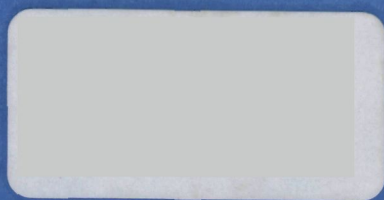


Educación Agenda Educativa

Henry A. Giroux
**Pedagogía y política de la
esperanza**

Teoría, cultura y enseñanza



Amorrortu editores



Como en toda su obra, la preocupación central, el eje en torno del cual se alinean los artículos que componen esta antología de Henry Giroux, es la lucha por una democracia radical en todo el mundo. Expresión que para el educador norteamericano implica el combate por las posibilidades de la justicia social, la libertad y las relaciones sociales igualitarias en todos los ámbitos, y muy en particular en el ámbito de la enseñanza. Según Giroux, este es el lugar en que los grupos dominantes ponen sus mayores esfuerzos, en una tarea de reproducción que no aspira sino a perpetuar, aunque lo haga por caminos sesgados y no siempre conscientes de su meta, las relaciones de poder que caracterizan el orden social en general.

Con el aporte de la teoría crítica de la Escuela de Francfort aplicada al ámbito educativo, Giroux pone al desnudo los discursos que pretenden mostrar una enseñanza expurgada de toda referencia a la opresión y que, en nombre de una presunta «misión asimiladora» de la escuela, someten a los alumnos pertenecientes a las «minorías» –cualquiera sea el parámetro que se utilice para calificarlas de ese modo: la raza, la clase, el género, la orientación sexual, la nacionalidad, etc.– a una transmisión del conocimiento constituido por una «herencia común» que, en realidad, no es más que el legado conformado de generación en generación por los grupos dominantes. Un legado que, en las sociedades occidentales, es fundamentalmente blanco, patriarcal y sexista.

Giroux sostiene que tanto en el microcosmos del aula como en el macrocosmos de la sociedad las pautas de la conducta por seguir, el conocimiento que debe transmitirse, los modos de ejercicio de la autoridad y los criterios de recepción acrítrica del saber están determinados por las relaciones de poder. Pero si bien las circunstancias presentes parecen ser propicias para que se perpetúe la relación de subordinación y sojuzgamiento, Giroux plantea que el desarrollo de un lenguaje de la posibilidad y la esperanza puede in-

(Continúa en la segunda solapa.)

Pedagogía y política
de la esperanza



Pedagogía y política de la esperanza

Teoría, cultura y enseñanza

Una antología crítica

Henry A. Giroux

Amorrortu editores

Buenos Aires - Madrid

Colección *Agenda educativa*. Directora: Edith Litwin
Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling: a Critical Reader, Henry A. Giroux
© Westview Press, una división de Perseus Books, L.L.C., 1997
Traducción, Horacio Pons

La reproducción total o parcial de este libro en forma idéntica o modificada por cualquier medio mecánico, electrónico o informático, incluyendo fotocopia, grabación, digitalización o cualquier sistema de almacenamiento y recuperación de información, no autorizada por los editores, viola derechos reservados.

© Todos los derechos de la edición en castellano reservados por Amorrortu editores S. A., Paraguay 1225, 7º piso (1057) Buenos Aires
www.amorrortueditores.com

Amorrortu editores España SL
C/Velázquez, 117 - 6º izqda. - 28006 Madrid

Queda hecho el depósito que previene la ley nº 11.723
Industria argentina. Made in Argentina

ISBN 950-518-829-3
ISBN 0-8133-3274-5, Nueva York, edición original

370.1 Giroux, Henry A.
GIR Pedagogía y política de la esperanza : teoría,
cultura y enseñanza : una antología crítica.- 1ª ed.-
Buenos Aires : Amorrortu, 2003.
384 p. ; 23x14 cm.- (Agenda educativa)

Traducción de: Horacio Pons

ISBN 950-518-829-3

I. Título - 1. Pedagogía-Teoría

Impreso en los Talleres Gráficos Color Efe, Paso 192, Avellaneda, provincia de Buenos Aires, en octubre de 2003.

Tirada de esta edición: 2.000 ejemplares.

Para los niños

Índice general

- 11 Palabras preliminares, *Joe L. Kincheloe, Peter McLaren y Shirley R. Steinberg*
- 19 Primera parte. Fundamentos teóricos de la pedagogía crítica
- 21 1. La enseñanza y la cultura del positivismo: notas sobre la muerte de la historia
- 63 2. Cultura y racionalidad en el pensamiento de la Escuela de Francfort: fundamentos ideológicos de una teoría de la educación social
- 111 3. Ideología y agencia en el proceso de la enseñanza
- 142 4. La autoridad, los intelectuales y la política del aprendizaje práctico
- 171 Segunda parte. La pedagogía crítica en el aula
- 173 5. La pedagogía radical y la política de la voz estudiantil
- 210 6. La pedagogía de los límites en la era del posmodernismo
- 233 7. Perturbar la paz: la escritura en la clase de Estudios Culturales
- 255 Tercera parte. Preocupaciones contemporáneas
- 257 8. Repensar los límites del discurso educativo: modernismo, posmodernismo y feminismo

- 326 9. El multiculturalismo insurgente y la promesa de la pedagogía
- 353 10. Los intelectuales públicos y la cultura del reaganismo en la década de 1990
- 378 Reconocimientos

Palabras preliminares

Como directores de la colección «The Edge: Critical Studies in Educational Theory» en la editorial Westview, pedimos a Henry Giroux que reuniera sus artículos más concluyentes de los últimos quince años, a fin de que los especialistas en educación y estudios culturales pudieran hacerse una idea de las raíces y el progreso de su obra. *Pedagogía y política de la esperanza* es el resultado de ese pedido. La obra de Giroux es tan prodigiosa y multidimensional que el esfuerzo por seleccionar un conjunto manejable pero abarcativo se convirtió en una tarea frustrante: «¿Cómo vamos a excluir el artículo sobre la Escuela de Francfort?» o «No entiendo por qué se eliminó el artículo sobre la crítica de la teoría de la reproducción» fueron preguntas y observaciones comunes en nuestras reuniones. Hacer justicia a la diversidad de discursos en que Giroux ha abrevado o a los muchos progresos teóricos que ha propuesto en su carrera relativamente breve exigiría, como si fuera Quintiliano, una serie de volúmenes. Optamos por ceder a las demandas de la viabilidad: *Pedagogía y política de la esperanza* es el resultado de nuestras deliberaciones. Esperamos que los lectores consideren los trabajos incluidos aquí tan fascinantes y perspicaces como nos parecieron a nosotros. Según lo ilustra este libro, Giroux es sin duda uno de los pensadores educativos más creativos del último tercio del siglo XX, y su erudición e influencia innovadoras persistirán en el siglo XXI y más allá.

La pasión y el genio de Giroux giran en torno de la lucha por una democracia radical* tanto en Estados Unidos como

* En este pasaje en especial y en todo el libro en general, la palabra inglesa *radical* prolonga y extrema el sentido que se cristalizó en Estados Unidos, a partir de una rica tradición angloamericana decimonónica, con la filosofía política de John Dewey. La radicalidad reclamada por el filósofo era independiente de movimientos sociales y de partidos políticos como el

en el resto del mundo. En la forma en que él utiliza la expresión, *democracia radical* implica el esfuerzo por ampliar las posibilidades de la justicia social, la libertad y las relaciones sociales igualitarias en los ámbitos educativo, económico, político y cultural que sitúan a hombres, mujeres y niños en la vida cotidiana. *Pedagogía y política de la esperanza* documenta el desarrollo de un característico lenguaje crítico pero abierto a un horizonte de posibles maneras en que Giroux lo despliega en el esfuerzo por poner al descubierto las fuerzas que socavan la educación para una democracia radical. En el contexto de la historia estadounidense reciente, esas fuerzas florecieron en el reaganismo; en rigor de verdad, ese es el marco en que cobran forma los análisis insurgentes de Giroux. En la era de Reagan, al introducir la teoría crítica de la Escuela de Francfort en el discurso de las ciencias de la educación encontró una buena respuesta en todos aquellos a quienes irritaban las ambivalentes declaraciones derechistas acerca de una historia de la educación norteamericana expurgada de la opresión. La habilidad de Giroux para designar las formas cada vez más sutiles con las que el poder minaba la dignidad y movilidad de los alumnos marginados no tuvo precedentes en los estudios educativos. Al desplegar con destreza la teoría crítica con su discurso no dogmático sobre la transformación social, la emancipación y la autocrítica constante, Giroux demostró en sus primeras obras la capacidad de la teoría social de generar una comprensión transempírica de los procesos sociopolíticos y educativos. Por medio de la aplicación de la crítica inmanente y el pensamiento dialéctico de la teoría crítica, Giroux desmascaró las formas de dominación en beneficio de educadores de todas las franjas ideológicas.

Nuestro autor comprendió que la crisis de la conciencia histórica se exacerbaba en algún lugar de la relación entre

progresismo, aunque históricamente coincidiera con ellos en tomas de posición particulares. Buscaba un activismo de base [*grassroots activism*] que lograría que las formas concretas de la organización social no contradijeran su finalidad originaria de liberación. El artículo de Dewey «Democracy is Radical» (1937; ahora compilado en John Dewey, *The Later Works*, Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1991, vol. 11, págs. 296-9) condensa, casi en forma de manifiesto, el ideario filosófico. (N. del T.)

el poder, la ideología y la enseñanza. Con la singularización de lo que denominó la *cultura del positivismo*, Giroux delineó la racionalidad irracional de esta, caracterizada por el énfasis en la predicción y el control técnico. Cuando se la combinaba con el rechazo de la dinámica interpretativa de la hermenéutica, esta cultura del positivismo se metamorfoseaba en una forma ideológica dominante. Aunque Giroux mantuvo una postura coherentemente clara sobre la cuestión, muchos de sus lectores no pudieron apreciar la distinción entre la cultura del positivismo como forma ideológica y el positivismo como un movimiento filosófico específico. Esa distinción es crucial para entender la singular contribución de Giroux a la crítica y el análisis educativos. En la cultura del positivismo, la educación se convierte en una forma de regulación social que orienta a los seres humanos hacia destinos que preservan el *statu quo*. La cultura positivista desestima la reflexión sobre la formación de la subjetividad o el análisis de «lo que es» frente a «lo que debería ser». En otras palabras, la conciencia de las fuerzas históricas y su relación con la vida cotidiana no tiene cabida en la racionalidad tecnocrática de la cultura del positivismo.

Así, mientras a fines de la década de 1970 y principios de la de 1980 observaba la enseñanza a través del prisma de la teoría de Francfort, Giroux llegó a entender el ángulo conceptual desde el cual los críticos radicales se habían descrito a sí mismos. Aunque comprendían que las escuelas eran ámbitos de opresión en que se perpetuaban las desigualdades de raza, clase y género, no fueron capaces de advertir cómo se construían las subjetividades de alumnos y docentes ni la autodeterminación (agencia) que esas construcciones hacían posible. Al mismo tiempo, Giroux era agudamente consciente de la incapacidad de la mayoría de los críticos educativos para entender cómo influyen las fuerzas ideológicas y estructurales sobre la naturaleza de la experiencia educativa. En este contexto, la innovación teórica de Giroux resultaba más notoria: las agencias de socialización (en particular las escuelas) no socavan la posibilidad de una democracia radical por el mero hecho de preparar a los alumnos para vocaciones que contribuyen a sostener el modo dominante de producción económica; al mismo tiempo, las escuelas y otras agencias de socialización nunca son independientes de las estructuras económicas y otras estructuras

sociales dominantes (el supremacismo blanco y el patriarcado, por ejemplo). En su valoración del entonces emergente aporte posestructuralista a la teoría social, Giroux comprendió que las fuerzas que socavan la democracia radical actúan siempre en una relación dinámica y constantemente cambiante con quienes la apoyan; en rigor, insistía, la naturaleza de su conexión es históricamente específica. Para entender por fin la educación y su relación con las vicisitudes de la lucha democrática, los educadores tendrán que desarrollar una aprehensión compleja de la forma en que los individuos *reciben* los mensajes enviados por las fuerzas de la dominación y, en particular, de cómo *dirimen* las representaciones ideológicas y las prácticas materiales que formulan sus experiencias vividas. Respetuoso de la acción de los individuos, Giroux quería saber cómo estos y los grupos producen significado sobre los terrenos social, económico y político existentes, y cómo se relaciona esa producción con la lucha por la democracia radical.

Hacia principios de la década de 1980, la infraestructura teórica de Giroux empezaba a adquirir forma. A lo largo de la década, y a medida que se profundizaba su familiaridad con la crítica posmoderna, Giroux afinó sus ideas sobre los modos de recepción y mediación y su vínculo con la construcción de la conciencia y la producción de la subjetividad. Su temprana fascinación por los estudios culturales británicos —en especial por la obra de Raymond Williams, Richard Johnson y Stuart Hall— lo llevó a conectar su estudio de la subjetividad, el poder y la pedagogía con cuestiones del lenguaje, el discurso y el deseo. Apeló a lo mejor de las ciencias de la educación del siglo XX —incluyendo el progresismo de John Dewey, la pedagogía transgresora de Paulo Freire y las ideas de los reconceptualistas curriculares— para trascender la noción de que el poder es meramente la distribución de recursos políticos y económicos. Con el empleo y la extensión de esta batería de discernimientos teóricos, Giroux conceptualizó el poder como un conjunto concreto de prácticas que produce formas sociales mediante las cuales se modelan distintas experiencias y subjetividades: una postura que hace hincapié una vez más en las dimensiones receptiva y mediadora del proceso. Dichas dimensiones, a su juicio, señalaban la importancia de la pedagogía no sólo en la teoría educativa sino en la teoría social

en general; este descubrimiento cobraría cada vez mayor significación para los estudiosos de la educación, la sociología y los estudios culturales durante la década de 1990.

En este contexto, Giroux analizó la relación entre la teoría crítica feminista posmoderna que comenzó a surgir a mediados de la década de 1980 y su propio proyecto teórico. Al reconocer en la obra de Jane Flax, Seyla Benhabib, Cora Kaplan, Meaghan Morris, Linda Nicholson, Nancy Fraser, Linda Hutcheon y muchas otras un medio para atravesar el campo minado conceptual creado por la oposición binaria entre modernismo y posmodernismo, Giroux escuchó con atención la conversación feminista. En su intento por desarrollar una voz política, las feministas posmodernas se habían liberado diestramente del binarismo modernista-posmodernista. Por un lado, mostraban una lealtad modernista a la igualdad, la justicia y la libertad; por el otro, como los posmodernistas críticos, ponían al descubierto la exaltación modernista de los puntos de vista universales en desmedro de los que son histórica y culturalmente específicos, y planteaban dudas sobre sus pretensiones científicas de objetividad y verdad. Combinada con la interpretación que hacía Giroux de la teoría crítica, el progresismo de Dewey, los estudios culturales británicos, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, la reconceptualización curricular y el dominio de la pedagogía, esta síntesis preparó el escenario para una praxis democrática radical sensible al contexto y políticamente transformadora. En este punto, Giroux estaba pertrechado, en el plano teórico, para hacer uso de las críticas poscoloniales a la posición eurocéntrica que sostenía que la cultura occidental era el barómetro de la civilización y producía un canon educativo transhistórico. De tal modo, animado por la teoría feminista posmodernista, Giroux comenzó a considerar los medios y métodos para producir nuevos discursos académicos y formas de conocimiento que no tenían precedentes.

Además de arrojar luz sobre los silencios sociales y políticos en los discursos, el conocimiento y los materiales escolares; la negativa a incluir diversas perspectivas disciplinarias; el rechazo de la autodeterminación humana y la tendencia común a legitimar las relaciones de poder dominantes, Giroux generó, mediante sus innovaciones teóricas, nuevas formas de ver la educación y la enseñanza. El resul-

tado fue una pedagogía crítica en constante evolución: una pedagogía crítica posmoderna y multicultural. Esa «pedagógica crítica» [*critped*] veía a los docentes como intelectuales que tenían la facultad de crear una democracia radical y participar en ella. Coherente con su negativa a proponer un mero modelo de la forma de instituir una pedagogía crítica en las escuelas de todo el mundo, Giroux insistió en la especificidad contextual de cada aplicación del proceso, por encima de la presencia de temas comunes. Con la expansión de esta idea posmoderna, su pedagogía crítica en desarrollo comenzó a concentrarse cada vez más en las cuestiones de la diferencia en un marco políticamente transformador. Vitalmente interesado en las complejas formas en que se construyen las identidades de raza, clase y género de alumnos y docentes, Giroux las conectó con luchas públicas más amplias. La preocupación posmoderna por la especificidad histórica y social lo movió a concentrarse en el terreno pedagógico del poder, la producción y transmisión del conocimiento, la formación de la identidad y la subjetividad, y la socialización con respecto al referente de una democracia radical. Comprendía que el proceso pedagógico se expandía hacia nuevos espacios culturales creados por la tecnología, que requerían nuevos modos de análisis de la política educativa. En este contexto, el proceso de representación mediante el cual el mundo se delinea, describe, esquematiza e inscribe con un significado se producía de manera creciente en torno del ámbito del placer, acompañado por inversiones afectivas y emocionales.

En esa coyuntura, Giroux unió sus fuerzas a las de los especialistas en estudios culturales, en un intento de legitimar la cultura popular como una actividad académica. Como productora primaria de placer, la cultura popular es un poderoso agente pedagógico para representar el mundo de una manera que a la vez da poder y lo quita. Los críticos de la Escuela de Francfort habían sostenido durante mucho tiempo que la cultura es una entidad política; sobre la base de ese supuesto, Giroux se propuso llevar la idea de los estudios culturales al análisis de la cultura *popular* como un ámbito pedagógico y político. Sin limitarse a remedar el énfasis de los estudios culturales sobre lo popular, Giroux les dio un nuevo enfoque en torno de su inquietud de larga data por la democracia radical. Se trasladó por ello al esce-

nario central de los estudios culturales, ya que su trabajo innovador dentro del campo planteaba cuestiones más generales de justicia, libertad e igualdad. Mediante el uso de las herramientas interdisciplinarias y transdisciplinarias de los estudios culturales para traducir la teoría en práctica democrática, Giroux sigue ampliando el alcance intelectual en su búsqueda de nuevos modos de empresa académica. De esta forma, su obra de la década de 1990 aportó una nueva comprensión del proceso pedagógico, nuevas ideas sobre el placer, nuevos mapas del deseo e interpretaciones innovadoras del vínculo entre la razón, la emoción y la dominación. Irónicamente, Giroux ayudó así a los estudios culturales a volver a sus raíces pedagógicas, representadas por los estudios de Raymond Williams sobre la educación de adultos y el papel de la democracia, y el cambio social en el proceso académico.

Este libro, como en general la obra de Giroux, aborda el restablecimiento del estudio de la pedagogía. Si esta implica la producción y transmisión del conocimiento, la construcción de la subjetividad y el aprendizaje de valores y creencias, hay que deducir que la investigación educativa en el último medio siglo ha sido típicamente no pedagógica. Al reinsertar la pedagogía en los estudios educativos, Giroux la incorpora a la agenda de los estudios culturales. En su examen de la forma en que la gente aprende, hace inversiones emocionales y negocia el mundo que la rodea, la pedagogía es fundamental para cualquier disciplina que estudie los procesos educativos y culturales con respecto a la construcción del significado. El estudio pedagógico puede ser aún más importante para los activistas políticos, consagrados a dar poder tanto a sí mismos como a la sociedad, a la creación de la comunidad y al establecimiento de principios de justicia y democracia. Tal como Giroux la conceptualiza dentro de los marcos teóricos del modernismo político, el posmodernismo crítico y el feminismo posmoderno, la pedagogía se convierte en herramienta indispensable en la lucha por una democracia radical. En efecto: si no entendemos cómo ven hombres, mujeres y niños el poder en ámbitos específicos, nuestra comprensión del cambio social será tosca, torpe y propensa a las simplificaciones esencialistas. La producción, transmisión y recepción del conocimiento siempre es problemática; suponer otra cosa y desestimar el estudio de

la pedagogía y sus ramificaciones políticas es dar la espalda a las condiciones en que se construye la identidad humana. Mientras los especialistas y alumnos de estudios culturales no comprendan ni utilicen la visión de Giroux sobre la pedagogía, seguirá faltando una pieza fundamental del rompecabezas educativo. *Pedagogía y política de la esperanza* proporciona a los lectores un mapa que conduce a esa pieza faltante, así como una arqueología de su evolución teórica.

Joe L. Kincheloe
Peter McLaren
Shirley R. Steinberg

Primera parte. Fundamentos teóricos de la pedagogía crítica

1. La enseñanza y la cultura del positivismo: notas sobre la muerte de la historia

«No hay un material neutro de la historia. Para nosotros, la historia no es un espectáculo, porque se trata de nuestra propia vida, nuestra propia violencia y nuestras propias creencias.»¹

I

Una de las cuestiones más decisivas planteadas en años recientes por los educadores se refiere a la forma en que los docentes de las escuelas públicas podrían elaborar una orientación del desarrollo e implementación del currículum que reconociera las importantes dimensiones éticas y normativas subyacentes que estructuran las decisiones y las experiencias del aula. La falta de esa orientación ha sido señalada con claridad.² Por ejemplo, las perspectivas fenomenológicas y neomarxistas del pensamiento y la práctica educativos hicieron notar de diferentes maneras la visión atórica, ahistórica y no problemática de la pedagogía que caracteriza hoy el desarrollo curricular, en particular en las ciencias sociales.

¹ John O'Neil, «Merleau-Ponty's criticism of marxist scientism», *Canadian Journal of Political and Social Theory* 2(1), invierno de 1978, pág. 45.

² Michael W. Apple, «The hidden curriculum and the nature of conflict», *Interchange* 2(4), 1971, págs. 22-70; C. A. Bowers, «Curriculum and our technocracy culture: the problem of reform», *Teachers College Record* 78(1), septiembre de 1976, págs. 53-67; Thomas S. Popkewitz, «The latent values of the discipline centered curriculum», *Theory and Research in Social Education* V(1), abril de 1977, págs. 41-61; Henry A. Giroux y Anthony N. Penna, «Social education in the classroom: the dynamics of the hidden curriculum», *Theory and Research in Education* VII(1), primavera de 1979, págs. 21-42; Henry A. Giroux, «Toward a new sociology of curriculum», *Educational Leadership* 37(3), 1978, págs. 248-53.

Algunos críticos fenomenológicos han sostenido que las prácticas docentes están a menudo enraizadas en supuestos de «sentido común» relativamente incuestionados por docentes y alumnos y que sirven para enmascarar la construcción social de diferentes formas de conocimiento. Según este juicio, la crítica debe centrarse en el docente del aula que parece insensible a la compleja transmisión de definiciones y expectativas construidas socialmente que contribuyen a reproducir y legitimar la cultura dominante en el plano de la educación en la clase.³ En este caso, los docentes y otros trabajadores de la educación ignoran, con frecuencia, cuestiones que tienen que ver con el modo como perciben sus clases, de qué forma los alumnos comprenden lo que se les presenta y cuáles son las mediaciones del conocimiento entre los mismos docentes y los alumnos.

Por otro lado, algunos críticos neomarxistas intentaron explicar cómo se vinculan las políticas de la sociedad dominante con el carácter político del encuentro social en el aula. Bajo esta óptica, el punto de mira pasa de una preocupación exclusiva por la forma en que docentes y alumnos construyen el conocimiento a las maneras en que el orden social se legitima y reproduce mediante la producción y distribución de «formas aceptables» de conocimiento y procesos sociales en el aula.⁴ Así, los educadores neomarxistas no se limitan a preguntarse cómo docentes y alumnos consideran el conocimiento; también les interesan los mecanismos de control social y su aporte a la legitimación de las creencias y valores subyacentes a dispositivos institucionales societales más amplios.

Ambas concepciones suscitaron una mayor valoración de la naturaleza hermenéutica y política de la pedagogía de la escuela pública. Por desdicha, ninguna de las dos permitió comprender exhaustivamente que la «cultura del positivismo» más general, con su concentración limitada en la ob-

³ Michael F. D. Young, ed., *Knowledge and Control*, Londres: Collier-Macmillan, 1976.

⁴ Samuel Bowles y Herbert Gintis, 1976, *Schooling in Capitalist America* (Nueva York: Basic Books, 1976 [*La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, Madrid: Siglo XXI, 1985]); Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture* (Londres: Sage Publications, 1977 [*La reproducción*, Barcelona: Laia, 1981]).

jetividad, la eficiencia y la técnica, está inmersa y a la vez se reproduce en la forma y el contenido de los currícula de la escuela pública. Si bien es cierto que algunos fenomenólogos se concentraron en la relación entre la construcción social del conocimiento de la clase y los principales dogmas del positivismo, en general ignoraron las formas y prácticas sociales implícitas en su transmisión. Por su parte, los críticos neomarxistas, aunque destacaron los puntales ideológicos de las prácticas sociales del aula, lo hicieron a expensas de proporcionar un análisis en profundidad del modo en que formas específicas de conocimiento se producen, distribuyen y legitiman en las escuelas.⁵

Si bien resulta claro que los intereses hermenéuticos y políticos expresados por ambos grupos deben utilizarse de manera complementaria para analizar las creencias y los mecanismos *entrelazados que median entre la cultura* más general del positivismo y la pedagogía de la escuela pública, es necesario desarrollar más el fundamento conceptual y el enfoque distintivo de ese análisis. El presente trabajo intenta contribuir a ese desarrollo mediante el examen de la *cultura del positivismo* y su relación con la enseñanza en el aula, a través de la lente de un problema social y educativo recientemente abordado: la presunta «pérdida de interés en la historia» entre los alumnos norteamericanos y el público en general. Esta cuestión es la mejor situada para el análisis mencionado, puesto que exhibe un *denominador común* por medio del cual podría aclararse la conexión entre las escuelas y el resto de la sociedad.

II

A lo largo de la última década, un coro al que continuamente se suman nuevas voces ha reconocido que entre el público crece la convicción de que la historia es «irrelevante». Algunos críticos sociales deploraron la tendencia; otros la apoyaron. Por ejemplo, el historiador David Donald cree

⁵ Rachel Sharp, «The sociology of the curriculum: a marxist critique of the work of Basil Bernstein, Pierre Bourdieu y Michael Young», manuscrito inédito, 1978; Mandan Sarup, *Marxism and Education* (Londres: Routledge and Kegan Paul, 1978).

que la «muerte de la historia» se relaciona con el fin de la «era de la abundancia». Según su parecer, la historia ya no puede brindar una perspectiva clarividente para el futuro. Como vocero de la desesperación de una era agonizante, Donald se resigna a un universo que parece inmanejable, un universo sociopolítico que no tiene nada que aprender de la historia:

«Las “lecciones” que enseña el pasado norteamericano hoy no son sólo irrelevantes sino peligrosas (. . .) Mi función más provechosa sería tal vez liberar [a los alumnos] del hechizo de la historia, ayudarlos a ver la irrelevancia del pasado (. . .) [para] recordarles qué limitado es el control que los seres humanos tienen de su propio destino».⁶

Otros críticos, menos pesimistas y más reflexivos, ven en la «muerte de la historia» una crisis de la propia conciencia histórica, una crisis de la capacidad del pueblo norteamericano para recordar las «lecciones» del pasado que iluminan las precondiciones del desarrollo de la libertad individual y social. Estos críticos consideran que la «crisis» de la conciencia histórica es un fenómeno social deplorable que sostiene a la crisis espiritual de la década de 1970 y apunta a un futuro sin perspectiva y políticamente reaccionario. En sus análisis, el argumento de la «irrelevancia de la historia» contiene implicaciones conservadoras, que oscurecen la naturaleza política del problema: la idea de que no es que la historia se haya vuelto irrelevante, sino más bien que se está suprimiendo la conciencia histórica. Para expresarlo de otra manera: la historia ha sido despojada de su contenido crítico y trascendente y ya no puede dar a la sociedad las nociones históricas necesarias para el desarrollo de una conciencia crítica colectiva. Según esta concepción, el sentido crítico está inextricablemente enraizado en el sentido histórico. En otras palabras, los modos de razonamiento e interpretación desarrollan un agudo sentido crítico en la medida en que prestan atención al flujo de la historia. Cuando carece de la percepción del devenir histórico, la crítica queda a menudo engeuecida por la regla de la nece-

⁶ David Donald, citado en Christopher Lasch, *The Culture of Narcissism* (Nueva York: W. W. Norton, 1978, pág. xiv [*La cultura del narcisismo*, Barcelona: Andrés Bello, 1999]).

sidad social que desfila bajo la bandera de las presuntas «leyes naturales». El asalto a la sensibilidad histórica no es un asunto menor. Marcuse afirma que una de sus consecuencias es una forma de falsa conciencia, «la represión de la sociedad en la formación de conceptos (. . .) un confinamiento de la experiencia, una restricción del significado».⁷ En cierto sentido, entonces, el llamado a ignorar la historia representa un asalto al pensamiento mismo.

Si bien es cierto que tanto radicales como conservadores recurrieron con frecuencia a precedentes históricos para sostener sus respectivos puntos de vista, esto no debería ocultar la naturaleza potencialmente subversiva de la historia. Y tampoco debería encubrir las cambiantes fuerzas históricas que a veces se apoyan en la «historia» para legitimar estructuras de poder existentes. La conciencia histórica es aceptable para el interés dominante prevaleciente cuando puede usarse para apuntalar el orden social imperante. Empieza a ser peligrosa cuando su contenido de verdad destaca contradicciones en la sociedad en cuestión. Como escribe un filósofo, «la rememoración del pasado podría generar ideas peligrosas, y la sociedad establecida parece mirar con aprensión el contenido subversivo de la memoria».⁸

Russell Jacoby caracterizó con exactitud la supresión de la historia como una forma de «amnesia social». «La amnesia social es la represión que una sociedad hace de su propio pasado (. . .) una memoria que enloquece por la dinámica social y económica de esa sociedad».⁹ El análisis de Jacoby es importante porque sitúa la crisis de la historia en un contexto sociohistórico específico. Si este autor tiene razón — y yo creo que la tiene —, la «crisis» de la conciencia histórica, al menos en sus dimensiones ideológicas subyacentes, puede explicarse entonces en términos históricos y políticos. Esta perspectiva puede destacarse con mayor nitidez si comenzamos con una explicación de la cambiante naturaleza de los mecanismos de control social a lo largo de los últimos sesenta años en Estados Unidos. Para hacerlo, tendremos

⁷ Herbert Marcuse, *One Dimensional Man* (Boston: Beacon Press, 1964, pág. 208 [*El hombre unidimensional*, Barcelona: Ariel, 1994]).

⁸ *Ibid.*, pág. 98.

⁹ Russell Jacoby, *Social Amnesia* (Boston: Beacon Press, 1964, pág. 4 [*La amnesia social*, Barcelona: Bosch, 1978]).

que acudir brevemente a la obra del teórico italiano Antonio Gramsci.

Gramsci estaba profundamente interesado en lo que veía como los modos cambiantes de dominación en las sociedades industriales avanzadas de Occidente. Sostenía que con el desarrollo de la ciencia y la tecnología modernas, el control social se ejercía no tanto mediante el uso de la fuerza física (ejército, policía, etc.) como por medio de la distribución de un elaborado sistema de normas e imperativos. Estos se utilizaban para atribuir a la autoridad institucional cierto grado de unidad y certidumbre y proporcionarle una universalidad y legitimación aparentes. Gramsci llamaba «hegemonía ideológica» a esta forma de control, que no sólo manipulaba las conciencias sino que también saturaba y constituía las experiencias cotidianas que daban forma a nuestro comportamiento.¹⁰ De allí que la hegemonía ideológica se refiriera a los sistemas de prácticas, significados y valores que daban legitimidad a los dispositivos institucionales y al interés de la sociedad dominante.

El análisis de Gramsci es crucial para entender cómo usan las elites gobernantes la hegemonía cultural para reproducir su poder económico y político. Nos ayuda a concentrarnos en los mitos y procesos sociales que caracterizan una forma específica de hegemonía ideológica, particularmente tal como se difunde por medio de diferentes agencias de socialización como las escuelas, las familias, los sindicatos, los lugares de trabajo y otros aparatos ideológicos del Estado.¹¹ Así, el concepto de hegemonía cultural proporciona un fundamento teórico para examinar la relación dialéctica entre la producción económica y la reproducción social y cultural.¹² En el núcleo de esta perspectiva está el reconocimiento de que sociedades industriales avanzadas como Estados Unidos distribuyen de manera inequitativa no

¹⁰ Antonio Gramsci, *Selections from Prison Notebooks*, traducción de Quintin Hoare y Geoffrey Smith (Nueva York: International Publishers, 1971 [*Cuadernos de la cárcel*, México: Era, 1985-1986, 4 vols.]).

¹¹ Louis Althusser, *Lenin and Philosophy* (Nueva York: Monthly Review Press, 1971, págs. 127-86 [*Lenin y la filosofía*, México: Era, 1970]).

¹² Michael W. Apple, «The new sociology of education: analyzing cultural and economic reproduction», *Harvard Educational Review* 48(4), noviembre de 1978, págs. 495-503; Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, segunda edición, vol. 3 (Londres y Boston: Routledge and Kegan Paul, 1977).

sólo bienes y servicios económicos, sino ciertas formas de capital cultural, esto es, «el sistema de significados, aptitudes, formas lingüísticas y gustos que los grupos dominantes definen directa e indirectamente como socialmente legítimos».¹³ Con ello no hay que entender que las agencias primarias de socialización de Estados Unidos reflejan, simplemente, el modo dominante de producción económica y no hacen más que preparar a seres humanos pasivos para sus futuros roles ocupacionales. Esta concepción sobredeterminada de la socialización y la naturaleza humana es a la vez vulgar y mistificadora. Lo que se sugiere es que los supuestos, creencias y procesos sociales que se producen en las agencias primarias de socialización no son el «espejo» de intereses societales más vastos, pero tampoco son autónomos con respecto a ellos. En otras palabras, las correspondencias y contradicciones que median entre instituciones como las escuelas y la sociedad en general se dan en una tensión dialéctica recíproca y varían en condiciones históricas específicas.¹⁴

La base social de la crisis actual de la conciencia histórica puede situarse dentro de los parámetros de la relación dialéctica históricamente cambiante entre el poder y la ideología. Por otra parte, el papel que cumple la enseñanza en la reproducción de esa crisis también puede examinarse dentro de esta relación. El ascenso de la ciencia y la tecnología y el desarrollo ulterior de la cultura del positivismo subyacen a la supresión de la conciencia histórica en la esfera social y a la pérdida de interés por la historia en la esfera de la enseñanza, advertidas en Estados Unidos durante nuestros días. Describiremos y analizaremos brevemente este desarrollo histórico antes de examinar el papel que desempeña la pedagogía de la escuela pública en la reproducción de la crisis de la conciencia histórica.

Con el desarrollo de la ciencia y de nuevas tecnologías en Estados Unidos desde los comienzos del siglo XX, tanto el patrón de la cultura como el concepto vigente del progreso cambiaron de manera considerable. Ambos cambios sentaron las bases para la eliminación de la conciencia histórica.

¹³ Apple, «The new sociology of education», art. cit., pág. 496.

¹⁴ Paul Willis, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (Westmead, Inglaterra: Saxon House, 1977).

A medida que la cultura popular se estandarizaba en su intento de reproducir no sólo los bienes sino también las necesidades de consumirlos, la cultura «industrializada» alcanzaba nuevas formas de comunicación para difundir su mensaje. Los ámbitos de la cultura popular, antes limitados al baile y las novelas vendidas en las tiendas de artículos baratos, se expandían ahora gracias a casi todos los medios de expresión artística.¹⁵ La consolidación de la cultura por obra de las nuevas tecnologías de comunicación masiva, junto con disciplinas recién fundadas de las ciencias sociales, como la psicología social y la sociología, anunciaron nuevos y poderosos modos de administración en la esfera pública.¹⁶

El capitalismo del siglo XX dio origen a la publicidad masiva y a su prédica evangélica de consumismo sin fin. La racionalidad del capitalismo industrial avanzado, vigente desde hacía poco, daba forma a todas las esferas de la existencia social, aunque distaba de controlarlas por entero. Los ámbitos del trabajo y del esparcimiento fueron modificados drásticamente por la comercialización masiva, lo que preparó el escenario para la disputa y el control de la vida cotidiana, según indicó Stuart Ewen.

«Durante la década de 1920 se montó el escenario mediante el cual la diversidad expansiva de la organización empresarial podría presentar batalla cultural a una población que necesitaba y demandaba un cambio social. El escenario estaba situado en el teatro de la vida diaria, y dentro de las intimidades de esa realidad productiva, cultural, social, psicológica se escribía el argumento de una *pièce-de-théâtre* empresarial.»¹⁷

¹⁵ Theodor W. Adorno, *Prisms* (Londres: Nevill Spearman, 1967 [*Prismas. La crítica de la cultura y la sociedad*, Barcelona: Ariel, 1962]).

¹⁶ Hans Magnus Enzensberger, *The Consciousness Industry* (Nueva York: Seabury Press, 1974); Trent Schroyer, *The Critique of Domination* (Boston: Beacon Press, 1973); David Noble, *America by Design* (Nueva York: Knopf, 1977 [*El diseño de Estados Unidos: la ciencia, la tecnología y la aparición del capital monopolístico*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Departamento de Publicaciones, 1987]); Christopher Lasch, *Haven in a Heartless World* (Nueva York: Basic Books, 1978 [*Refugio en un mundo despiadado: reflexión sobre la familia contemporánea*, Barcelona: Gedisa, 1996]).

¹⁷ Stuart Ewen, *Captains of Consciousness* (Nueva York: McGraw-Hill, 1976), pág. 202.

Mientras la cultura industrializada transformaba la vida cotidiana de manera radical, la administración científica modificaba los patrones laborales tradicionales. Por ejemplo, la integración de destreza e imaginación que antaño había caracterizado a la producción artesanal cedió el paso a un proceso laboral fragmentado, en el que la concepción estaba separada tanto de la ejecución como de la experiencia del trabajo. Una de las consecuencias de ese proceso fue la reducción del trabajo a una serie de gestos predeterminados y sin vida.¹⁸

Los cambios concomitantes en el lugar de trabajo y en el ámbito del esparcimiento fueron una forma de legitimación tecnocrática basada sobre una visión positivista de la ciencia y la tecnología. Esta forma de racionalidad se definía por medio de los presuntos efectos inalterables y productivos que el desarrollo de las fuerzas de la tecnología y la ciencia tenía sobre los fundamentos del progreso del siglo XX. En tanto que en los siglos XVIII y XIX el progreso se asociaba en Estados Unidos al desarrollo del autoperfeccionamiento moral y la autodisciplina en el interés de construir una sociedad mejor, en el siglo XX se lo despojó de su preocupación por mejorar la condición humana para aplicarlo únicamente al ámbito del crecimiento material y técnico.¹⁹ Lo que antes se consideraba humanamente posible, una cuestión que implicaba valores y fines humanos, quedaba ahora reducido al problema de lo técnicamente posible. La aplicación de la metodología científica a nuevas formas de tecnología surgió como una fuerza social generada por sus propias leyes, gobernadas por una racionalidad que parecía estar por encima y más allá del control humano.²⁰

En esta noción de progreso, y en la subyacente racionalidad tecnocrática, se halla la fuente de esa lógica que niega la importancia de la conciencia histórica. Por otra parte, esta forma de racionalidad apuntala el *statu quo*, ya que

¹⁸ Harry Braverman, *Labor and Monopoly Capital* (Nueva York: Monthly Review Press, 1974 [*Trabajo y capital monopolista*, México: Nuestro Tiempo]); Ewen, *Captains of Consciousness*, *op. cit.*, pág. 195.

¹⁹ Herbert Marcuse, «Remarks on a redefinition of culture», *Daedalus* (Invierno de 1965), págs. 190-207.

²⁰ Thomas McCarthy, *The Critical Theory of Jürgen Habermas* (Cambridge: The MIT Press, 1978, pág. 37 [*La teoría crítica de Jürgen Habermas*, Madrid: Tecnos, 1992]).

socava la dialéctica del potencial y la voluntad humanos. Como modo de legitimación, se ha convertido en la hegemonía cultural prevaleciente. Como conciencia predominante, celebra la ampliación constante de las comodidades de la vida y la productividad de la mano de obra mediante la creciente sumisión del público a las leyes que gobiernan el dominio técnico de los seres humanos y la naturaleza. El precio de la mayor productividad es el refinamiento y la administración permanentes no sólo de las fuerzas productivas, sino de la naturaleza constitutiva de la conciencia. A pesar de sus propias afirmaciones, la racionalidad positivista contiene una filosofía de la historia que «roba» a esta última sus posibilidades críticas. Thomas McCarthy dice que esa filosofía de la historia «está basada en la cuestionable tesis de que los seres humanos pueden controlar sus destinos si aplican técnicas sociales, y que el destino humano puede orientarse racionalmente por un control cibernético y la aplicación de esas técnicas».²¹ Si la conciencia crítica representa en parte una aptitud para pensar el proceso, así como la génesis de diversas etapas de la reflexión, entonces esta noción de la historia brinda pocas posibilidades para su desarrollo como fuerza crítica y emancipatoria.

Esta forma de racionalidad integra hoy el sistema social y político de Estados Unidos y, como lo señalamos antes, puede definirse como la cultura del positivismo. Si queremos entender su papel en la supresión de la conciencia histórica, debemos ver esa cultura a través de su función más amplia como ideología dominante, vigorosamente transmitida mediante diversas agencias sociales. El término «positivismo» sufrió tantos cambios desde que Saint-Simon y Comte lo usaron por primera vez, que parece imposible restringir su significado a una determinada escuela de pensamiento o a una perspectiva bien definida. Por ello, cualquier discusión sobre el positivismo será necesariamente general y carecerá de límites precisos. Sin embargo, podemos hablar de la cultura del positivismo como de un legado del pensamiento positivista, un legado que incluye las convicciones, actitudes, técnicas y conceptos que todavía ejercen una poderosa y ubicua influencia sobre el pensamiento moderno.²²

²¹ *Ibid.*, pág. 11.

²² Mihailo Markovic, *From Affluence to Praxis* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 1974); Richard Bernstein, *The Restructuring of Social*

En este contexto, usamos la expresión «cultura del positivismo» para distinguir entre un movimiento filosófico específico y una *forma* de hegemonía cultural. La distinción es importante porque traslada del terreno de la filosofía al campo de la ideología el foco del debate con respecto a los dogmas del positivismo. Para nuestros fines, será útil indicar algunos de los principales elementos del «positivismo». Tras ello analizaremos brevemente de qué manera la cultura del positivismo socava cualquier idea viable de conciencia histórica crítica.

Los grandes supuestos subyacentes a la cultura del positivismo proceden de la lógica y el método de investigación asociados a las ciencias naturales.²³ Basado en la lógica de la metodología científica, con su interés en la explicación, la predicción y el control técnico, el principio de racionalidad en las ciencias naturales se consideró enormemente superior a los principios hermenéuticos subyacentes a las especulativas ciencias sociales. Los modos de racionalidad que se apoyaban en procedimientos interpretativos o los respaldaban tenían poco status científico, en opinión de quienes defendían los supuestos y métodos de las ciencias naturales. Theodore Abel, por ejemplo, se hizo eco de una percepción de la comprensión hermenéutica que todavía conserva su vigor original entre muchos partidarios de la cultura del positivismo.

«La operación de *Verstehen* (comprender el comportamiento humano) hace primordialmente dos cosas: nos libera de reservas hacia comportamientos que resultan poco familiares o inesperados y es una fuente de “corazonadas” que nos ayudan a formular hipótesis. Esta operación de *Verstehen*, sin embargo, nada añade a nuestro caudal de conocimiento, porque consiste en aplicar un conocimiento ya convalidado por la experiencia personal; tampoco sirve como medio de verificación. La probabilidad de una conexión sólo puede es-

and Political Theory (Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1976 [*La reestructuración de la teoría social y política*, México: Fondo de Cultura Económica, 1983]).

²³ Fred R. Dallmayr y Thomas McCarthy, eds., *Understanding and Social Inquiry* (Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1977), pág. 285.

tablecerse por pruebas objetivas, experimentales y estadísticas.»²⁴

Si tenemos en cuenta la insistencia positivista en el control técnico y la coordinación, no sorprende que en esta perspectiva la teoría actúe como un fundamento para promover la metodología científica. En el centro de esta óptica está el supuesto de que la teoría desempeña un papel vital en la manipulación de ciertas variables para provocar determinado estado de cosas o bien para impedir su aparición.²⁵ La base para decidir cuál es el estado de cosas que hay que provocar, o los intereses por los que este podría velar, no son cuestiones a las que se preste mucha consideración. De tal modo, la teoría, conforme se la ve aquí, queda circunscripta dentro de ciertas «prohibiciones metodológicas».²⁶ Auguste Comte sentó las bases de la subordinación de la teoría al refinamiento de los medios cuando insistió en que aquella debía «fundarse en la naturaleza de las cosas y las leyes que las gobiernan, no en las facultades imaginarias que la mente humana se atribuye a sí misma, creyendo erróneamente ser un agente libre y el centro del universo».²⁷ Lo que está ausente en la perspectiva de Comte puede advertirse cuando se la compara de manera instructiva con la noción griega clásica de teoría. En el pensamiento clásico, esta se consideraba como un medio con el que los hombres podían liberarse del dogma y las opiniones a fin de proporcionar una orientación a la acción ética.²⁸ En otras palabras, la teoría era vista como una extensión de la ética y se vinculaba a la búsqueda de la verdad y la justicia. La conciencia positivista olvidó la función antaño cumplida por la teoría. En el marco de la ideología dominante, la teoría fue despojada de su preocupación por los fines y la ética, y parece «incapaz de liberarse de los fines fijados y asignados a la ciencia por la realidad

²⁴ Theodore Abel, «The operation called *Verstehen*», *The American Journal of Sociology* 54(3), págs. 211-8.

²⁵ Brian Fay, *Social Theory and Political Practice* (Londres: George Allen and Unwin Ltd., 1975), pág. 39.

²⁶ Jürgen Habermas, *Knowledge and Human Interest* (Boston: Beacon Press, 1971, pág. 304 [Conocimiento e interés, Madrid: Taurus, 1992]).

²⁷ Gertrud Lenzer, *Auguste Comte and Positivism* (Nueva York: Harper and Row, 1975), pág. xxxix.

²⁸ Hannah Arendt, *The Human Condition* (Chicago: University of Chicago Press, 1958 [La condición humana, Barcelona: Paidós, 1993]).

empírica previa».²⁹ Este punto de vista sobre la teoría representa el telón de fondo contra el cual se puede examinar otra tendencia fundamental de la cultura del positivismo: la noción de que el conocimiento está libre de valores.

Puesto que en la cultura del positivismo la teoría funciona en provecho del progreso técnico, el significado del conocimiento se limita al ámbito de los intereses técnicos. Para sintetizar, el fundamento del conocimiento se extrae de dos fuentes: «las ciencias empíricas o naturales, y las disciplinas formales como la lógica y la matemática».³⁰ En este esquema, el conocimiento consiste en un reino de «hechos objetivos» que hay que reunir y ordenar para clasificarlos en interés de la verificación empírica. El conocimiento es significativo en la medida en que resulta una «descripción y explicación de datos objetivados, concebidos *a priori* como casos de ejemplos de posibles leyes».³¹ Así, el conocimiento llega a identificarse con la metodología científica y con la orientación de esta hacia hechos autoexistentes cuyas conexiones con carácter de leyes pueden captarse descriptivamente. La construcción social del conocimiento y los intereses constitutivos que obran detrás de la selección, organización y evaluación de los «hechos en bruto» quedan sepultados bajo el supuesto de que el conocimiento es objetivo y libre de valores. La información o los «datos» tomados del mundo subjetivo de la intuición, la sensibilidad, la filosofía y los marcos teóricos no científicos no se consideran pertinentes. Los valores aparecen como némesis de los «hechos»; en el mejor de los casos, se los juzga interesantes, y en el peor, respuestas emocionales irracionales y subjetivas.³²

El supuesto central de que se vale la cultura del positivismo para racionalizar su posición sobre la teoría y el conocimiento es la noción de objetividad, el apartamiento de

²⁹ Herbert Marcuse, «On science and phenomenology», en Andrew Arato y Eike Gebhardt, eds., *The Essential Frankfurt Reader* (Nueva York: Urizen Books, 1978), págs. 466-76.

³⁰ Bernstein, *The Restructuring*, *op. cit.*, pág. 5.

³¹ Karl-Otto Appel, «The a priori of communication and the foundation of the humanities», en Fred. R. Dallmayr y Thomas McCarthy, eds., *Understanding and Social Inquiry* (Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1977), pág. 293.

³² Jürgen Habermas, *Toward a Rational Society*, traducción de Jeremy Shapiro (Boston: Beacon Press, 1970), págs. 81-122.

los valores tanto del conocimiento como de la indagación metodológica. No sólo se consideran objetivos los «hechos», sino que se estima que el investigador se embarca en una indagación muy alejada del desordenado mundo de las creencias y los valores. Resulta manifiesto que los valores, los juicios y la indagación fundada en normas son desestimados porque no admiten el criterio de verdad o falsedad. Al parecer, la verificación empírica hace pagar un alto precio a quienes se interesan en «la naturaleza de la verdad».³³

Algunos pueden considerar admirable la separación del conocimiento y la investigación de las afirmaciones valorativas, pero lo cierto es que oculta más de lo que revela. Desde luego, no queremos sugerir que poner en entredicho las pretensiones de neutralidad axiológica de la cultura del positivismo sea equivalente a apoyar desvíos, prejuicios y supersticiones en la investigación científica. Antes bien, sostenemos que la noción misma de objetividad se basa en criterios normativos establecidos por comunidades de investigadores y trabajadores intelectuales en cualquier campo dado. El quid es que resulta imposible alcanzar una indagación intelectual y una investigación libres de valores y normas. Separar los valores de los hechos y la indagación social de las consideraciones éticas carece de sentido. Como lo señaló Howard Zinn, es como tratar de dibujar un mapa que ilustre todos los detalles de un fragmento escogido de terreno.³⁴ Pero no se trata de una mera cuestión de error intelectual; también es una deficiencia ética. La idea de que la teoría, los hechos y la indagación pueden determinarse y utilizarse objetivamente cae presa de un conjunto de valores a la vez conservadores y mistificadores en su orientación política.

Aunque una crítica detallada de los supuestos que subyacen a la cultura del positivismo sea imposible, vale la pena concentrarse en el modo en que socavan el desarrollo de una conciencia histórica crítica y contribuyen a disminuir la comunicación pública y la acción política. Por consiguiente, es importante considerar brevemente el funcionamiento de

³³ Elliot G. Mishler, «Meaning in context: is there any other kind?», *Harvard Educational Review* 49(1), febrero de 1979, págs. 1-19.

³⁴ Howard Zinn, *The Politics of History* (Boston: Beacon Press, 1970), págs. 10-1.

dichos supuestos como parte de la ideología dominante. Al funcionar a la vez como ideología y como fuerza productiva en interés de una elite dirigente, no es posible ver la cultura del positivismo como mero conjunto de creencias que actúan de manera fluida para racionalizar la sociedad actual. Es más que eso. Nuestro argumento aquí es que la cultura del positivismo no es sólo un conjunto de ideas, difundidas por la industria cultural; también es una fuerza material, una serie de prácticas materiales inmersas en las rutinas y experiencias de nuestra vida diaria.³⁵ En cierto sentido, el ritmo cotidiano de nuestra vida está estructurado, en parte, por los imperativos técnicos de una sociedad que objetiva todo lo que toca. No pretendemos sugerir que el sistema no tenga contradicciones y cuestionamientos. Los tiene, pero con demasiada frecuencia las contradicciones resultan en cuestionamientos que carecen de un enfoque político preciso. Digámoslo de otro modo: los cuestionamientos al sistema actúan a menudo como fuerza catártica más que como legítima forma de protesta; no pocas veces terminan por contribuir a mantener las mismas condiciones y conciencia que los suscitaron en un primer momento. En una postura semejante queda poco lugar para el desarrollo de una conciencia histórica activa y crítica.

La crisis actual de la conciencia histórica está ligada a la profundización del compromiso del público estadounidense con una red en constante expansión de sistemas administrativos y tecnologías de control social. Una consecuencia de esta situación ha sido la supresión de las decisiones políticas del discurso público, reducidas a problemas técnicos a los que pueden darse soluciones técnicas. Subyacen a esta crisis los grandes supuestos de la cultura del positivismo, que invalidan la necesidad de una teoría viable de la ideología, la ética y la acción política.

Sin decir una palabra sobre su propia ideología, la cultura del positivismo no brinda ideas conceptuales que nos expliquen cómo puede la opresión enmascararse en el lenguaje y las experiencias vividas de la vida cotidiana. Al «imaginarse valiosa sólo en la medida en que escapa a la histo-

³⁵ Raymond Williams, *Marxism and Literature* (Nueva York: Oxford University Press, 1977 [*Marxismo y literatura*, Barcelona: Península, 1997]).

ria»,³⁶ esta forma de racionalidad nos impide utilizar la conciencia histórica como vehículo para desenmascarar las formas imperantes de dominación cuando se reproducen por medio de los «hechos» y supuestos de sentido común que estructuran nuestra visión y nuestra experiencia del mundo. La huida de la historia es, en realidad, la supresión de la historia. Como dice Horkheimer, «a lo largo de la historia, las ideas se desembarazaron una y otra vez de ropajes y se volvieron contra los sistemas sociales que los portaban».³⁷ La lógica del pensamiento positivista elimina la función crítica de la conciencia histórica. En efecto, debajo de todos los grandes supuestos de la cultura positivista hay un tema común: el rechazo de la acción humana fundada en la previsión histórica y comprometida con la emancipación en todas las esferas de la actividad del hombre. En su reemplazo, se ofrece «una forma de ingeniería social análoga a las ciencias físicas aplicadas».³⁸ Ese rechazo representa la esencia de la ideología hegemónica prevaleciente.

En vez de definirse como una perspectiva históricamente producida, la cultura del positivismo reclama superioridad mediante una postura presuntamente suprahistórica y supracultural. Se sostiene que la teoría y el método son neutrales desde el punto de vista histórico. Al mantener un pesado silencio con respecto a su propio interés directivo en el control técnico, cae víctima de lo que Husserl llamó una vez la falacia del objetivismo.³⁹ Incapaz de reflexionar sobre sus presupuestos o de proporcionar un modelo a la reflexión crítica en general, termina por apoyar acríticamente el *statu quo* y rechazar que la historia sea instrumento de la acción política.

Como mito dominante fundamental de nuestro tiempo, el modo positivista de racionalidad socava en otros aspectos significativos el valor de la historia y la importancia de la conciencia histórica: en primer lugar, propicia una visión

³⁶ Alvin W. Gouldner, *The Dialectic of Ideology and Technology* (Nueva York: Seabury Press, 1974, pág. 50 [*La dialéctica de la ideología y la tecnología: los orígenes, la gramática y el futuro de la ideología*, Madrid: Alianza, 1978]).

³⁷ Max Horkheimer, *Eclipse of Reason* (Nueva York: Seabury Press, 1974), pág. 178.

³⁸ Fay, *Social Theory*, *op. cit.*, pág. 27.

³⁹ Edmund Husserl, *Phenomenology and the Crisis of Philosophy* (Nueva York: Harper, 1966).

antidialéctica y unidimensional del mundo; segundo, niega el mundo de la política y carece de una visión del futuro; tercero, rechaza la posibilidad de que los seres humanos puedan constituir su propia realidad y alterarla y cambiarla frente a la dominación.⁴⁰

Envuelta en la lógica de la fragmentación y la especialización, la racionalidad positivista divorcia el «hecho» de su contexto social e histórico y termina por glorificar la metodología científica a expensas de un modo de pensar más racional. En esas condiciones, se pasa por alto la interdependencia del conocimiento, la imaginación, la voluntad y la creatividad en una reducción de todos los fenómenos a la regla de la formulación empírica.

En vez de enseñar al pueblo norteamericano a comprender el mundo de manera holista como una red de interconexiones, se lo induce a abordar los problemas como si existieran aislados, apartados de las fuerzas sociales y políticas que les dan significado. La falla central de este modo de pensar es que genera una forma de visión con anteojeras en la que sólo un pequeño segmento de la realidad social está expuesto a examen. Más importante: omite cuestionar las estructuras económicas, políticas y sociales que modelan nuestra vida diaria. Divorciadas de la historia, esas estructuras parecen haber adquirido naturalmente su carácter actual, en vez de haber sido construidas por intereses históricamente específicos.

Parece claro que el modo de razonamiento incorporado a *la cultura del positivismo no puede reflexionar sobre el significado y el valor o, para el caso, sobre nada que no pueda verificarse en la tradición empírica*. Como en esta perspectiva no hay cabida para la visión humana, la conciencia histórica queda despojada de su función crítica y el progreso se limita a los términos aceptables para el *statu quo*. Sin embargo, como puntualiza Horkheimer, lo que estimula el interés en la historia y el progreso histórico es la contradicción entre la sociedad existente y la promesa utópica de una vida mejor.⁴¹ La historia y la conciencia histórica se vieron despojadas de su significado por obra de la supresión del anhelo de la humanidad por un mundo mejor y más justo. Esa supresión integra la lógica de la racionalidad positivista.

⁴⁰ Schroyer, *The Critique of Domination*, *op. cit.*, pág. 213.

⁴¹ Horkheimer, *Eclipse*, *op. cit.*, pág. 73.

La cultura del positivismo rechaza el futuro al celebrar el presente. Cuando sustituye lo que debería ser por lo que es, reprime la «ética» como categoría de la vida y reproduce la idea de que la sociedad tiene vida propia, independiente de la voluntad de los seres humanos. La neutralización de la ética subraya efectivamente el valor de la conciencia histórica y del discurso público sobre las cuestiones políticas importantes. En vez de ello, nos quedamos con un modo de razonar que vuelve excepcionalmente difícil luchar contra las limitaciones de una sociedad opresiva.⁴²

Por último, esta perspectiva presupone un modelo pasivo del hombre. La concepción positivista del conocimiento, los «hechos» y la ética no necesita ni da cabida a una realidad histórica en la que el hombre pueda construir sus propios significados, ordenar su propia experiencia o luchar contra las fuerzas que le impiden hacerlo. El significado, como «el tiempo y la memoria», se vuelven objetos en esta tradición, que los expulsa de su carácter de construcción radical al dotarlos de una existencia independiente de la experiencia y la intención humanas. En una sociedad que aplanas las contradicciones y elimina el conflicto valorativo e intelectual, el concepto de conciencia histórica se presenta como una irracionalidad perturbadora. Marcuse lo expresa con claridad:

«El reconocimiento y la relación con el pasado como presente contrarrestan la funcionalización del pensamiento por y en la realidad establecida. Se oponen activamente al cierre del universo del discurso y la conducta; hacen posible el desarrollo de conceptos que desestabilizan y trascienden el universo cerrado al comprenderlo como un universo histórico. Enfrentado a la sociedad dada como objeto de su reflexión, el pensamiento crítico se convierte en conciencia histórica; como tal, es esencialmente juicio».⁴³

Hasta aquí he sostenido que la pérdida de interés por la historia sólo puede considerarse, en la esfera pública, dentro del contexto de los dispositivos sociopolíticos existentes, que algunos críticos sociales caracterizaron como un proble-

⁴² Habermas, *Toward a Rational Society*, op. cit., pág. 113.

⁴³ Marcuse, *One Dimensional Man*, op. cit., pág. 99.

ma marginal, representa, en esencia, un problema fundamental que consiste en que la cultura dominante obra para suprimir el desarrollo de una conciencia histórica crítica entre los legos.⁴⁴ No pretendemos con ello dar a entender que existe una conjura deliberada por parte de una elite dirigente «invisible». La existencia, los intereses y la conciencia de la clase dominante están profundamente integrados a un sistema de creencias que legitima su gobierno. Esto sugiere que los dispositivos institucionales vigentes se reproducen, en parte, mediante una forma de hegemonía cultural, una cosmovisión positivista que se convierte en una forma de autoengaño y, además, da poca cabida en la sociedad en general al desarrollo de una conciencia histórica opositora. Es decir que la supresión de la conciencia histórica se elabora en el campo de la ideología. Al menos parcialmente, esto se debe a una lógica de «autoperpetuación» subyacente que modela los mecanismos y límites de la cultura del positivismo. Esta lógica se sitúa en una estructura de dominación, y su papel consiste en satisfacer las necesidades fundamentales de las relaciones de poder imperantes y sus formaciones sociales correspondientes.⁴⁵ Se presenta como una lógica en la cual creen tanto opresores como oprimidos, quienes se benefician con ella y quienes no lo hacen.

III

Ahora quiero examinar la influencia de la cultura del positivismo en el proceso de la enseñanza, particularmente la manera en que los educadores definieron la «crisis» de la historia y su relación con la teoría y la práctica educativas en el aula. Comenzaré por analizar cómo definieron la naturaleza de la pérdida de interés los principales miembros del *establishment* educativo.

A diferencia de críticos como Lasch y Marcuse, los educadores estadounidenses definieron la «pérdida de interés» en

⁴⁴ *Ibid.*; Jacoby, *Social Amnesia*, *op. cit.*

⁴⁵ Nicos Poulantzas, *Political Power and Social Classes*, traducción de Timothy O'Hagen (Londres: New Left Books, 1973 [*Poder político y clases sociales en el estado capitalista*, Madrid: Siglo XXI, 1978]).

la historia como un problema académico, antes que político. Por ejemplo, la Organization of American Historians [OAH, Organización de Historiadores Estadounidenses] publicó descubrimientos que indicaban que la historia estaba en crisis y que la situación era «nacional, ya que afectaba tanto las escuelas secundarias como la educación superior en todo el país». ⁴⁶ De acuerdo con el informe de la OAH, muchos educadores impugnan el valor de la historia porque son cada vez más los que presuponen que se trata de una materia poco práctica. Es difícil decir a qué se refieren con «práctica». Por ejemplo, la Arizona Basic Goals Commission [Comisión de Objetivos Básicos de Arizona] instó a los docentes a convertir la historia en una asignatura más práctica, para lo cual debían hacer más hincapié en «los aspectos positivos que en los aspectos negativos del pasado estadounidense, eludir el conflicto como tema, inculcar orgullo por los logros de la nación y mostrar la influencia de las fuerzas racionales, creativas y espirituales en la configuración de su crecimiento». ⁴⁷

Para otros educadores, hacer que la historia fuera práctica implicaba revertir las crecientes divisiones y especializaciones de la oferta de cursos en todos los niveles de la educación. Este grupo querría reincorporar al curriculum los cursos de historia general que se dictaban en la década de 1950. Según esta óptica, la pérdida de interés en la materia entre los alumnos se debe a la perspectiva fragmentada que brindan las propuestas especializadas en otras disciplinas. Warren L. Hickman resume adecuadamente esta posición cuando escribe:

«La utilidad de la historia es proyectiva, lo cual está en oposición directa a la especialización en el nivel de los estudiantes universitarios no graduados. La posición de la historia en el curriculum, y su público, han sufrido un constante desgaste a medida que aumentaban la especialización, la fragmentación y la abundancia de sus propuestas». ⁴⁸

⁴⁶ Richard S. Kirkendall, «The status of history in the schools», *The Journal of American History* (septiembre de 1975), págs. 557-8.

⁴⁷ *Ibid.*, pág. 465.

⁴⁸ Warren L. Hickman, «The erosion of history», *Social Education* 43(1), enero de 1977, pág. 22.

Estas dos respuestas ven la pérdida de interés en la historia como un problema puramente académico. Apartadas del contexto socioeconómico en que actúan, las escuelas, según ambas concepciones, parecen existir por encima y más allá de los imperativos del poder y la ideología. Dada esta perspectiva, la erosión del interés en la historia se contempla al margen del resto de la sociedad, y el «problema» se aborda en términos más técnicos que políticos; esto es, la historia puede rescatarse si se reestructuran los cursos de una u otra manera. Estas posiciones, en realidad, forman parte del problema. La pérdida de interés por la historia en las escuelas se debe no tanto a cambios en la estructura y las ofertas de cursos —aunque estos tengan cierta influencia— como al efecto cada vez más notable de la cultura del positivismo sobre el proceso mismo de la enseñanza, y en este caso sobre el campo de los estudios sociales en especial. Esa es la cuestión que abordaremos ahora.

En diversos grados, la pedagogía del aula está inextricablemente relacionada con una serie de factores sociales y políticos. Entre los más importantes se cuentan: la racionalidad societal dominante y su efecto sobre el pensamiento y la práctica curriculares; el sistema de actitudes y valores que rigen la forma en que los docentes seleccionan, organizan y evalúan el conocimiento y las relaciones sociales en el aula, y, por último, el modo en que los alumnos perciben sus experiencias en la clase y cómo actúan según esas percepciones. Si nos concentramos en estas áreas limitadas pero importantes, podemos dar carnadura a las relaciones entre el poder, la ideología y la pedagogía de los estudios sociales.

Como ya señalé, en Estados Unidos las ciencias sociales se modelaron en gran medida de acuerdo con supuestos y métodos prevalecientes en las ciencias naturales.⁴⁹ A pesar de recientes ataques contra esta perspectiva dominante, la idea de la ciencia social concebida según el modelo de las ciencias naturales ejerce una fuerte influencia sobre el pensamiento y la práctica educativa contemporáneos. Históricamente, se procuró que el campo del curriculum se convirtiera en una ciencia. Se buscó que desarrollara una racionalidad basada en la objetividad, la consistencia, los «datos

⁴⁹ Richard Bernstein, *The Restructuring*, *op. cit.*; Mishler, «Meaning in context», *art. cit.*

duros» y la reproducibilidad. Como dice Walter Feinberg, «los científicos sociales y diseñadores de políticas que durante este siglo trabajaron en el campo de la educación nacieron bajo la estrella de Darwin y (. . .) esta influencia tendría un profundo impacto en la orientación de la teoría educativa». ⁵⁰

Por otra parte, en la década de 1970, cuando la ayuda económica a la educación había disminuido y menguaban las filas de los críticos radicales, la orientación positivista de la enseñanza parecía más fuerte que nunca. Los reclamos por un mayor control de los resultados educativos, junto con el regreso a las bases y la aplicación del *management* de sistemas en educación, contribuyeron a fortalecer, antes que a debilitar, el paradigma positivista tradicional en el campo curricular. Como lo indicaron William Pinar y otros, el campo está hoy dominado por tradicionalistas y empiristas conceptuales, y si bien ambos grupos consideran el curriculum de diferente manera, ni unos ni otros se apartan de la cosmovisión positivista o tecnocrática. ⁵¹

Es preciso considerar estos dos grupos en términos que no sean meramente descriptivos y categóricos. Tanto los supuestos que sostienen como los modos de indagación que utilizan se basan en una visión del mundo que modela sus respectivas ópticas educativas. Por otra parte, estas cosmovisiones preceden y canalizan su trabajo e influyen en el desarrollo de los curricula de la escuela pública. ⁵² Esto sugiere que sus marcos teóricos —lo adviertan o no los partidarios de estas posturas— son intrínsecamente valorativos y políticos; de tal modo, comparten una relación con el orden social más general. Thomas Popkewitz capta la esencia de este aspecto cuando escribe:

«la teoría educativa es una forma de afirmación política. La selección y organización de las actividades pedagógicas po-

⁵⁰ Michael Quinn Patton, *Alternative Evaluation Research Design*, North Dakota Study Group on Evaluation Monograph (Grand Forks: University of North Dakota Press, 1975), pág. 41.

⁵¹ William F. Pinar, «The reconceptualization of curriculum studies», *Journal of Curriculum Studies* 10(3), julio-septiembre de 1978, págs. 205-14.

⁵² James McDonald, «Curriculum and human interests», en William F. Pinar, ed., *Curriculum Theorizing* (Berkeley: McCutchan, 1975), pág. 289.

ne el acento en ciertas personas, acontecimientos y cosas. La teoría educativa es eficaz porque su lenguaje tiene cualidades prescriptivas. Una teoría “guía” a los individuos a reconsiderar su mundo personal a la luz de conceptos, generalizaciones y principios más abstractos. Estas categorías más abstractas no son neutrales; hacen hincapié en ciertas relaciones institucionales calificándolas de buenas, razonables y legítimas. Las concepciones de la sociedad, los intereses que hay que favorecer y los cursos de acción que deben seguirse se sostienen en la historia». ⁵³

Una manera de observar la naturaleza política y valorativa del pensamiento y la práctica educativos es apelar a lo que Thomas Kuhn llamó «paradigma». Un paradigma se refiere a las imágenes, los supuestos y las prácticas compartidas que caracterizan a una comunidad de estudiosos en un campo determinado. En cualquier campo específico podemos encontrar diferentes paradigmas; es razonable, entonces, concluir que todo campo de estudio está habitualmente marcado por perspectivas intelectuales y normativas que rivalizan entre sí. Como lo señaló Kuhn: «En primera instancia, un paradigma no gobierna a una disciplina, sino a un grupo de profesionales». ⁵⁴

El concepto de paradigma no solamente es importante porque guía a los profesionales en su trabajo; lo es también porque muestra que los paradigmas se relacionan con el nexo de los valores sociales y políticos en la sociedad en general. Es decir que la génesis, el desarrollo y los efectos de un paradigma determinado tienen que compararse con compromisos sociales y culturales más amplios. En sentido simple, podría considerarse que un paradigma se opone a la ideología dominante o la respalda, pero no es posible juzgarlo independientemente de ella. Los trabajadores de la educación pública no sólo nacen en un contexto histórico específico: también encarnan su historia de diversas maneras, como un estado de conciencia y a la vez una experiencia

⁵³ Thomas S. Popkewitz, «Educational research: values and visions of a social order», *Theory and Research in Social Education* 6(4), diciembre de 1978, pág. 28.

⁵⁴ Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago: University of Chicago Press, 1970, pág. 80 [La estructura de las revoluciones científicas, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1992]).

sedimentada, una realidad sentida. Otra cuestión es hasta qué punto resuelven críticamente esa historia y su ideología correspondiente. Así, es posible ver a los profesionales de la educación no sólo como productos sino también como productores de la historia. Y este proceso dinámico de socialización los vincula, y vincula a las escuelas donde trabajan, a la sociedad en general.⁵⁵ Por último, es necesario destacar que es importante pero insuficiente conocer la base social y cultural de la naturaleza de diferentes modalidades pedagógicas. Este enfoque debe complementarse con el análisis de los supuestos incorporados a determinado paradigma educativo sobre el fondo de intereses sociales y políticos más amplios. Las cuestiones suscitadas por este tipo de análisis podrían adoptar la siguiente forma: ¿por qué intereses velan estos supuestos? ¿Cuáles son las consecuencias latentes? ¿Cuáles son las fuerzas materiales e intelectuales que sostienen estos supuestos y su paradigma correspondiente?

En el campo curricular, tanto los tradicionalistas como los empiristas conceptuales comparten los supuestos básicos de la cultura del positivismo. Por otra parte, esos supuestos modelan su visión del conocimiento de las ciencias sociales y la pedagogía del aula, así como la evaluación y la investigación en clase. Ambos grupos adhieren a una forma de racionalidad positivista en la cual se supone que: 1) las ciencias naturales proporcionan a los conceptos y técnicas propios de las ciencias sociales el modelo «deductivo-nomológico» de explicación; 2) las ciencias sociales deberían aspirar a descubrir proposiciones sobre el comportamiento humano con carácter de leyes empíricamente verificables; 3) los modos de investigación de las ciencias sociales pueden y deben ser objetivos; 4) la relación entre teoría y práctica en el ámbito de las ciencias sociales es primordialmente técnica (esto es, el conocimiento de las ciencias sociales puede usarse para predecir la mejor manera de concretar un curso de acción), y 5) los procedimientos de verificación y falsabilización de las ciencias sociales deben apoyarse en técnicas científicas y «datos duros», que conduzcan a resultados

⁵⁵ Alfred Schutz y Thomas Luckmann, *The Structure of the Life-World* (Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1973 [*Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1977]).

axiológicamente libres y aplicables en el plano intersubjetivo.⁵⁶

En el núcleo de este paradigma de las ciencias sociales hallamos la preocupación por el uso instrumental del conocimiento. Queremos decir con ello que el conocimiento es apreciado por su valor de control y su utilidad para dominar todas las dimensiones en el marco del aula. Desde esta perspectiva, la racionalidad técnica evita las nociones de significado que no pueden cuantificarse y objetivarse. Esto resulta claro cuando examinamos la relación entre teoría y práctica en la cultura del positivismo, según esta afecta el campo curricular en general. Por ejemplo, tradicionalistas como Robert Zais, Glen Nass y John McNeil, cuya influencia en la pedagogía escolar pública no es poca, consideran que la teoría es secundaria en la satisfacción de las necesidades y demandas actuales de los profesionales sociales. En este caso, las formulaciones teóricas utilizadas para dar forma al desarrollo, el diseño y la evaluación curriculares son orientadas por supuestos que se inclinan ante los dictados o las exigencias de administradores y docentes en el mundo «real» de la educación escolar pública. Según esta óptica, el «vínculo de hierro» entre el conocimiento y las necesidades prácticas disuelve la teoría en la utilidad.⁵⁷

En tanto que los tradicionalistas pueden ser vistos como ateóricos, los empiristas conceptuales admiten la importancia de la teoría en el trabajo curricular, pero limitan su significado y trascendencia al subordinarla a intereses técnicos. Los representantes de esta corriente elaboraron un enfoque del currículum que «celebra» la investigación rigurosa y sistemática. La teoría se utiliza para generar y acumular «datos duros» y conocimiento. En este sentido, está ligada sólo a formas de explicación que se someten a los criterios de verificación o refutación empírica. Tal como se la usa en este paradigma, la teoría aprovecha un único tipo de experiencia. Como escribe Habermas: «Sólo la observación controlada del comportamiento material, que se lleva a cabo en un

⁵⁶ Marcuse, *One Dimensional Man*, op. cit., pág. 172; Trent Schroyer, «Toward a critical theory of advanced industrial society», en Hans Peter Dreitzel, ed., *Recent Sociology* n° 2 (Nueva York: Macmillan Co., 1970), págs. 210-34.

⁵⁷ William F. Pinar, «Notes on the curriculum field», *Educational Researcher*, septiembre de 1978, págs. 5-12.

campo aislado en condiciones reproducibles por sujetos intercambiables a voluntad, parece permitir juicios perceptivos válidos en el plano intersubjetivo».⁵⁸

En esta forma de racionalidad del campo curricular ocupa un lugar central la idea de objetividad y neutralidad. Guiada por la búsqueda de confiabilidad, consistencia y predicciones cuantitativas, la práctica educativa positivista excluye de su paradigma el papel de los valores, los sentimientos y los significados subjetivamente definidos. Los criterios normativos se desestiman como formas de desviación, o bien se consideran como datos subjetivos que aportan poco a las metas de la enseñanza. Este tipo de crítica se expresa a menudo en demandas de métodos pedagógicos más precisos. W. James Popham, uno de los principales voceros de los métodos de análisis de sistemas, ilustra esta posición en el siguiente párrafo:

«Creo que, a menudo, quienes disuaden a los educadores de explicar con precisión sus objetivos educativos, permiten, si no promueven, el mismo tipo de pensamiento confuso que produjo la calidad generalmente pésima de la educación en este país».⁵⁹

Más mesurado, un crítico como George Beauchamp reconoce que las teorías curriculares de base normativa tienen su lugar en el campo, pero, fiel al espíritu de su propia concepción, «nos» recuerda que necesitamos «madurar en el uso de modos convencionales de investigación, antes de pretender tener el ingenio indispensable para elaborar nuevos modos».⁶⁰ Tanto en el argumento de Popham como en el de Beauchamp, la noción subyacente de la superioridad de la eficiencia y el control como metas educativas se acepta como un dato previo y luego se señala como un justificativo racional de los modelos curriculares que los consagran como

⁵⁸ T. W. Adorno, H. Albert, R. Dahrendorf, J. Habermas, H. Pilot y K. R. Popper, *The Positivist Dispute in German Sociology* (Nueva York: Harper and Row, 1976), pág. 135.

⁵⁹ W. James Popham, «Probing the validity of arguments against behavioral goals», en Robert J. Kibler *et al.*, eds., *Behavioral Objectives and Instruction* (Boston: Allyn and Bacon, 1970), pág. 116.

⁶⁰ George Beauchamp, «A hard look at curriculum», *Educational Leadership*, febrero de 1978, pág. 409.

principios orientadores. La mejor manera de calibrar la circularidad del argumento es ver la naturaleza de la ideología que este camufla tenuemente.

En esta forma de racionalidad educativa falta la interacción dialéctica entre el conocimiento, el poder y la ideología. Las fuentes de esa ausencia pueden encontrarse en la confusión entre objetividad y objetivismo, una confusión que, una vez definida, pone al desnudo los pilares ideológicos conservadores del paradigma educativo positivista. Si la objetividad en la enseñanza dentro del aula se refiere al intento de ser escrupulosamente cuidadoso en la minimización de desvíos, falsas creencias y comportamientos discriminatorios cuando se racionalizan y desarrollan el pensamiento y la práctica pedagógicos, se trata entonces de una idea elogiable que debería regir nuestro trabajo. Por su parte, el objetivismo se refiere a una orientación que es de naturaleza atemporal y ahistórica. En ella, el «hecho» se convierte en el fundamento de todas las formas de conocimiento, y los valores y la intencionalidad pierden su eficacia política al quedar abstraídos de la noción de significado. Cuando el objetivismo reemplaza a la objetividad, el resultado, como señala Bernstein, «no es una doctrina epistemológica inocente y errada».⁶¹ Se convierte en una poderosa forma de ideología que acalla la lucha de la conciencia y no deja ver a sus adherentes la naturaleza ideológica de su propio marco de referencia.

El objetivismo es la piedra angular de la cultura del positivismo en la educación pública. Al adular los «hechos» y el discurso de fundamentos empíricos, la racionalidad positivista no brinda base alguna para reconocer su propio carácter históricamente contingente. Como tal, no sólo representa un asalto al pensamiento crítico, sino que también se funda en la política de «lo que es». Como lo señala Gouldner, «es la afirmación tácita de que “lo que es”, el *statu quo*, es básicamente seguro».⁶² Al suponer que los problemas son de naturaleza esencialmente tecnocrática, eleva la metodología a la jerarquía de una verdad y hace a un lado las cuestiones referidas a los propósitos morales como asuntos de opi-

⁶¹ Richard Bernstein, *The Restructuring*, *op. cit.*, pág. 112.

⁶² Alvin W. Gouldner, *The Dialectic* (Nueva York: Seabury Press, 1976), pág. 50.

nión individual. Enterrada debajo de esta tesis del «fin de la ideología» encontramos una forma de pedagogía positivista que respalda de manera tácita concepciones profundamente conservadoras de la naturaleza humana, la sociedad, el conocimiento y la acción social.

El objetivismo sugiere algo más que una falsa expresión de neutralidad. En esencia, representa tácitamente un rechazo de los valores éticos. Su compromiso con las técnicas rigurosas, la expresión matemática y las regularidades legales adhiere no sólo a una *única* forma de indagación científica, sino también a formaciones sociales que son intrínsecamente represivas y elitistas. La eliminación de la «ideología» obra al servicio de la ideología de los ingenieros sociales. Cuando niega la pertinencia de ciertas normas para orientar y modelar la forma en que deberíamos vivir unos con otros, propicia tácitamente ciertos principios de jerarquía y control. Su búsqueda objetiva de la certeza incluye no sólo la eliminación del conflicto intelectual y valorativo, sino también la supresión del libre albedrío, la intencionalidad y la lucha colectiva. Es evidente que tales intereses sólo podrán ir más allá de la cultura del positivismo si son capaces de distinguir entre una práctica política emancipatoria y un control administrativo tecnológico.

Por desdicha, la «locura metodológica» carece de frenos en la pedagogía escolar pública, y ha dado como resultado una forma de planificación e implementación curriculares que *sustituye* los procesos y objetivos democráticos por el control tecnológico. Por ejemplo, Fenwick W. English, un ex inspector de escuelas y planificador curricular, propone un modelo para el planeamiento del curriculum en que técnica y enseñanza se convierten en sinónimos. Como un eco de los principios de la administración científica de la década de 1920, English declara que hay tres tareas primordiales en el diseño curricular. Vale la pena mencionarlas en su totalidad:

«La primera consiste en establecer la misión del sistema escolar en términos que puedan evaluarse y reproducirse. La segunda, en configurar de manera eficaz y eficiente los recursos del sistema para llevar a cabo la misión. La tercera, en utilizar la retroalimentación obtenida para hacer ajus-

tes, a fin de que la misión se mantenga dentro de los costos convenidos». ⁶³

En perspectivas como esta (por desdicha, generalizadas en el campo curricular), la manipulación ocupa el lugar del aprendizaje, y cualquier intento de comprensión intersubjetiva es reemplazado por una ciencia de la tecnología educativa en la que «las opciones sólo existen cuando hacen que los sistemas sean más racionales, eficientes y controlables». ⁶⁴ En sentido crítico, el talón de Aquiles de la cultura del positivismo en la pedagogía escolar pública es su negativa a reconocer su propia ideología, así como la relación entre conocimiento y control social. Las pretensiones de objetivismo y certeza son en sí mismas ideológicas y pueden revelarse con la mayor claridad en la visión prevaleciente del conocimiento escolar y las relaciones sociales en el aula.

La forma en que el conocimiento se considera y utiliza en las aulas de la escuela pública, particularmente en los niveles primario y secundario, se apoya en una serie de supuestos que ponen de manifiesto sus puntales ideológicos positivistas. En otras palabras, la forma en que los docentes ven el conocimiento, la forma en que este se dirime mediante metodologías específicas de la clase y la forma en que se enseña a los alumnos a verlo, estructuran las experiencias áulicas de una manera coherente con los principios del positivismo.

En esta concepción, el conocimiento es objetivo, «limitado y está “allí afuera”». ⁶⁵ El conocimiento del aula se aborda, con frecuencia, como un cuerpo externo de informaciones, cuya producción parece independiente de los seres humanos. Desde este punto de vista, el conocimiento objetivo se considera independiente del tiempo y el lugar; se convierte en un conocimiento universalizado y ahistórico. Por otra parte, se expresa en un lenguaje que es básicamente técnico y al parecer libre de valores. Este lenguaje es instrumental y define el conocimiento en términos que son empíricamente verificables y adecuados para encontrar los mejores me-

⁶³ Fenwick W. English, «Management practice as a key to curriculum leadership», *Educational Leadership*, marzo de 1979, págs. 408-9.

⁶⁴ Popkewitz, «Educational research», art. cit., pág. 32.

⁶⁵ Peter Woods, *The Divided School* (Londres y Boston: Routledge and Kegan Paul, 1979), pág. 137.

dios posibles de alcanzar objetivos que no se cuestionan.⁶⁶ El conocimiento, entonces, llega a ser no sólo contable y mensurable, sino también impersonal. En este paradigma pedagógico, la enseñanza se basa, por lo común, en las disciplinas y trata las asignaturas de manera compartimentada y atomizada.⁶⁷

Dentro de esta concepción, el conocimiento aparenta ser independiente del contexto. Es decir, se divorcia de las tradiciones políticas y culturales que le dan significado. En este sentido, se lo puede ver como conocimiento técnico, conocimiento de la instrumentalidad.⁶⁸ Stanley Aronowitz señala que en esta forma de razonamiento empirista, «la realidad se disuelve en la objetividad»⁶⁹ y hace que los alumnos se sientan tan abrumados por el mundo de los «hechos», que tienen «enormes dificultades para saltar a los conceptos que contradicen las apariencias».⁷⁰

Al resignarse a registrar «hechos», la concepción positivista del conocimiento no sólo representa un falso modo de razonamiento, que debilita el pensamiento reflexivo: hace esto y más aún. También es una forma de legitimación que oscurece la relación entre el conocimiento «valorado» y la constelación de intereses económicos, políticos y sociales que ese conocimiento respalda. Este aspecto se revela con claridad en una serie de importantes estudios que analizan cómo se presenta el conocimiento en los libros de texto primarios y secundarios de estudios sociales.⁷¹

Por ejemplo, Jean Anyon comprueba, en su análisis del contenido de los manuales primarios de esa asignatura, que el «conocimiento que “vale” como conocimiento de estudios sociales tiende a ser el que propone una justificación formal

⁶⁶ John Friedman, «The epistemology of social practice: a critique of objective knowledge», *Theory and Society* 6(1), julio de 1978, págs. 75-92.

⁶⁷ Frank R. Harrison, «The humanistic lesson of Solzhenitzen and Proposition 13», *Chronicle of Higher Education*, 24 de julio de 1978, pág. 32, da argumentos interesantes para lamentar esta situación.

⁶⁸ Michael W. Apple, «The production of knowledge and the production of deviance schools», discurso pronunciado en la Sociology of Knowledge Conference, Birmingham, Inglaterra, 2 a 4 de enero de 1979.

⁶⁹ Stanley Aronowitz, *False Promises* (Nueva York: McGraw-Hill, 1973), pág. 270.

⁷⁰ *Ibid.*, pág. 270.

⁷¹ Thomas E. Fox y Robert D. Hess, «An analysis of social conflict in social studies textbooks», Final Report, Project n° 1-1-116, United States Department of Health, Education, and Welfare, 1972; Popkewitz, «Discipline

y una legitimación de los dispositivos institucionales y las formas de conducta y creencias prevalecientes». ⁷² Además de señalar que los libros de texto de estudios sociales exponen de manera sistemática aspectos escogidos de la cultura dominante, esta autora comprobó que en los textos sobre los dispositivos institucionales predominantes el material se presentaba de un modo que eludía el conflicto y la injusticia sociales, y la violencia institucional. En cambio, la armonía y el consenso sociales eran los conceptos axiales que describían la sociedad norteamericana. Citando a Fox y Hess, destaca que en un estudio de cincuenta y ocho manuales primarios de estudios sociales utilizados en ocho estados, el sistema político estadounidense se describía en términos consensuales unidimensionales. «Los libros de texto muestran que las personas se reúnen con facilidad, discuten sus diferencias y llegan a decisiones racionales (. . .) [Además,] todo el mundo acepta esas decisiones». ⁷³ Estos manuales presentan un supuesto problemático como una verdad incuestionable: el conflicto y el disenso entre diferentes grupos sociales se muestran como intrínsecamente malos. En la visión consensual de la historia, no sólo se abstrae a la sociedad norteamericana de los dictados de clase y poder, sino que los alumnos son considerados como receptores y transmisores de valores. ⁷⁴ En esa historia consensual no hay lugar para el conflicto intelectual, moral y político. Esa concepción querría tratar a las personas como agentes *creadores de valor*. Si bien es cierto que algunos de los textos primarios y secundarios más recientes discuten con más frecuencia cuestiones polémicas, todavía se evita el «conflicto social». ⁷⁵

Popkewitz sostuvo, de manera coherente, que muchos de los currícula de estudios sociales que surgieron en la década de 1960 a partir de los movimientos curriculares basados en las disciplinas hicieron más por impedir la indagación crítica

centered curriculum»; Jean Anyon, «Elementary social studies textbooks and legitimating knowledge», *Theory and Research in Social Education* 6(3), págs. 40-55.

⁷² Anyon, «Elementary social studies textbooks», pág. 40.

⁷³ *Ibid.*, pág. 43.

⁷⁴ Alvin W. Gouldner, *The Coming Crisis in Western Sociology* (Nueva York: Basic Books, 1970, pág. 193 [*La crisis de la sociología occidental*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1973]).

⁷⁵ Anyon, «Elementary social studies textbooks», art. cit., pág. 44.

ca que por promoverla. Apoyados en supuestos fundamentalmente erróneos sobre la teoría, los valores, el conocimiento y las técnicas de enseñanza en la elaboración e implementación de los currícula de estudios sociales, estos proyectos «ignoraban la multiplicidad de perspectivas que puede encontrarse en cualquier disciplina».⁷⁶ Eliminados de ellos la naturaleza social del conflicto y el escepticismo, las ideas parecen categorías reificadas inertes y ahistóricas cuya ideología subyacente sólo se compara a la visión con anteojeras que producen.

En esos textos se ignoran la intencionalidad humana y la resolución de problemas, o bien se las despoja de todo tono viable y crítico. Por ejemplo, en un conjunto de textos pioneros en el método de investigación, los ejercicios de análisis comparativo se ven debilitados por el uso de desviaciones socialmente construidas e incorporadas a los términos definicionales, que distorsionan los temas a comparar. Al analizar los sistemas políticos de Estados Unidos y la Unión Soviética, el primero es caracterizado como un «sistema democrático», y el segundo, como un «estado totalitario».⁷⁷ No hace falta decir que la dicotomía acrítica y simplista que revelan categorías como estas no representa otra cosa que una versión actualizada de la vulgar dicotomía «democracia» *versus* «comunismo» típica de tantos de los antiguos estudios sociales de la década de 1950 y principios de la de 1960. Las etiquetas cambiaron, pero las tipificaciones subyacentes siguen siendo las mismas. Lo nuevo no es necesariamente mejor. El curriculum de estudios sociales «presuntamente» innovador, centrado en las disciplinas de los últimos quince años, basó su reputación en la afirmación de que promovía la investigación crítica. En lugar de ello, este enfoque parece haber creado «nuevas formas de mistificación, que hacen parecer al mundo social como mecanicista y predeterminado».⁷⁸

Una visión más crítica del conocimiento lo definiría como una construcción social vinculada a la intencionalidad y la conducta humanas. Pero si queremos que esa visión se traduzca en un principio pedagógico significativo, habrá que

⁷⁶ Popkewitz, «Educational research», art. cit., pág. 44.

⁷⁷ Edwin Fenton, ed., *Holt Social Studies Curriculum* (Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1967, 1968).

⁷⁸ Popkewitz, «Discipline centered curriculum», pág. 58.

vincular el concepto de conocimiento como construcción social a la noción de poder. En cierto nivel, esto significa que el conocimiento del aula puede usarse o bien en provecho de la emancipación o bien en beneficio de la dominación. Puede utilizarse y analizarse críticamente, a fin de abrir una brecha en las mistificaciones y las modalidades de razonamiento falso,⁷⁹ o bien emplearse irreflexivamente para legitimar intereses sociopolíticos específicos, aparentando estar libre de valores y más allá de la crítica. Si pretendemos entender la interfaz entre conocimiento, poder e ideología, el primero tendrá que definirse no sólo como un conjunto de significados generados por actores humanos, sino también como un acto comunicativo inmerso en formas específicas de relaciones sociales. Los principios que gobiernan la selección, organización y control del conocimiento de la clase tienen importantes consecuencias para el tipo de encuentro áulico en que dicho conocimiento se difundirá.

El *quid* es que la noción de conocimiento «objetivado», tal como actúa en el aula, oscurece la interacción de significado e intencionalidad como fundamento de todas las formas de conocimiento. En esta óptica falta una conciencia crítica de las variables perspectivas teóricas, supuestos y metodologías que subyacen a la construcción y difusión del conocimiento.⁸⁰ Desafortunadamente, la noción de conocimiento «objetivado» representa algo más que un problema conceptual; también desempeña un papel decisivo en la configuración de las experiencias del aula. Así, podemos encontrar situaciones áulicas en que se retransmite «imparcialmente» información «objetiva» a alumnos «capaces» y dispuestos a «aprenderla». Dentro de este marco pedagógico, lo que se considera conocimiento «legítimo» de la escuela pública se equipara a menudo a modelos de socialización que reproducen modos autoritarios de comunicación. Al margen de cómo se defina una pedagogía, ya sea en términos tradicionales o progresistas, si no logra alentar la autorreflexión y la interacción comunicativa, terminará por dar a los alumnos la ilusión y no la sustancia de la elección; por otra parte, no hará más que promover la manipulación y negar la reflexión

⁷⁹ Maxine Greene, *Landscapes of Learning* (Nueva York: Teachers College Press, 1978).

⁸⁰ Patton, *Alternative Evaluation*, *op. cit.*, pág. 22.

crítica.⁸¹ Formas alternativas de pedagogía, como las elaboradas por Paulo Freire, no sólo enfatizan las dimensiones interpretativas del conocer, sino que también ponen de relieve la idea de que cualquier noción progresista del aprendizaje debe estar acompañada por relaciones pedagógicas marcadas por el diálogo, el cuestionamiento y la comunicación.⁸² Esta concepción del conocimiento subraya la necesidad de estructurar encuentros áulicos que *syntheticen* y *demuestren* la relación entre significado, pensamiento crítico y reuniones democratizadas en la clase.

El papel que cumplen los docentes en el proceso de la enseñanza no es mecánico. En la medida en que sean conscientes de los supuestos ocultos que subyacen a la naturaleza del conocimiento que utilizan y las prácticas pedagógicas que implementan, podrán minimizar en las aulas las peores dimensiones de la cultura del positivismo. Más específicamente, en ciertas circunstancias los docentes pueden proponerse poner al descubierto la realidad no examinada que se oculta detrás del objetivismo y fetichismo de los «hechos» en la pedagogía positivista. Al hacerlo, pueden mostrar qué son realmente las esencias fijas, las estructuras invariantes y el conocimiento de sentido común que constituyen hoy el fundamento de gran parte de la pedagogía escolar pública: construcciones sociales que sirven para mistificar, más que para iluminar la realidad. Pero en la hora actual parece que la gran mayoría de los docentes de las escuelas públicas aún deben trascender los supuestos descontados que dan forma a su concepción de la pedagogía y estructuran sus experiencias educativas. La cultura de masas, las instituciones de capacitación docente y el poder del Estado desempeñan un vigoroso papel al presionar a los docentes para que den un apoyo incondicional a los supuestos básicos de la cultura dominante en general. Maxine Greene recoge parte de esta dinámica cuando escribe:

«No es que los docentes confundan conscientemente o fragüen de manera deliberada las imágenes positivas que desvían el pensamiento crítico. Y ni siquiera que sean necesari-

⁸¹ Rachel Sharp y Anthony Green, *Education and Social Control* (Londres: Routledge and Kegan Paul, 1975).

⁸² Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (Nueva York: Seabury Press, 1973 [*Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI, 1988]).

riamente optimistas con respecto a la salud de la sociedad. A menudo sumergidos en las burocracias para las que trabajan, simplemente acceden a lo que se da por sentado. Al identificarse como portavoces o representantes del sistema en sus manifestaciones locales, evitan los interrogantes y la crítica. Transmiten, con frecuencia tácitamente, versiones benignas o neutrales de la realidad social. Deliberadamente o no, pueden adoptarlas para ajustarse a lo que perciben como los orígenes de clase o las capacidades de sus alumnos, pero, ya sea que conduzcan a esos jóvenes a las líneas de montaje o a las oficinas administrativas, es factible que presenten el mundo que los rodea como un dato previo, probablemente imposible de cambiar y predefinido». ⁸³

Para muchos alumnos, las categorías que dan forma a su experiencia de aprendizaje y dirimen su relación entre la escuela y la sociedad en general tienen poco que ver con el valor del pensamiento crítico y el compromiso social. Aquí, la objetivación del conocimiento tiene su paralelo en la objetivación de los propios alumnos. Poco hay en el modelo pedagógico positivista que los aliente a generar sus propios significados, a aprovechar su capital cultural o a participar en la evaluación de sus experiencias en el aula. En la pedagogía positivista, los principios de orden, control y certeza parecen intrínsecamente opuestos a ese proceder.

Debido a las formas objetivadas de comunicación que caracterizan a la pedagogía escolar pública positivista, parece difícil que los alumnos adviertan la base socialmente construida del conocimiento áulico. Ni ellos ni los docentes suelen detectar la división arbitraria entre conocimiento objetivo y subjetivo. Los resultados no carecen de trascendencia. Así, aunque las rutinas y prácticas de los docentes y las percepciones y el comportamiento de sus alumnos se sedimenten en diversos estratos de significado, en los paradigmas de aprendizaje e investigación que dominan en nuestros días la pedagogía escolar pública se presta poca atención a las cuestiones concernientes a cómo se concilian esos estratos y en interés de quién funcionan. Los enfoques conductistas y de gestión de esa pedagogía, particularmente en la educación media y secundaria, reducen el aprendizaje a un conjunto de prácticas que no definen ni responden de manera

⁸³ Greene, *Landscapes*, *op. cit.*, pág. 56.

crítica a las categorías normativas básicas que modelan día a día los métodos y procedimientos de evaluación en el aula. Como dice C. A. Bowers, «el aula puede convertirse en verdad en un lugar precario, en especial cuando ni el docente ni el alumno son plenamente conscientes de los mensajes culturales ocultos que se comunican y refuerzan».⁸⁴

La objetivación del significado resulta en la objetivación del propio pensamiento, una postura que la cultura del positivismo reproduce y celebra tanto para la sociedad en general como para las escuelas públicas. En estas escuelas, los procedimientos de investigación prevalecientes en el campo curricular aprovechan y reproducen a la vez los supuestos más básicos del paradigma positivista. Por ejemplo, la elegancia metodológica en la investigación educativa parece ganar mayor estima que su propósito de valor de verdad. Las consecuencias no dejan de manifestarse en las escuelas. Como lo señala un crítico:

«La investigación educativa tiene ramificaciones sociales y políticas que son tan importantes como las pruebas de confiabilidad. En primer lugar, la gente acepta tácitamente los supuestos institucionales, algunos de los cuales son definidos por los mismos profesionales de la enseñanza. El rendimiento, la inteligencia y el “uso del tiempo” se aceptan como variables útiles para formular problemas sobre las escuelas, y estas categorías sientan las bases de la investigación. La indagación permite a los investigadores ver cómo se relacionan las categorías escolares, pero no somete a prueba los supuestos o implicaciones subyacentes a ellas. Por ejemplo, no hay duda sobre la naturaleza de las tareas en que los niños pasan el tiempo. Las conclusiones de las investigaciones se conciben dentro de parámetros propuestos por los administradores escolares. En segundo lugar, los investigadores aceptan los mitos sociales como prescripciones morales. La clase social, la ocupación social (ingeniero o mecánico) o el divorcio se aceptan como informaciones que habrá que usar en la toma de decisiones. Estos supuestos sostienen una cualidad moral y criterios que pueden justificar la desigualdad social. En tercer lugar, la orientación investigativa lleva tácitamente a la gente a considerar que el fracaso

⁸⁴ Bowers, «Curriculum and our technocracy culture».

escolar es provocado por aquellos a quienes el azar lleva a clase. Los supuestos sociales y educativos no son objeto de escrutinio». ⁸⁵

En este punto no parece irrazonable concluir que, como modo de razonamiento, el pensamiento crítico parece sufrir un eclipse tanto en la sociedad en general como en la esfera de la educación pública. Aronowitz señaló que el pensamiento crítico perdió su carácter contemplativo y «quedó reducido al nivel de la inteligencia técnica, subordinada a abordar problemas operativos». ⁸⁶ ¿Qué tiene que ver esto con la supresión de la conciencia histórica? Este aspecto resultará más claro cuando analicemos la relación entre pensamiento crítico, conciencia histórica y la idea de emancipación.

Si pensamos en la emancipación como praxis, como una comprensión y a la vez una forma de acción destinada a derrocar las estructuras de dominación, podemos empezar a echar luz sobre el juego recíproco entre conciencia histórica, pensamiento crítico y conducta emancipatoria. Sobre el plano de la comprensión, el pensamiento crítico representa la aptitud de trascender los supuestos de sentido común y evaluarlos en términos de su génesis, desarrollo y finalidad. En síntesis, no podemos ver el pensamiento crítico como una mera forma de razonamiento progresista; debemos juzgarlo como un acto político fundamental. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico se convierte en un modo de razonamiento que, como señala Merleau-Ponty, representa la comprensión de que «soy capaz», con lo cual ese autor alude a que uno puede usar las capacidades individuales y las posibilidades colectivas «para ir más allá de las estructuras creadas a fin de crear otras». ⁸⁷ Como acto político, el pensamiento crítico significa que los seres humanos deben emerger de su «sumersión y conquistar la aptitud de intervenir

⁸⁵ Popkewitz, «Educational research», págs. 27-8. Véanse también J. Karabel y H. Halsey, eds., «Educational research: a review and an interpretation», en *Power and Ideology* (Nueva York: Oxford University Press, 1977), págs. 1-88; Ulf P. Lundgren y Stern Pettersson, eds., *Code, Context and Curriculum Processes* (Estocolmo: Stockholm Institute of Education, 1979), págs. 5-29.

⁸⁶ Aronowitz, *False Promises*, op. cit., pág. 278.

⁸⁷ Maurice Merleau-Ponty, *The Structure of Behavior* (Boston: Beacon Press, 1967), pág. 175.

en la realidad tal como esta se revela». ⁸⁸ Ello no sólo indica que deben actuar con los otros en la conformación de la historia; también quiere decir que tienen que «escapar» de su propia historia, esto es, de lo que la sociedad hizo de ellos. Como escribe Sartre, «te conviertes en lo que eres en el contexto de lo que otros hicieron de ti». ⁸⁹ Este es un aspecto crucial que vincula praxis y conciencia histórica, puesto que debemos acudir a la historia a fin de comprender las tradiciones que dieron forma a nuestras biografías individuales y relaciones intersubjetivas con otros seres humanos. Esta atención crítica a nuestra propia historia representa un elemento importante en el examen de las fuentes socialmente construidas que subyacen a nuestros procesos formativos. Ser consciente de los procesos de autoconstitución histórica es un primer paso significativo para abrirse camino a través de los supuestos descontados que legitiman los dispositivos institucionales existentes. ⁹⁰ En consecuencia, el pensamiento crítico exige una forma de comprensión hermenéutica que tenga fundamentos históricos. De manera similar, se debe subrayar que la capacidad de hacer una crítica histórica fundada es inseparable de las condiciones que fomentan la comunicación colectiva y el diálogo crítico. En este caso, esas condiciones toman como punto de partida la necesidad de deslegitimar la cultura del positivismo y la estructura socioeconómica que respalda.

IV

Las escuelas desempeñan un papel crucial, pero que dista mucho de ser mecanicista, en la reproducción de la cultura

⁸⁸ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, *op. cit.*, págs. 100-1; Henry A. Giroux, «Beyond the limits of radical educational reform», *Journal of Curriculum Theorizing* 2(1), 1980, págs. 20-46.

⁸⁹ Jean-Paul Sartre, *Sartre by Himself*, traducción de Michael Seaver (Nueva York: Urizen Books, 1977, pág. 54 [*Autorretrato a los setenta años*, Buenos Aires: Losada, 1977]).

⁹⁰ Henry A. Giroux y Anthony N. Penna, «Social education in the classroom», *Theory and Research in Social Education* 7, primavera de 1979, págs. 21-42.

ra del positivismo. Si bien su función es conciliar las tensiones sociales, políticas y económicas de la sociedad en general, lo hacen de manera compleja y contradictoria. Este es un aspecto esencial. Las escuelas actúan, ya sea implícita o explícitamente, de conformidad con sus roles establecidos en la sociedad. Pero lo hacen en términos no íntegramente determinados por esta. Diversas restricciones institucionales, diferentes culturas escolares, variadas fuerzas regionales y comunitarias, distintas formaciones sociales y una multitud de otros factores confieren grados variables de autonomía y complejidad al ámbito escolar. Es preciso analizar y tomar en cuenta todos estos factores si se pretende entender los mecanismos de dominación y control social en la vida cotidiana de la escuela.⁹¹

Por otra parte, los supuestos y métodos que caracterizan a la enseñanza son en sí mismos representaciones del proceso histórico. Pero los mecanismos de control social característicos de la vida escolar no son simplemente las manifestaciones fácticas de la cultura del positivismo. También representan una condición histórica que contribuyó a transformar las necesidades humanas, así como a apuntalar las instituciones sociales y políticas dominantes. Expresémoslo de otra manera: el modo prevaleciente de racionalidad tecnocrática que impregna tanto las escuelas como la sociedad en general no se anexó únicamente al orden social existente. Se desarrolló a lo largo del último siglo, y con particular intensidad durante los últimos cincuenta años; por lo tanto, satura en profundidad nuestras experiencias, prácticas y rutinas colectivas. Así, para derribar la cultura del positivismo, los educadores de estudios sociales tendrán que hacer algo más que cambiar un conjunto de principios de organización social por otro. Deberán construir formaciones sociales y cosmovisiones alternativas que afecten tanto la

⁹¹ Willis, *Learning to Labour*, *op. cit.*; Williams, *Marxism and Literature*, *op. cit.* Se encontrarán otras penetrantes críticas de la teoría de la correspondencia como una visión truncada de la teoría de la «manipulación» en Richard Lichtman, «Marx's theory of ideology», *Socialist Revolution* 23, abril de 1975, págs. 45-76. Véase también Daniel Ben-Horin, «Television without tears: an outline of a socialist approach to popular television», *Socialist Review* 35, septiembre-octubre de 1977, págs. 7-35.

conciencia como la estructura vital profunda de las necesidades de sus alumnos.⁹²

Por desdicha, los docentes de las aulas y los diseñadores de currícula, en general, desconocieron la naturaleza histórica de sus propios campos. No pretendemos sugerir con ello que hay que culparlos de las deficiencias actuales de la educación pública o de la supresión de la conciencia histórica y el pensamiento crítico en las escuelas. Decimos, simplemente, que la ubicuidad de la cultura del positivismo y sus supuestos concomitantes de sentido común ejercen una poderosa influencia sobre el proceso de la enseñanza. Por otra parte, este análisis no sugiere que los docentes puedan hacer poco para cambiar la naturaleza de la enseñanza y la estructura actual de la sociedad. Los docentes de todos los niveles educativos representan una fuerza potencialmente poderosa en favor del cambio social. Pero hay una cosa que debe quedar clara: la presente crisis de la historia no es, en esencia, un problema académico, sino político. Es un problema que tiene que ver con una forma de dominación tecnológica que va mucho más allá de las escuelas y penetra todas las esferas de nuestra existencia social. En este aspecto hay una lección que debemos aprender. Lo que los docentes pueden y deben hacer en las aulas es trabajar en sus respectivos roles para desarrollar teorías y métodos pedagógicos que vinculen la autorreflexión y la comprensión a un compromiso de cambiar la naturaleza de la sociedad en general. Hay una serie de estrategias que los docentes de todos los niveles de la enseñanza pueden utilizar en sus aulas. En términos generales, pueden cuestionar los supuestos de sentido común que modelan su vida, así como los que influyen en las formas existentes de conocimiento áulico, estilos de enseñanza y evaluación en la escuela pública, y las legitiman. Al adoptar esa postura crítica y reconstruir a la vez nuevas teorías y prácticas educativas, los docentes de las aulas pueden contribuir a elevar su propia conciencia política, la de sus colegas y la de sus alumnos.⁹³

En términos más específicos, los docentes de estudios sociales pueden dar un carácter problemático a los supues-

⁹² Agnes Heller, *Theory of Need in Marx* (Londres: Allen and Busby, 1974 [*La teoría de las necesidades en Marx*, Barcelona: Península, 1986]).

⁹³ Henry A. Giroux, «Writing and critical thinking in the social studies», *Curriculum Inquiry* 8(4), 1978, págs. 291-310; Richard J. Bates, «The new

tos socialmente contruidos que subyacen al curriculum y a las relaciones sociales y la evaluación en el aula. Podrán hacer que estas cuestiones sean problemáticas si plantean preguntas fundamentales como las que siguen: 1) ¿A qué se considera conocimiento de estudios sociales? 2) ¿Cómo se produce y legitima ese conocimiento? 3) ¿Cuáles son los intereses por los que vela? 4) ¿Quiénes tienen acceso a él? 5) ¿Cómo se difunde y reproduce en el aula? 6) ¿Qué tipos de relaciones sociales en el aula valen como paralelos y son un símil de las relaciones sociales de producción de la sociedad en general? 7) ¿Cómo legitiman los métodos prevalecientes de evaluación las formas existentes de conocimiento? 8) ¿Qué contradicciones hay entre la ideología encarnada en las formas vigentes de conocimiento de estudios sociales y la realidad social objetiva?

De manera semejante, preguntas como estas, que se concentran en la producción, difusión y evaluación del conocimiento y las relaciones sociales en el aula, deberían vincularse con los principios y prácticas que caracterizan a los dispositivos institucionales de la sociedad en general. Por otra parte, esas preguntas deben analizarse antes de que los docentes de estudios sociales estructuren sus experiencias áulicas. En otras palabras, hay importantes preguntas ulteriores que tienen que servir de base a la teoría y la práctica educativas. Es imprescindible reconocer que ellas pueden convertirse en una fuerza importante para ayudar a los docentes a identificar, entender y generar los procesos sociales axiales necesarios para alentar a los alumnos a ser activos partícipes en la búsqueda del conocimiento y el significado, una búsqueda destinada a propiciar el pensamiento crítico y la acción social, y no a suprimirlos.

Si bien es cierto que en y por sí misma esa acción no cambiará la naturaleza de la sociedad existente, hay que decir que establecerá los fundamentos para producir generaciones de alumnos que tal vez puedan hacerlo. Como se señaló, podemos dar un paso importante en esa dirección si empezamos por vincular el proceso de la pedagogía del aula con procesos estructurales más amplios. Esto permitirá a los educadores elaborar una mejor comprensión de la naturale-

sociology of education: directions for theory and research», *New Zealand Journal of Educational Studies* 13(1), mayo de 1978, págs. 3-22.

za política de la enseñanza y el papel que ellos mismos pueden desempeñar en su conformación. La relación entre la cultura más general del positivismo y el proceso de la enseñanza es, en esencia, una relación entre ideología y control social. La dinámica en acción en ella es compleja y diversa. Empezar a entenderla es entender que la historia no está muerta: espera que alguien se apodere de ella. Marcuse expresó con elegancia qué significa «recordar la historia»:

«Toda reificación es olvido (. . .) El olvido de los sufrimientos y las alegrías pasadas enajena la vida bajo un principio de realidad represivo. En contraste, la rememoración se frustra: el dolor eclipsa la alegría. ¿Inexorablemente? El horizonte de la historia aún está abierto. Si la rememoración del pasado se convirtiera en una fuerza motriz en la lucha por cambiar el mundo, esa lucha tendría como objeto una revolución hasta aquí abolida en las anteriores revoluciones históricas».⁹⁴

⁹⁴ Herbert Marcuse, *The Aesthetic Dimension* (Boston: Beacon Press, 1978, pág. 73 [*La dimensión estética*, Barcelona: Materiales, 1978]).

2. Cultura y racionalidad en el pensamiento de la Escuela de Francfort: fundamentos ideológicos de una teoría de la educación social

Historia y antecedentes

El Instituto de Investigación Social (Institut für Sozialforschung) se creó oficialmente en Francfort, Alemania, en febrero de 1923, y fue la sede original de la Escuela de Francfort. Establecido por un acaudalado comerciante de granos llamado Felix Weil, en 1930 el Instituto quedó finalmente bajo la dirección de Max Horkheimer. Mientras ejerció ese cargo, se unieron al Instituto la mayoría de los miembros que más adelante conocerían la fama. Entre ellos se contaban Erich Fromm, Herbert Marcuse y Theodor Adorno. Como lo señala Martin Jay (1973) en su hoy célebre historia de la Escuela de Francfort:

«Si puede decirse que en los primeros años de su historia el Instituto se consagró principalmente a un análisis de la infraestructura socioeconómica de la sociedad burguesa, luego de 1930 el interés primordial estuvo en su superestructura cultural» (pág. 21).

La modificación del interés teórico del Instituto fue pronto seguida por un cambio geográfico en su ubicación. Amenazado por los nazis debido a la confesa orientación marxista de su trabajo y a que la mayoría de sus miembros eran judíos, en 1933 el Instituto se vio obligado a mudarse por corto tiempo a Ginebra. Al año siguiente se trasladó a Nueva York, donde funcionó en las instalaciones de la Universidad de Columbia. La emigración a Nueva York fue seguida por una estadía en Los Angeles, California, en 1941; por último, hacia 1953 el Instituto volvió a establecerse en Francfort, Alemania.¹

¹ Es importante señalar que Erich Fromm y Herbert Marcuse permanecieron en Estados Unidos. En realidad, esta separación geográfica puede

Los puntos fuertes y débiles del proyecto de la Escuela de Francfort sólo resultan inteligibles si se los ve como parte del contexto social e histórico en que se desarrolló. En esencia, los interrogantes a los que se dedicó, junto con las formas de investigación social que apoyó, representan tanto un momento particular en el desarrollo del marxismo occidental como una crítica de este. En reacción al ascenso del fascismo y el nazismo, por un lado, y al fracaso del marxismo ortodoxo, por el otro, la Escuela de Francfort tuvo que reconfigurar y repensar el significado de la dominación y la emancipación. El ascenso del estalinismo, el fracaso de la clase obrera europea u occidental en impugnar la hegemonía capitalista de una manera revolucionaria, y la capacidad del capitalismo para reconstruir y fortalecer su control económico e ideológico, obligaron a la Escuela de Francfort a rechazar la lectura ortodoxa de Marx y Engels, en particular tal como se había desarrollado según el saber convencional de la Segunda y la Tercera Internacionales. Horkheimer, Adorno y Marcuse intentaron construir un fundamento más amplio de la teoría social y la acción política en el marco del rechazo de ciertos supuestos doctrinales marxistas, elaborados a la sombra histórica del totalitarismo y de la aparición de la sociedad de consumo en Occidente. Era indudable que ese fundamento no podría encontrarse en supuestos marxistas convencionales como: a) la noción de inevitabilidad histórica; b) la primacía del modo de producción en la constitución de la historia, y c) la idea de que la lucha de clases, así como los mecanismos de dominación, se producen primordialmente dentro de los límites del proceso de trabajo. Para la Escuela de Francfort, el marxismo ortodoxo suponía demasiadas cosas, a la vez que ignoraba los beneficios de la autocrítica. No había logrado elaborar una teoría de la conciencia, y con ello expulsaba al sujeto humano de su cálculo teórico. Así, no es sorprendente que las investigaciones de la Escuela de Francfort desdeñaran el área de la política económica y se concentraran, en cambio, en la cuestión de la constitución de la conciencia, así como en el examen de las esferas de la cultura y la vida cotidiana como un nuevo terreno de dominación. Planteado ese marco his-

haber contribuido en parte a la divergencia de perspectivas que alejaron a Marcuse de Adorno y Horkheimer desde 1955 en adelante.

tórico y teórico, podemos empezar ahora a abstraer categorías y modos de análisis que se refieren a la naturaleza de la enseñanza tal como es en la actualidad, y a sus posibilidades de convertirse en una fuerza favorable al cambio social.

La racionalidad, la teoría y la crítica de la razón instrumental

El análisis que la Escuela de Francfort hace de la herencia de la racionalidad de la Ilustración es fundamental para comprender su punto de vista sobre la teoría y su crítica de la razón instrumental. Como un eco a la advertencia de Nietzsche (1957) sobre la fe ilimitada que la humanidad depositaba en la razón, Adorno y Horkheimer (1972) divulgaron una punzante crítica de la confianza inmutable de la modernidad en la promesa de la racionalidad iluminista de rescatar al mundo de las cadenas de la superstición, la ignorancia y el sufrimiento. La naturaleza problemática de esa promesa marca las líneas iniciales de *Dialectic of Enlightenment* (1972):

«En el sentido más general del pensamiento progresista, la Ilustración siempre aspiró a liberar a los hombres del temor y establecer su soberanía. Sin embargo, la tierra plenamente iluminada irradia triunfante el desastre» (pág. 3).

La fe en la racionalidad científica y los principios del juicio práctico no constituían un legado exclusivamente desarrollado en los siglos XVII y XVIII, cuando los hombres de la razón se unieron en un vasto frente intelectual a fin de dominar el mundo mediante una apelación a los títulos del pensamiento razonado. De acuerdo con la Escuela de Francfort, el legado de la racionalidad científica representaba uno de los temas centrales del pensamiento occidental y se remontaba hasta Platón (Horkheimer, 1974, págs. 6-7). Habermas (1973), miembro tardío de la escuela, sostiene que la noción progresista de la razón llega a su punto culminante y su expresión más compleja en la obra de Karl Marx, tras lo cual deja de ser un concepto omniabarcativo de la racionalidad para reducirse a un instrumento particularizado

al servicio de la sociedad industrializada. A juicio de Habermas (1973):

«En el plano de la autorreflexión histórica de una ciencia con intención crítica, Marx identifica por última vez la razón con un compromiso respecto de la racionalidad en su acometida contra el dogmatismo. En la segunda mitad del siglo XIX, mientras la ciencia se reducía a ser una fuerza productiva en la sociedad industrial, el positivismo, el historicismo y el pragmatismo, cada uno a su turno, aislaron una parte de este concepto omniabarcativo de la racionalidad. Los intentos de las grandes teorías, hasta entonces indiscutidos, de reflexionar sobre la complejidad de la vida como un todo quedan, en lo sucesivo, desacreditados como dogmas (. . .) la espontaneidad de la esperanza, el arte de tomar una posición, la experiencia de la significación o la indiferencia y, sobre todo, la respuesta al sufrimiento y la opresión, el deseo de la autonomía adulta, la voluntad de emancipación y la felicidad de descubrir la propia identidad, quedan apartados para siempre del interés vinculante de la razón» (págs. 262-3).

Es posible que Marx haya utilizado la razón en nombre de la crítica y la emancipación, pero se trataba todavía de una idea que se limitaba a hacer excesivo hincapié en el proceso de trabajo y la racionalidad de los intercambios, que era a la vez su fuerza impulsora y su mistificación última. En contraste con Marx, tanto Adorno y Horkheimer como Marcuse creían que «el fatídico proceso de la racionalización» (Wellmer, 1974, pág. 133) había impregnado todos los aspectos de la vida cotidiana, ya fueran los medios masivos de comunicación, la escuela o el lugar de trabajo. El punto crucial aquí es que ninguna esfera social estaba libre de la intrusión de una forma de la razón en la que «todos los medios teóricos de trascender la realidad se convirtieron en sinsentido metafísico» (Horkheimer, 1974, pág. 82).

Desde el punto de vista de la Escuela de Francfort, la razón no quedó despojada de manera permanente de sus dimensiones positivas. Marcuse, por ejemplo, creía que contenía un elemento crítico y aún era capaz de reconstituir la historia, o, tal como él lo expresaba, «la razón representa la potencialidad más elevada del hombre y la existencia; una y otro se pertenecen recíprocamente» (Marcuse, 1968,

pág. 136). Pero si la razón quería mantener su promesa de crear una sociedad más justa, tendría que demostrar su poder de crítica y negatividad. A juicio de Adorno (1973), la crisis de la razón se produce cuando la sociedad alcanza una mayor racionalización, porque en esas circunstancias pierde su facultad crítica en la búsqueda de la armonía social y, como tal, se convierte en un instrumento de la sociedad existente. En consecuencia, la razón como discernimiento y crítica se transforma en su opuesto, es decir, en irracionalidad.

Para la Escuela de Francfort, la crisis de la razón está vinculada a la de la ciencia y la crisis más general de la sociedad. Horkheimer (1972) sostuvo que el punto de partida para entender «la crisis de la ciencia depende de una teoría correcta de la presente situación social» (pág. 9). En esencia, esta afirmación se refiere a dos aspectos cruciales del pensamiento de la Escuela de Francfort. En primer lugar, sostiene que la única solución a la crisis actual radica en desarrollar una idea más plenamente consciente de la razón, que abarque tanto la noción de crítica como el elemento de voluntad humana y acción transformadora. Segundo, implica encomendar a la teoría la tarea de rescatar a la razón de la lógica de la racionalidad tecnocrática o el positivismo. A juicio de la Escuela de Francfort, el positivismo había surgido como la expresión ideológica final de la Ilustración. Su victoria no representaba el punto culminante del pensamiento iluminista, sino su punto más bajo. En vez de ser el agente de la razón, se convirtió en su enemigo y apareció en el siglo XX como una nueva forma de administración y dominación sociales. Friedman (1981) resume la esencia de esta posición:

«Para la Escuela de Francfort, el positivismo filosófico y práctico constituía el punto final de la Ilustración. La función social de la ideología del positivismo consistía en negar la facultad crítica de la razón, ya que le permitiría actuar únicamente en el terreno de la más completa facilidad. Al hacerlo, negaba a la razón un momento crítico; bajo el régimen del positivismo, la razón siente una admiración reverencial por los hechos (. . .) Bajo el régimen del positivismo, la razón se detiene inevitablemente antes de la crítica» (pág. 118).

En su crítica del pensamiento positivista, la Escuela de Francfort pone de relieve los mecanismos específicos de control ideológico que impregnan la conciencia y las prácticas de las sociedades capitalistas avanzadas. En esa crítica elabora también una noción de la teoría que tiene grandes implicaciones para los críticos educativos. Pero el camino hacia la comprensión de este último aspecto pasa necesariamente y ante todo por el análisis de la crítica del positivismo planteado por la escuela, en particular porque la lógica del pensamiento positivista (aunque en diversas formas) representa el impulso teórico fundamental que hoy modela la teoría y la práctica educativas.

La Escuela de Francfort definió el positivismo en el sentido general como una amalgama de diversas tradiciones, que incluían la obra de Saint-Simon y Comte, el positivismo lógico del Círculo de Viena, el primer Wittgenstein y las formas más recientes de empirismo lógico y pragmatismo que dominan las ciencias sociales en Occidente. Si bien la historia de estas tradiciones es compleja y está repleta de desvíos y excepciones, todas apoyaron el objetivo de desarrollar formas de investigación social según el patrón de las ciencias naturales y basadas en los dogmas metodológicos de la observación de los sentidos y la cuantificación. Marcuse (1964) proporciona tanto una definición general de la noción de positivismo como un punto de partida para algunas de las reservas que la Escuela de Francfort planteó con referencia a los supuestos más básicos de aquel:

«Desde la primera vez que se usó, probablemente en la escuela de Saint-Simon, el término “positivismo” abarcó: 1) la convalidación del pensamiento cognitivo por medio de la experiencia de los hechos; 2) la orientación del pensamiento cognitivo hacia la ciencia física como un modelo de certidumbre y exactitud, y 3) la creencia en que el progreso del conocimiento depende de esta orientación. Por consiguiente, el positivismo es una lucha contra todas las metafísicas, trascendentalismos e idealismos como modos de pensamiento oscurantistas y regresivos. En tanto la realidad dada se comprende y transforma científicamente, y la sociedad se convierte en industrial y tecnológica, el positivismo encuentra en la sociedad el instrumento para la realización (y convalidación) de sus conceptos: la armonía entre la teo-

ría y la práctica, la verdad y los hechos. El pensamiento filosófico se convierte en pensamiento afirmativo; la crítica filosófica crítica dentro del marco societal y estigmatiza las nociones no positivas como meras especulaciones, sueños o fantasías» (pág. 172).

A juicio de Horkheimer (1972), el positivismo presentaba una visión del conocimiento y la ciencia que despojaba a ambos de sus posibilidades críticas. El conocimiento se reducía a la incumbencia exclusiva de la ciencia, y esta misma se subsumía en una metodología que limitaba «la actividad científica a la descripción, clasificación y generalización de fenómenos, sin interés alguno en distinguir lo no importante de lo esencial» (pág. 5). Acompaña este juicio la idea de que el conocimiento deriva de la experiencia de los sentidos y que el ideal que persigue se concreta «en la forma de un universo matemáticamente formulado y deducible de la menor cantidad posible de axiomas, un sistema que asegura el cálculo de la ocurrencia probable de todos los acontecimientos» (Horkheimer, 1972, pág. 138).

Para la Escuela de Francfort, el positivismo no representaba una denuncia de la ciencia; antes bien, hacía eco a la idea de Nietzsche (1966) de que «la marca distintiva de nuestro siglo XIX no es la victoria de la ciencia, sino la del método científico sobre la ciencia» (pág. 814). En esta perspectiva, la ciencia quedaba apartada de la cuestión de los fines y la ética, considerados insignificantes porque desafiaban «la explicación en términos de estructuras matemáticas» (Marcuse, 1964, pág. 147). De acuerdo con la Escuela de Francfort, la eliminación de la ética en la racionalidad positivista suprime la posibilidad de autocrítica o, más específicamente, el cuestionamiento de su propia estructura normativa. En la visión positivista del mundo, los hechos se separan de los valores, la objetividad socava la crítica, y la idea de que la esencia y la apariencia pueden no coincidir carece de sentido. Este último punto resulta particularmente claro en el pronunciamiento del Círculo de Viena: «La concepción de que el pensamiento es un medio de conocer el mundo más apto que la observación directa (. . .) nos parece completamente misteriosa» (Hahn, 1933, pág. 9). Según Adorno, la idea de librarse de los valores se ajustaba perfectamente a la perspectiva positivista, que iba a insistir

en una forma universal de conocimiento al mismo tiempo que se negaba a indagar en su propio desarrollo y función socioideológicos en la sociedad.

De acuerdo con la Escuela de Francfort, el resultado de la racionalidad positivista y su concepción tecnocrática de la ciencia representaba una amenaza a las nociones de subjetividad y pensamiento crítico. Al actuar en un contexto operativo exento de compromisos éticos, el positivismo casaba con lo inmediato y «celebraba» el mundo de los «hechos». La cuestión de la esencia, o la diferencia entre el mundo tal como es y el que podría ser, se reduce a la tarea meramente metodológica de recoger y clasificar lo que es, el mundo de los hechos. En este esquema, «el conocimiento sólo se relaciona con lo que es y su recurrencia» (Horkheimer, 1972, pág. 208). La génesis, el desarrollo y la naturaleza normativa de los sistemas conceptuales que seleccionan, organizan y definen los hechos parecen quedar al margen del interés de la racionalidad positivista.

Puesto que no reconoce factor alguno detrás del «hecho», el positivismo congela tanto a los seres humanos como a la historia. En el caso de esta, la cuestión del desarrollo histórico se deja a un lado, ya que la dimensión histórica contiene verdades que no pueden asignarse «a una rama especial recolectora de hechos de la ciencia» (Adorno, citado en Gross, 1979, pág. 340). Desde luego, el positivismo no es impermeable a la historia por ignorarla, es decir, por desconocer la relación entre historia y comprensión. Al contrario, sus nociones clave en lo tocante a la objetividad, la teoría y los valores, al igual que sus modos de indagación, son tanto una consecuencia de la historia como una fuerza que la configura. En otras palabras, el positivismo puede ignorar la historia pero no escapar de ella. Lo importante es señalar que las categorías fundamentales del desarrollo histórico social están en discrepancia con el acento positivista en lo inmediato o, en términos más específicos, en lo que puede expresarse, medirse y calcularse según fórmulas matemáticas precisas. Russell Jacoby (1980) apunta de manera concisa a este problema cuando afirma que «la realidad natural y las ciencias naturales no conocen las categorías históricas fundamentales: la conciencia y la autoconciencia, la subjetividad y la objetividad, la apariencia y la esencia» (pág. 30).

Como no reflexiona sobre sus premisas paradigmáticas, el pensamiento positivista ignora el valor de la conciencia histórica y, por consiguiente, pone en peligro la naturaleza del pensamiento crítico. Vale decir que, en la estructura misma del pensamiento positivista, con su énfasis sobre la objetividad y su falta de fundamentos teóricos con respecto a la fijación de tareas (Horkheimer, 1972), hay una serie de supuestos intrínsecos que parecen impedirle juzgar las complejas interacciones de poder, conocimiento y valores, y reflexionar críticamente sobre la génesis y la naturaleza de sus propios presupuestos ideológicos. Por otra parte, situado dentro de una serie de falsos dualismos (hechos *versus* valores, conocimiento científico *versus* normas y descripción *versus* prescripción), el positivismo disuelve la tensión entre potencialidad y actualidad en todas las esferas de la existencia social. Así, bajo la apariencia de la neutralidad, el conocimiento científico y cualquier teoría son racionales con la condición de ser eficientes, económicos o correctos. En este caso, una noción de corrección metodológica subsume y devalúa el complejo concepto filosófico de verdad. Como lo señala Marcuse, «el hecho de que un juicio pueda ser correcto y, pese a ello, no ser verdadero, fue el punto crucial de la lógica formal desde tiempos inmemoriales» (citado en Arato y Gebhardt, 1978, pág. 394). Por ejemplo, un estudio empírico que concluya que en un país colonizado los trabajadores nativos trabajan a menor velocidad que los trabajadores extranjeros que realizan la misma tarea puede aportar una respuesta correcta, pero poco nos dice sobre el concepto de dominación o la resistencia de los trabajadores bajo la férula de esta. Aquí no se considera la posibilidad de que los trabajadores nativos puedan aminorar su ritmo como un acto de resistencia. Por ello, las nociones de intencionalidad y contexto histórico se disuelven dentro de los confines de una metodología cuantificadora limitante. Para Adorno, Marcuse y Horkheimer, el fetichismo de los hechos y la creencia en la neutralidad valorativa representaban algo más que un error epistemológico; más importante aún: esa postura actuaba como una forma de hegemonía ideológica que infundía a la racionalidad positivista un conservadurismo político que la convertía en sostén del *statu quo*. No debe entenderse con ello un apoyo intencional al *statu quo* por parte de los individuos que adhieren a una racionalidad positivis-

ta. La afirmación sugiere, en cambio, una relación particular con el *statu quo*, que en algunas situaciones es conscientemente política, mientras que en otros casos no lo es. En otras palabras: en la postura mencionada, la relación con el *statu quo* es conservadora, pero no es conscientemente reconocida por quienes contribuyen a reproducirla.

La noción de teoría de la Escuela de Francfort

De acuerdo con la Escuela de Francfort, cualquier idea sobre la naturaleza de la teoría tenía que empezar por comprender la relación existente en la sociedad entre lo particular y lo general, lo específico y lo universal. Esta postura parece contradecir de manera directa la afirmación empirista de que la teoría tiene que ver primordialmente con la clasificación y el ordenamiento de los hechos. Al rechazar la absolutización de estos, la Escuela de Francfort sostenía que en la relación entre teoría y sociedad en general existen mediaciones que contribuyen a dar significado no sólo a la naturaleza constitutiva de un acto, sino también a la naturaleza y sustancia mismas del discurso teórico. Como señala Horkheimer (1972):

«Los hechos de la ciencia y la ciencia misma no son más que segmentos del proceso vital de la sociedad, y a fin de entender la significación de unos u otra, en general es preciso poseer la clave de la situación histórica, la teoría social apropiada» (pág. 159).

Con ello se alude a otro elemento constitutivo de la teoría crítica. Si la teoría pretende trascender el legado positivista de la neutralidad, debe desarrollar la capacidad de una metateoría. Esto es, debe reconocer los intereses normativos que representa y ser capaz de reflexionar críticamente sobre el desarrollo o génesis histórica de esos intereses y sobre las limitaciones que pueden mostrar en ciertos contextos históricos y sociales. En otras palabras, la «corrección metodológica» no representa una garantía de verdad ni plantea el interrogante fundamental de por qué una teoría actúa de una manera determinada en condiciones históricas espe-

cíficas, en beneficio de algunos intereses y no de otros. Así, la noción de autocritica es esencial para una teoría crítica.

Un tercer elemento constitutivo de una teoría crítica se guía por la máxima de Nietzsche de que «una gran verdad quiere ser criticada y no idolatrada» (citado en Arato y Gebhardt, 1978, pág. 383). La Escuela de Francfort creía que el espíritu crítico de la teoría debía representarse en su función de desenmascaramiento. La fuerza movilizadora de esa función se encontraría en los conceptos de crítica inmanente y pensamiento dialéctico. La crítica inmanente es la afirmación de la diferencia, la negativa a fundir apariencia y esencia, es decir, la voluntad de analizar la realidad del objeto social en comparación con sus posibilidades. Como escribieron Adorno *et al.* (1976):

«La teoría (. . .) debe transformar los conceptos que, por decirlo así, trae desde afuera, en los que el objeto tiene de sí mismo y en lo que este, librado a su suerte, procura ser, y confrontarlo con lo que es. Debe disolver la rigidez del objeto expulsado del tiempo y el espacio en un campo de tensión de lo posible y lo real: para existir, cada uno depende del otro. En otras palabras, la teoría es indiscutiblemente crítica» (pág. 69).

El pensamiento dialéctico, por su parte, alude a la crítica y la reconstrucción teórica (Giroux, 1980). Como modalidad de crítica, pone al descubierto valores que el objeto social bajo análisis a menudo niega. La noción de dialéctica es crítica porque revela «las insuficiencias e imperfecciones de los sistemas “terminados” de pensamiento (. . .) Revela la falta donde se proclama la plenitud. Abraza lo que es en términos de lo que no es, y lo que es real en términos de potencialidades aún no realizadas» (Held, 1980, pág. 177). Como modo de reconstrucción teórica, el pensamiento dialéctico apunta al análisis histórico en la crítica de la lógica conformista, y describe la «historia interna» de las categorías de esta y la forma en que son mediadas dentro de un contexto histórico específico. Adorno (1973) creía que con la consideración de las constelaciones sociales y políticas contenidas en las categorías de cualquier teoría se podría trazar la historia de estas, para revelar de ese modo sus limitaciones concretas. El pensamiento dialéctico pone de manifiesto el poder de la ac-

tividad y el conocimiento humanos a la vez como un producto y una fuerza en la configuración de la realidad social, pero no lo hace simplemente para proclamar que los seres humanos dan significado al mundo, una posición que siempre abundó en la sociología del conocimiento (Adorno, 1967). En lugar de ello, el pensamiento dialéctico, como forma de crítica, sostiene que hay un lazo entre conocimiento, poder y dominación. De ese modo se reconoce que algún conocimiento es falso y que el propósito último de la crítica debería ser el pensamiento crítico en beneficio del cambio social. Por ejemplo, como ya lo mencioné, se puede ejercer el pensamiento crítico y no caer en la trampa ideológica del relativismo, en el cual el supuesto de que hay que atribuir igual peso a todas las ideas niega la noción de crítica. Marcuse (1960) señala la conexión entre pensamiento y acción en el pensamiento dialéctico:

«El pensamiento dialéctico se inicia con la experiencia de que el mundo no es libre; vale decir, que el hombre y la naturaleza existen en condiciones de alienación, existen como “distintos de lo que son”. Cualquier modo de pensamiento que excluya esta contradicción de su lógica es lógica defectuosa. El pensamiento “corresponde” a la realidad sólo cuando la transforma comprendiendo su estructura contradictoria. En este aspecto, el principio de la dialéctica hace que el pensamiento trascienda los límites de la filosofía. Comprender la realidad significa comprender lo que las cosas realmente son, y esto, a su vez, implica rechazar su mero carácter fáctico. El rechazo es tanto el proceder del pensamiento como el de la acción (. . .) De tal modo, el pensamiento dialéctico se vuelve negativo en sí mismo. Su función consiste en quebrar la autoconfianza y el autoconformismo del sentido común, socavar la siniestra fe en el poder y el lenguaje de los hechos, demostrar que la falta de libertad está a tal extremo en el núcleo de las cosas, que el desarrollo de sus contradicciones internas conduce necesariamente al cambio cualitativo: la explosión y la catástrofe del estado establecido de las cosas» (pág. ix).

Según la Escuela de Francfort, todo pensamiento y toda teoría están atados a un interés específico en pro del desarrollo de una sociedad sin injusticia. La teoría, en este caso,

se convierte en una actividad transformadora que se ve a sí misma como explícitamente política y se compromete con la proyección de un futuro todavía incumplido. Así, la teoría crítica contiene un elemento trascendente en el que el pensamiento crítico pasa a ser la precondition de la libertad humana. En vez de proclamar una noción positivista de neutralidad, la teoría crítica se alinea abiertamente en favor de la lucha por un mundo mejor. En uno de sus primeros y más famosos artículos, en que compara la teoría tradicional y la teoría crítica, Horkheimer (1972) expresa con claridad el valor esencial de la teoría como empeño político:

«No es sólo una hipótesis de investigación que muestra su valor en el afán constante del hombre; es un elemento esencial en el esfuerzo histórico por crear un mundo que satisfaga las necesidades y facultades de los hombres. Por amplia que sea la interacción de la teoría crítica y las ciencias especiales, cuyo progreso aquella debe respetar y sobre las cuales ejerció durante décadas una influencia liberadora y estimulante, la teoría nunca aspira simplemente a un aumento del conocimiento como tal. Su meta es la emancipación del hombre de la esclavitud» (pág. 245).

Por último, tenemos la cuestión de la relación entre la teoría crítica y los estudios empíricos. En el permanente debate sobre la teoría y el trabajo empírico aparecen los mismos viejos dualismos, aunque en formas recicladas, en las que uno presupone la exclusión del otro.² Una manifestación de este debate es la crítica que la Escuela de Francfort lanzó contra muchos críticos educativos que abrevaron en su obra.³ Tanto unos como otros parecen haber errado el blanco. Es verdad, sin lugar a dudas, que para la Escuela de Francfort la cuestión del trabajo empírico era problemática, pero lo que se ponía en entredicho era su universalización a expensas de una noción más comprensiva de la racionalidad. Al escribir sobre su experiencia como investigador en Estados Unidos, Adorno (1969) expresó con claridad una vi-

² En Arato y Gebhardt (1979) «A critique of methodology», especialmente págs. 371-406, se encontrará un excelente análisis de esta cuestión.

³ Véase, por ejemplo, el debate entre Tanner y Tanner (1979) y Pinar (1980) en torno de esta cuestión.

sión de los estudios empíricos que era representativa de la Escuela de Francfort en general:

«Puedo resumir mi posición en la controversia entre la sociología empírica y teórica (. . .) diciendo que las investigaciones empíricas no sólo son legítimas sino también esenciales, aun en el ámbito de los fenómenos culturales. Pero no hay que conferirles autonomía ni considerarlas como una clave universal. Sobre todo, deben culminar en un conocimiento teórico. La teoría no es un mero instrumento que se torna superfluo cuando tenemos los datos a nuestro alcance» (pág. 353).

Con la introducción de la primacía del conocimiento teórico en el reino de las investigaciones empíricas, la Escuela de Francfort también quería destacar los límites de la noción positivista de experiencia, en la que la investigación tenía que reducirse a las experiencias físicas controladas que cualquier investigador realizara. En esas condiciones, la experiencia de investigación queda limitada a la simple observación. Como tal, la metodología generalizable y abstracta sigue reglas que impiden cualquier comprensión de las fuerzas que dan forma tanto al objeto del análisis como al sujeto que investiga. En contraste, una concepción dialéctica de la sociedad y la teoría sostendría que la observación no puede tomar el lugar de la reflexión y la comprensión críticas. Vale decir que en el inicio no tenemos una observación, sino un marco teórico que la sitúa en reglas y convenciones que le dan significado, al mismo tiempo que se reconocen las limitaciones de esa perspectiva o marco. Debemos hacer aquí una salvedad más. La postura de la Escuela de Francfort en cuanto a la relación entre la teoría y los estudios empíricos contribuye a echar luz sobre su visión de la teoría y la práctica. Una vez más, la teoría crítica insiste en que ambas están interrelacionadas, pero advierte en contra de invocar una unidad especiosa. Como lo señala Adorno (1973), «la invocación de la unidad de la teoría y la práctica rebajó de manera irresistible a la primera al papel de sirviente y eliminó los caracteres que debería haber aportado a esa unidad. El sello con el visto bueno de la práctica que exigimos a cualquier teoría se convirtió en una forma de censura. Sin embargo, mientras la teoría sucumbía a esa elogiada mesco-

lanza, la práctica se volvía no conceptual, una aliada de esa política de la que supuestamente debía liberarnos; el poder hacía presa de ella» (pág. 143). La teoría, en este caso, debería tener como meta la práctica emancipatoria, aunque al mismo tiempo requiere cierta distancia con respecto a esa práctica. Teoría y práctica representan una alianza específica, no una unidad en la que una se disuelva en la otra. Podría entenderse mejor la naturaleza de esa alianza si se esclarecieran los inconvenientes inherentes a la postura anti-teórica tradicional de la educación estadounidense, que sostiene que la experiencia concreta es la gran «maestra».⁴

La experiencia, ya sea la del investigador o la de otros, no brinda de por sí ninguna garantía de que suscitará las ideas necesarias a fin de hacerla transparente para sí misma. En otras palabras, si bien es indiscutible que la experiencia puede proporcionarnos conocimiento, también lo es que este puede distorsionar, más que iluminar, la naturaleza de la realidad social. Lo central en este punto es que el valor de cualquier experiencia «no dependerá de la experiencia del sujeto sino de las luchas para determinar cómo se interpreta y define esta» (Bennett, 1980, pág. 126). Por otra parte, la teoría no puede reducirse a ser la dueña de la experiencia, autorizada a dar recetas a la práctica pedagógica. Su verdadero valor reside en la aptitud para establecer las posibilidades del pensamiento y la práctica reflexivos por parte de quienes la usan; en el caso de los docentes, se convierte en un instrumento invaluable de crítica y comprensión. Como modo de crítica y análisis, la teoría actúa como un conjunto de herramientas ineluctablemente afectadas por el contexto en que se aplican, pero nunca puede reducirse a ese contexto. Tiene su propia distancia y finalidad, su propio elemento de práctica. El elemento crucial, tanto en su producción como en su uso, no es la estructura a la que apunta, sino los agentes humanos que la utilizan para dar sentido a su vida.

⁴ En mi respuesta a Linda McNeil (1981), Giroux (1981d), se encontrará un ejemplo de las cuestiones implícitas en este debate.

Conclusión

En síntesis, Adorno, Horkheimer y Marcuse nos suministraron formas de análisis históricos y sociológicos que señalaban la premisa y las limitaciones de la actual racionalidad dominante, tal como se desarrolló en el siglo XX. Ese análisis tomó como punto de partida la convicción de que para que los seres humanos autoconscientes actuaran colectivamente contra los modos de racionalidad tecnocrática que impregnaban el lugar de trabajo y otras esferas socio-culturales, su comportamiento tenía que estar precedido y mediado por un modo de análisis crítico. En otras palabras, la condición previa para una acción semejante era una forma de teoría crítica. Pero es importante destacar que al vincular la teoría crítica a las metas de la emancipación social y política, la Escuela de Francfort redefinió la noción misma de racionalidad. Que ya no era simplemente ejercicio del pensamiento crítico, como había sido su anterior contrapartida iluminista. Ahora, la racionalidad se convertía en el *nexo de pensamiento y acción en pro de la liberación de la comunidad o la sociedad en su conjunto*. Como racionalidad más elevada, contenía un proyecto trascendente en el que la libertad individual se fusionaba con la libertad social. Marcuse (1964) enunció la naturaleza de esa racionalidad al afirmar que:

- a. ofrece la perspectiva de preservar y mejorar las conquistas productivas de la civilización;
- b. define la totalidad establecida en su propia estructura, tendencias básicas y relaciones;
- c. su realización brinda una mayor posibilidad a la pacificación de la existencia, dentro del marco de instituciones que, por su parte, ofrecen más oportunidades al libre desarrollo de las necesidades y facultades humanas (pág. 220).

El análisis de la cultura de la Escuela de Francfort

El análisis de la cultura ocupaba un lugar central en la crítica que la Escuela de Francfort hizo de la racionalidad positivista. En contra de la definición y el papel de la cultura hallados en las descripciones sociológicas tradicionales, como también en la teoría marxista ortodoxa, Adorno y Horkheimer (1972), en particular, elaboraron una concepción que le asignaba un lugar clave en el desarrollo de la experiencia histórica y la vida cotidiana. Por otro lado, la Escuela de Francfort rechazaba la noción sociológica predominante, que sostenía que la cultura existía de manera autónoma, sin relación con los procesos de la vida política y económica de la sociedad. A juicio de la Escuela, esa perspectiva neutralizaba la cultura y, de ese modo, la abstraía del contexto histórico y societal que le daba significado. Para Adorno (1967), en el valor de verdad de esa concepción había una contradicción que reducía la cultura a ser el mero elemento de una taquigrafía ideológica, dado que:

«Pasa por alto lo decisivo: el papel de la ideología en los conflictos sociales. Suponer, aunque sólo sea metodológicamente, algo así como una lógica independiente de la cultura es colaborar en la hipóstasis de esta, el *proton pseudos* ideológico. La sustancia de la cultura (. . .) no reside sólo en ella, sino en relación con algo externo, el proceso vital material. La cultura, como lo señaló Marx con respecto a los sistemas jurídicos y políticos, no puede ser plenamente “entendida en términos de sí misma (. . .) o bien en términos del llamado desarrollo universal del espíritu”. Ignorarlo es (. . .) hacer de la ideología la materia primordial y establecerla firmemente» (pág. 29).

Por otra parte, si bien la teoría marxista ortodoxa establecía una relación entre la cultura y las fuerzas materiales de la sociedad, lo hacía reduciendo a aquella a mero reflejo del mundo económico. Según esa concepción, la primacía de las fuerzas económicas y la lógica de las leyes científicas tenían precedencia sobre cualquier interés en cuestiones concernientes al terreno de la vida cotidiana, la conciencia o

la sexualidad (Aronowitz, 1981). Para la Escuela de Francfort, el cambio de las condiciones socioeconómicas había hecho insostenibles las categorías marxistas tradicionales de las décadas de 1930 y 1940. Estas ya no eran adecuadas para entender la integración de la clase obrera en Occidente o los efectos políticos de la racionalidad tecnocrática en el ámbito cultural.

Desde la óptica de la Escuela de Francfort, el papel de la cultura en la sociedad occidental se había modificado con la transformación que convirtió a la racionalidad iluminista crítica en las formas represivas de la racionalidad positivista. Como resultado del desarrollo de nuevas capacidades técnicas, mayores concentraciones de poder económico y modos más sofisticados de administración, la racionalidad de la dominación expandía cada vez más su influencia hasta esferas exteriores a la sede de la producción económica. Bajo el signo del taylorismo y la gestión científica, la racionalidad instrumental extendía su influencia de la dominación de la naturaleza a la dominación de los seres humanos. De tal modo, instituciones culturales de masas como las escuelas asumieron un nuevo papel en la primera mitad del siglo XX, como «un determinante y un componente fundamental de la conciencia social» (Aronowitz, 1976, pág. 20). De acuerdo con la Escuela de Francfort, esto significaba que el ámbito cultural constituía ahora un lugar central en la producción y transformación de la experiencia histórica. Como Gramsci (1971), Adorno y Horkheimer (1972) sostenían que la dominación había adoptado una nueva forma. En vez de ejercerse primordialmente mediante el uso de la fuerza física (el ejército y la policía), el poder de las clases dirigentes se reproducía ahora por una forma de hegemonía ideológica; es decir, se establecía principalmente mediante el imperio del consenso, y se transmitía por conducto de instituciones culturales como las escuelas, la familia, los medios masivos de comunicación, las iglesias, etc. Para expresarlo brevemente, la colonización del lugar de trabajo se complementaba ahora con la colonización de todas las otras esferas culturales (Aronowitz, 1973; Enzensberger, 1974; Ewen, 1976).

A juicio de la Escuela de Francfort, la cultura, como todos los otros aspectos de la sociedad capitalista, se había

convertido en un objeto. Es decir que bajo la racionalidad dual de la administración y el intercambio se habían perdido los elementos de crítica y oposición, que la Escuela de Frankfurt creía inherentes a la cultura tradicional. Por otra parte, la objetivación de la cultura no derivaba simplemente en la represión de los elementos críticos en su forma y su contenido: también representaba la negación del pensamiento crítico. En palabras de Adorno (1975),

«la cultura, en el verdadero sentido, no se adaptaba simplemente a los seres humanos (. . .) siempre elevaba al mismo tiempo una protesta contra las relaciones petrificadas bajo las cuales vivían, y de esa manera los honraba. En la medida en que la cultura se asimila e integra por completo a esas relaciones petrificadas, los seres humanos quedan degradados una vez más» (pág. 13).

En lo que concernía a la Escuela de Frankfurt, el ámbito cultural se había convertido en un nuevo lugar de control para ese aspecto de la racionalidad iluminista en el que la dominación de la naturaleza y la sociedad avanzaba bajo el disfraz del progreso técnico y el crecimiento económico. Para Adorno y Horkheimer (1972), la cultura había pasado a ser otra industria, que no sólo producía bienes sino que también legitimaba la lógica del capital y sus instituciones. La expresión «industria cultural» fue acuñada por Adorno como respuesta a la reificación de la cultura, y tenía dos finalidades inmediatas. En primer lugar, Adorno la creó para desenmascarar la idea de que la «cultura surge espontáneamente de las masas mismas» (Lowenthal, 1979, págs. 388-9). Segundo, apuntaba a la concentración de determinantes económicos y políticos que controlan la esfera cultural en beneficio de la dominación social y política. En la metáfora, el término «industria» representaba un elemento de análisis crítico. Esto es, no sólo señalaba una concentración de grupos políticos y económicos que reproducían y legitimaban la creencia y el sistema de valores dominantes; también se refería a los mecanismos de racionalización y estandarización en cuanto impregnaban la vida cotidiana. Ahora bien: como decía Adorno (1975), «la expresión “industria” no debe tomarse al pie de la letra. Alude a la estandari-

zación del producto —como las películas del Oeste, familiares para cualquier espectador de cine— y a la racionalización de las técnicas de distribución (. . .) [y] no estrictamente al proceso de producción» (pág. 14).

En el núcleo de la teoría de la cultura propuesta por Horkheimer, Adorno y Marcuse había un intento de desenmascarar, mediante una invocación y una demostración de la crítica, la forma en que la racionalidad positivista se manifestaba en el reino cultural. Por ejemplo, estos autores criticaban ciertos productos culturales, como el arte, porque excluían los principios de resistencia y oposición que otrora habían impregnado su relación con el mundo, al mismo tiempo que contribuían a desenmascararlo (Horkheimer, 1972). De igual modo, para Marcuse (1978), «la verdad del arte radica en su poder de romper el monopolio de la realidad establecida (esto es, de quienes la establecieron) para definir qué es real. En esta ruptura (. . .) el mundo ficticio del arte aparece como verdadera realidad» (pág. 9). La Escuela de Francfort sostenía que en la sociedad unidimensional el arte deshace, en vez de destacar, la diferencia entre la representación y la posibilidad de una verdad más elevada o un mundo mejor. En otras palabras, en el verdadero espíritu de la armonía positivista, el arte se convierte simplemente en un espejo de la realidad existente, y al hacerlo la afirma. En el ultrarrealismo del cuadro de las latas de sopa Campbell, de Warhol, o en las pinturas estajanovistas del realismo socialista, el recuerdo de una verdad histórica o la imagen de un mejor modo de vida quedan sumidos en la impotencia.

Los dictados de la racionalidad positivista y la mutilación concomitante del poder de la imaginación también se encarnan en las técnicas y formas que modelan los mensajes y el discurso de la industria cultural. Ya sea en el hartazgo de tramas, *gags* o historias intercambiables o en el acelerado ritmo del desarrollo de un filme, la lógica de la estandarización reina suprema. El mensaje es el conformismo, y el instrumento para alcanzarlo es la distracción, que se presenta orgullosamente como un escape de la necesidad del pensamiento crítico. Bajo la férula de la industria cultural, el estilo subsume la sustancia, y el pensamiento se convierte en una ocurrencia tardía con la entrada prohibida al tem-

plo de la cultura oficial. Marcuse (1972) expone este argumento mejor que nadie en el siguiente comentario:

«Al convertirse en componentes de la forma estética, las palabras, los sonidos, las formas y los colores quedan aislados de su uso y función conocidos y corrientes (. . .) Ese es el logro del estilo, que *es* el poema, la novela, la pintura, la composición. Al someter la realidad a otro orden, el estilo, encarnación de la forma estética, la somete a las leyes de la belleza. Verdadero y falso, bien y mal, dolor y placer, calma y violencia se convierten en categorías estéticas dentro del marco de la obra. Así, privadas de su realidad (inmediata), ingresan en un contexto diferente, en que aun lo horrible, lo cruel y lo enfermo son partes de la armonía estética que gobierna el todo» (págs. 98-9).⁵

En la reducción de la cultura a la distracción hay un significativo mensaje intrínseco, que apunta a la raíz del *ethos* de la racionalidad positivista, esto es, la división estructural entre trabajo y juego. En ella, el trabajo se confina en los imperativos de la faena monótona, el tedio y la impotencia para la vasta mayoría, mientras que la cultura se convierte en el vehículo mediante el cual se puede huir de esa fatiga. La fuerza del análisis de la Escuela de Francfort estriba en su desenmascaramiento del fraude ideológico que constituye esta división del trabajo. En lugar de ser un escape del proceso laboral mecanizado, el reino cultural se convierte en

⁵ Es importante la implicación que la idea de Marcuse tiene para la crítica educativa, en particular los análisis de las ideologías implícitas en el diseño de libros de texto. Frances Fitzgerald (1979) ilustra este uso al analizar algunos manuales recientes de estudios sociales: «El uso de todo este arte y diseño de alta calidad encierra cierta ironía. Las fotografías decimonónicas de niños trabajadores o de los bajos fondos urbanos son tan hermosas que trascienden su tema. Mirarlas, o mirar la pintura de Victor Gatto sobre el incendio de la fábrica Triangle Shirtwaist, no es ver la miseria o la fealdad sino un objeto de arte. En los capítulos modernos, el contraste entre los depósitos de chatarra y los ríos contaminados luce tan tentador como las fotos de comida de *Gourmet*. El libro tal vez más riguroso en su descripción de los problemas modernos ilustra los horrores de las pruebas nucleares con una linda foto del cuadro de Ben Shahn sobre la explosión en Bikini, y la posibilidad de un desastre ecológico global, con una fotografía en colores del planeta, sobre el que se arremolina su manto de nubes blancas» (págs. 15-6).

su extensión. Adorno y Horkheimer (1972) escriben lo siguiente:

«En el capitalismo tardío, el esparcimiento es la prolongación del trabajo. Se busca un escape del proceso laboral mecanizado a fin de ganar fuerzas para poder volver a hacerle frente. Pero, al mismo tiempo, la mecanización tiene tal poder sobre el tiempo libre y la felicidad del hombre, y determina tan profundamente la producción de bienes de esparcimiento, que las experiencias de aquel son imágenes residuales de ese mismo proceso. El contenido ostensible no es más que un desdibujado telón de fondo; lo que se graba es una sucesión automática de operaciones estandarizadas» (pág. 137).

Entre los tres teóricos que estudiamos, la crítica de la división del trabajo encuentra su expresión más radical en la obra de Herbert Marcuse (1955, 1969). Este afirma (1969) que el marxismo no fue suficientemente a fondo en su intento de producir una nueva sensibilidad que se desarrollara como «barrera instintiva contra la crueldad, la brutalidad y la fealdad» (pág. 3). Su argumento (1955) es que una nueva racionalidad que considere como meta la erotización del trabajo «y el desarrollo y satisfacción de las necesidades humanas» (pág. 205) requerirá nuevas relaciones de producción y estructuras organizativas en las cuales pueda llevarse adelante el trabajo. No habría que entender con ello que Marcuse abandona todas las formas de autoridad o que equipara las relaciones jerárquicas con el reino de la dominación. Al contrario, sostiene que el trabajo y el juego pueden interpenetrarse mutuamente sin perder su carácter primario. Como señala Agger (1979):

«Marcuse (. . .) dice que (. . .) el trabajo y el juego convergen, pero no omite el carácter “laboral” del trabajo mismo. Mantiene la organización racional del trabajo sin hacer a un lado la meta marxiana de la praxis creativa. Como señala (. . .) “las relaciones jerárquicas no carecen de libertad *per se*”. Es decir que las cosas dependen del tipo de jerarquía que impregne las relaciones (. . .) Marcuse (. . .) sugiere dos cosas: en primer lugar, alude a una teoría del trabajo que descansa sobre la fusión de los componentes laborales y lú-

dicos. Sus concepciones al respecto se recogen en la visión de la “erotización del trabajo”. En segundo lugar, se refiere a una forma de racionalidad organizativa que no sea dominadora» (pág. 194).

Según la óptica de Marcuse (1964), la ciencia y la tecnología se integraron bajo la impronta de una racionalidad dominadora que penetró el mundo de la interacción comunicativa (la esfera pública), así como el mundo del trabajo. Vale la pena mencionar que Habermas (1970), en contraste, afirma que, dentro de la esfera del trabajo, la ciencia y la tecnología están necesariamente limitadas a consideraciones técnicas, y que la posterior organización del trabajo representa el precio que un orden industrial avanzado debe pagar por su confort material. Esta posición fue puesta en tela de juicio por varios teóricos, entre ellos Aronowitz (1980), quien sostiene sagazmente que Habermas separa «del proceso del trabajo comunicaciones y juicios normativos» (pág. 80), y que al hacerlo «cede a la conciencia tecnológica toda la esfera de la acción deliberada racional [trabajo]» (págs. 81-2). En oposición a Habermas, Marcuse (1964) afirma que el cambio radical significa algo más que la mera creación de condiciones que fomenten el pensamiento crítico y la competencia comunicativa. Ese cambio también entraña la transformación del proceso del trabajo y la fusión de la ciencia y la tecnología bajo la apariencia de una racionalidad que subraya la cooperación y la administración de sí mismo en beneficio de una comunidad democrática y la libertad social.

Si bien entre Adorno, Horkheimer y Marcuse hay significativas diferencias en lo que se refiere a su denuncia de la racionalidad positivista y sus respectivas ideas sobre lo que constituye una sensibilidad estética o radical, sus puntos de vista convergen en el carácter represivo que subyace a esa racionalidad y la necesidad de desarrollar una conciencia y una sensibilidad críticas colectivas que adopten un discurso de oposición y no-identidad como condición previa de la libertad humana. Así, la crítica representaba para ellos un elemento indispensable en la lucha por la emancipación, y es precisamente en su invocación de la crítica y de una nueva sensibilidad donde encontramos un análisis de la naturaleza de la dominación que contiene ideas invalorable para una teoría de la educación social. El análisis, en

este caso, incluye la teoría de la psicología profunda de la Escuela de Francfort, que a continuación abordaré brevemente.

El análisis de la psicología profunda de la Escuela de Francfort

Como antes señalé, la Escuela de Francfort enfrentaba una contradicción fundamental cuando intentaba desarrollar una tradición crítica en el interior de la teoría marxista. Por un lado, desde la época de Marx la historia daba fe del crecimiento de la producción material y de la continuada conquista de la naturaleza, tanto en los países industriales avanzados de Occidente como en los del bloque socialista. En ambos campos, y pese al crecimiento económico, parecían haberse profundizado las condiciones objetivas que promovían la alienación. En Occidente, por ejemplo, la producción de bienes y el resultante fetichismo de la mercancía se burlaban del concepto de la vida buena, reduciéndolo a la cuestión del poder adquisitivo. En el bloque socialista, la centralización del poder político conducía a la represión interna y no a la libertad política y económica, como se había prometido. No obstante, en ninguno de los dos casos la conciencia de las masas lograba mantenerse a la par de esas condiciones.

Para la Escuela de Francfort resultaba evidente que se necesitaba una teoría de la conciencia y la psicología profunda para explicar la dimensión subjetiva de la liberación y la dominación. Marx había proporcionado la gramática política y económica de la dominación, pero relegaba la dimensión psíquica a una jerarquía secundaria y creía que sería arrastrada por cualquier cambio significativo en el mundo económico. Así, correspondió a la Escuela de Francfort, especialmente a Marcuse (1955, 1964, 1969, 1970), analizar la estructura formal de la conciencia a fin de descubrir cómo era posible que una sociedad deshumanizada siguiera manteniendo el control sobre sus habitantes y, de manera similar, cómo los seres humanos podían participar voluntariamente, en el plano de la vida cotidiana, en la reproducción de su propia deshumanización y explotación. Para

encontrar las respuestas, la Escuela de Francfort se consagró a un estudio crítico de Freud.

Si bien con las herramientas de los análisis sociológico e histórico se había dado forma a una teoría general de la cultura, todavía restaba fusionar a Marx con Freud a fin de completar la tarea. Pero la noción de psicología profunda como categoría social y política no apareció por primera vez en la obra de la Escuela de Francfort; sus raíces históricas, políticas y teóricas se establecieron en los primeros trabajos de Wilhelm Reich (1949, 1970, 1971, 1972). La obra de Reich es importante porque ejerció una fuerte influencia sobre figuras como Erich Fromm, que fue uno de los primeros miembros de la Escuela de Francfort en mostrar un interés serio en la obra de Freud. Por otra parte, los trabajos de Reich y Fromm influyeron tanto positiva como negativamente en la forma en que Adorno, Horkheimer y Marcuse elaboraron sus propias perspectivas sobre la psicología freudiana.

Antecedentes históricos de la psicología profunda

Wilhelm Reich (1949, 1970) iniciaba su análisis con el supuesto de que el ascenso del autoritarismo en Europa, en la década de 1920, y la voluntad de sectores de la clase obrera de participar en ese movimiento no podían explicarse mediante la descomposición de las relaciones sociales en categorías meramente económicas y políticas. Si bien estas últimas eran claramente importantes en cualquier discusión sobre la dominación, no mostraban cómo esta era internalizada por los oprimidos. En otras palabras: esas categorías no podían dar una respuesta al interrogante de cómo era posible que los oprimidos participasen activamente en su propia opresión.

En su intento de responder a esas preguntas, los primeros trabajos de Reich significaron tanto una crítica del marxismo ortodoxo como una elaboración del papel que el pensamiento freudiano podía cumplir en la profundización y extensión de una perspectiva marxista crítica. Para Reich, lo mismo que para la Escuela de Francfort, el marxismo «vulgar» había suprimido la noción de subjetividad y de tal

modo había cometido un desatino tanto teórico como político. En efecto: en el plano teórico, el marxismo europeo de la década de 1920 no había logrado elaborar una muy necesaria psicología política debido a su indiferencia hacia las cuestiones de la subjetividad y la política de la vida cotidiana. Por otro lado, cometía un error político porque, al pasar por alto el interés de cuestiones como la motivación humana, la naturaleza del deseo del hombre y la importancia de sus necesidades como componentes fundamentales de una teoría del cambio político, había «entregado» a Hitler y al fascismo la oportunidad de movilizar a grupos obreros y de clase media comprometiendo sus emociones y apelando por técnicas propagandísticas a importantes necesidades psíquicas, como la solidaridad, la comunidad, el nacionalismo, la identidad, etc. Vale la pena citar a Reich (1971) sobre esta cuestión:

«Un elemento en la causa fundamental del fracaso del socialismo —sólo un elemento, pero importante, que ya no debe ignorarse ni considerarse como secundario— es la ausencia de una teoría válida de la psicología política (. . .) Esta debilidad de nuestra parte se convirtió en la mayor ventaja del enemigo de clase, el arma más poderosa del fascismo. Mientras nosotros ofrecíamos a las masas soberbios análisis históricos y tratados económicos sobre las contradicciones del imperialismo, Hitler despertaba las raíces más profundas de su ser emocional. Tal como lo habría dicho Marx, dejamos la praxis del factor subjetivo a los idealistas; actuamos como materialistas mecanicistas y economicistas» (pág. 19).

Para Reich, los obstáculos al cambio político podían superarse, en parte, si se establecía «el lugar exacto del psicoanálisis dentro del marxismo» (Jacoby, 1975, pág. 90). En términos reichianos (Reich, 1972), esto significaba revelar cómo contribuían las mediaciones concretas —ya se plantearan en forma de discurso, de relaciones sociales o de producciones de los medios masivos— a generar la internalización de valores e ideologías que inhibían el desarrollo de la conciencia social individual y colectiva. En su precoz insistencia en la explicación del papel del psicoanálisis dentro de una perspectiva marxista, era central para Reich (1970,

1971) poner el acento sobre la estructura del carácter, el rol de la familia como agencia opresora de socialización y la importancia de la represión sexual como base del autoritarismo.

En síntesis, Reich (1949) sostenía que, sometida a las relaciones sociales capitalistas, la familia patriarcal «crea las formas de carácter que necesita para su preservación» (pág. xxii). En este caso, Reich creía que la familia era un microcosmos de la sociedad dominante y que mediante la perpetuación de la represión sexual generaba estructuras de la personalidad receptivas a las ideologías y movimientos autoritarios. Así lo decía (Reich, 1970):

«El combate de la sociedad autoritaria contra la sexualidad de niños y adolescentes, y la lucha consiguiente en nuestro propio yo, se producen dentro del marco de la familia autoritaria, que hasta ahora ha demostrado ser la mejor institución para librar esa batalla con éxito (. . .) la familia autoritaria representa la primera y más esencial fuente de reproducción de toda clase de pensamientos reaccionarios; es una fábrica en la que se producen la ideología y las estructuras reaccionarias. Por lo tanto, la “salvaguarda de la familia”, es decir, de la familia autoritaria y amplia, es el primer precepto cultural de cualquier política reaccionaria» (págs. 56, 60).

Si bien los miembros de la Escuela de Francfort vieron tanto el papel de la familia como la importancia de la represión sexual en el origen del fascismo en términos más amplios y dialécticos, sufrieron una fuerte influencia de las formulaciones de Reich sobre el rol y la naturaleza de la psicología profunda como base para un marxismo más crítico.

Erich Fromm

Por ser uno de los primeros integrantes de la Escuela de Francfort que mostró un interés sostenido en la obra de Freud, Erich Fromm ocupa un importante lugar en el intento de situar el psicoanálisis dentro de un marco marxista. Como Reich, Fromm se interesó en las tentativas de Freud

por dar relieve a los vínculos entre el individuo y la sociedad que iluminaban la dinámica de la represión psicológica y la dominación social. En ese aspecto, sus primeros trabajos (Fromm, 1970) sobre la familia patriarcal, así como las modificaciones que impuso a la concepción freudiana ahistórica del inconsciente, ejercieron una significativa influencia en Adorno, Horkheimer y Marcuse. De igual importancia es la influencia negativa que este autor tuvo sobre teóricos ulteriores. Más adelante, cuando Fromm (1941, 1947) rechazó muchas de sus formulaciones originales con respecto a la obra de Freud, y en particular cuando desplazó su interés de una psicología de lo inconsciente a una psicología de lo consciente, de la sexualidad a la moralidad y de la represión al desarrollo de la personalidad (Jacoby, 1975), la Escuela de Francfort comenzó a dar forma a diversas versiones de la teoría freudiana como reacción contra la lectura revisionista que aquel hacía del psicoanálisis.

La psicología profunda según Adorno, Horkheimer y Marcuse

Para la Escuela de Francfort, la metapsicología de Freud representaba un importante fundamento teórico para revelar la interacción del individuo con la sociedad. En términos más específicos, el valor de la psicología freudiana estaba, en este caso, en su demostración del carácter antagónico de la realidad social. Como un teórico de las contradicciones, Freud proponía una atrevida idea de la forma como la sociedad reproducía sus poderes tanto en el individuo como sobre él. Tal como lo expresa Jacoby (1975):

«El psicoanálisis muestra su fortaleza; desmitifica las pretensiones de valores, sensibilidades y emociones liberadas rastreando su origen en una dimensión reprimida psíquica, social y biológica (. . .) mantiene el pulso del subsuelo psíquico. Como tal, es más capaz de captar la intensificación de la sinrazón social que las psicologías conformistas reprimen y olvidan: la barbarie de la civilización misma, la apenas abolida infelicidad de los seres vivos, la locura que ronda a la sociedad» (pág. 18).

Los teóricos de la Escuela de Francfort creían que la profundidad y magnitud de la dominación, tal como se daba dentro y fuera del individuo, sólo podían ser pasibles de modificación y transformación si se comprendía la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Así, para Adorno, Horkheimer y Marcuse, la insistencia de Freud en las constantes luchas entre el deseo individual de gratificación instintual y la dinámica de la represión social representaba una pista indispensable para entender la naturaleza de la sociedad y la dinámica de la dominación y liberación psíquicas. En los siguientes comentarios, Adorno (1967) apunta a ello:

«La única totalidad que el estudioso de la sociedad puede tener la presunción de conocer es el todo antagónico, y si pretende acaso alcanzarla, sólo puede hacerlo en la contradicción (. . .) Los elementos discrepantes que constituyen al individuo, sus “propiedades”, son invariablemente momentos de la totalidad social. En sentido estricto, él es una mónada que representa el todo y sus contradicciones sin ser, pese a ello, consciente en ningún momento de ese todo» (págs. 74-7).

A fin de explorar la profundidad del conflicto entre el individuo y la sociedad, la Escuela de Francfort aceptaba con algunas modificaciones significativas la mayoría de los supuestos más radicales de Freud. Más específicamente, el esquema teórico freudiano contenía tres elementos importantes para desarrollar una psicología profunda. En primer lugar, Freud proponía una estructura psicológica formal con la que los teóricos de la Escuela de Francfort podían trabajar. Esto es, el esbozo freudiano de la estructura de la psique —lucha subyacente entre Eros (el instinto de vida), el instinto de muerte y el mundo exterior— representaba una concepción clave en la psicología profunda elaborada por aquella escuela.

Segundo, los estudios psicopatológicos de Freud, en particular su percepción de la capacidad humana para la auto-destrucción y su énfasis en la pérdida de la estabilidad del yo y la declinación de la influencia de la familia en la sociedad contemporánea, hacían un aporte significativo a los análisis de la Escuela de Francfort sobre la sociedad de masas y el ascenso de la personalidad autoritaria. Para esa es-

cuela, la creciente concentración del poder en la sociedad capitalista, junto con la intervención ubicua del estado en los asuntos de la vida cotidiana, habían modificado el papel dialéctico de la familia tradicional como un ámbito a la vez positivo y negativo de formación de la identidad. En efecto: tradicionalmente, la familia había proporcionado, por una parte, una esfera de calidez y protección para sus miembros, mientras que, por la otra, también funcionaba como un repositorio de represión social y sexual. Pero con el desarrollo del capitalismo industrial avanzado, esa función dual cedía gradualmente el paso a su funcionamiento exclusivo como ámbito de reproducción social y cultural.

Por último, gracias a su examen de la teoría de los instintos y la metapsicología freudiana, la Escuela de Francfort elaboró un marco teórico para descifrar y revelar los obstáculos objetivos y psicológicos que se oponen al cambio social. Esta cuestión es importante porque aporta ideas significativas para establecer cómo podría utilizarse la psicología profunda en el desarrollo de una teoría más general de la educación social. Como había algunas diferencias de importancia entre Adorno y Horkheimer, por un lado, y Marcuse, por el otro, en lo tocante a la teoría de los instintos de Freud, así como a su concepción de la relación entre el individuo y la sociedad, trataré por separado sus contribuciones respectivas.

La psicología profunda según Adorno y Horkheimer

Adorno (1968) se apresuró a señalar que si bien la denuncia de Freud sobre la «falta de libertad del hombre» se identificaba en exceso con un período histórico específico y de ese modo «se petrificaba en una constante antropológica» (pág. 81), no ponía seriamente en duda la grandeza de aquel como teórico de las contradicciones. Adorno y Horkheimer creían firmemente que el psicoanálisis representaba un sólido bastión teórico contra las teorías psicológicas y sociales que exaltaban la idea de la «personalidad integrada» y las «maravillas» de la armonía social. Concordante con la opinión de Adorno (1968) de que «toda imagen del hombre es

ideología, excepto la negativa» (pág. 84), la obra de Freud parecía trascender sus propias deficiencias, porque en cierto nivel personificaba el espíritu de la negación. Adorno (1967, 1968) exaltaba claramente los rasgos negativos y críticos del psicoanálisis y los veía como armas teóricas fundamentales que podían usarse contra cualquier forma de teoría de la identidad. Las metas de esta y de la psicología revisionista eran de naturaleza tanto política como ideológica, y podían desenmascarse como tales precisamente con el uso de la metapsicología de Freud. Así lo expresaba Adorno (1968):

«La meta de la “personalidad bien integrada” es objetable porque supone que el individuo debe alcanzar un equilibrio entre fuerzas conflictivas que no existe en la sociedad actual. Ni debería existir, porque esas fuerzas no son de igual mérito moral. Se enseña a la gente a olvidar los conflictos objetivos que se repiten necesariamente en cada individuo, en vez de ayudarla a enfrentarse a ellos» (pág. 83).

Si bien la Escuela de Francfort comprendía con claridad que el psicoanálisis no podía resolver los problemas de la represión y el autoritarismo, creía que aportaba ideas importantes sobre la forma en que «la gente se convierte en cómplice de su propio sojuzgamiento» (Benjamin, 1977, pág. 22). No obstante, debajo de los análisis sobre el psicoanálisis presentados por Adorno (1967, 1968, 1972, 1973) y Horkheimer (1972) acechaba una paradoja perturbadora. Aunque ambos teóricos no escatimaron esfuerzos para explicar la dinámica del autoritarismo y la dominación psicológica, dijeron muy poco sobre los aspectos formales de la conciencia que podían dar una base a la resistencia y la rebelión. En efecto: si bien la psicología freudiana representaba, a su juicio, una poderosa crítica de la sociedad existente, puesto que desenmascaraba su carácter antagónico, Horkheimer y Adorno omitían situar o bien en los individuos o bien en las clases sociales los fundamentos psicológicos o políticos para reconocer dichas contradicciones y actuar con el fin de transformarlas. Por consiguiente, ambos autores presentaban una perspectiva de la psicología freudiana que dejaba a Freud en la ambigua condición de ser a la vez un radical y un profeta del abatimiento.

Marcuse y su búsqueda de Freud

Si Adorno y Horkheimer veían a Freud como un pesimista revolucionario, Marcuse (1955) lo leyó como un revolucionario utópico. En efecto: aunque aceptaba sus supuestos más polémicos, la interpretación que hacía de ellos era a la vez única y provocativa. En cierto sentido, el análisis de Marcuse (1955, 1968, 1970) contenía un original giro dialéctico, en la medida en que apuntaba a una integración utópica de Marx y Freud. Si bien aceptaba la concepción de este último sobre las relaciones antagónicas entre el individuo y la sociedad como una intuición fundamental, Marcuse (1955), no obstante, modificaba algunas de sus categorías básicas y al hacerlo situaba su pesimismo dentro de un contexto histórico que revelaba a la vez sus puntos fuertes y sus limitaciones. De ese modo, podía resaltar la importancia de la metapsicología de Freud como base del cambio social. Este aspecto resulta particularmente claro si examinamos cómo reelaboró Marcuse (1955, 1968, 1970) las afirmaciones básicas de Freud en lo concerniente a los instintos de vida y de muerte, la lucha entre el individuo y la sociedad, la relación entre la escasez y la represión social y, por último, las cuestiones de la libertad y la emancipación humana.

Marcuse (1955, 1964) empieza por suponer que en las teorías freudianas del inconsciente y los instintos podían encontrarse, de manera inherente, los elementos teóricos de una concepción más generalizada de la naturaleza de la dominación individual y social, y señala esta posibilidad cuando escribe (Marcuse, 1955):

«La lucha contra la libertad se reproduce en la psique del hombre como autorrepresión del individuo reprimido, y esa autorrepresión sostiene a su vez a sus amos y las instituciones de estos. Freud despliega en la dinámica mental la dinámica de la civilización (. . .) La metapsicología freudiana es un intento constantemente renovado de poner al descubierto, de cuestionar, la terrible necesidad de la conexión interna entre civilización y barbarie, progreso y sufrimiento, libertad e infelicidad, una conexión que, en última instancia, se revela como la existente entre Eros y Tánatos» (págs. 16-7).

Para Marcuse (1955, 1970), la psicología freudiana sentaba, como resultado de su análisis de la relación entre civilización y represión instintual, las bases teóricas para comprender la distinción entre la autoridad socialmente necesaria y el autoritarismo. En efecto: en la interacción de la necesidad de trabajo social con la necesidad igualmente importante de sublimación de la energía sexual, comienza a resultar indiscernible la conexión dinámica entre dominación y libertad, por un lado, y autoridad y autoritarismo, por el otro. Freud presentaba el conflicto entre la necesidad instintiva individual de placer y la demanda de represión de la sociedad como un problema insoluble, enraizado en una lucha transhistórica; como tal, señalaba la transformación continuamente represiva de Eros en la sociedad, junto con la creciente tendencia a la autodestrucción. Marcuse (1970) creía que la «concepción freudiana de la relación entre la civilización y la dinámica de los instintos requería una corrección decisiva» (pág. 20). En efecto: mientras Freud veía la creciente necesidad de represión social e instintual, Marcuse (1955, 1970) sostenía que cualquier comprensión de la represión social debía situarse dentro de un contexto histórico específico y juzgarse considerando si esos sistemas de dominación superaban sus límites. Ignorar una distinción semejante era cancelar la posibilidad de analizar la diferencia entre el ejercicio de la autoridad legítima y las formas ilegítimas de dominación. Para Marcuse (1955), Freud había omitido recoger en su análisis la dinámica histórica de la dominación organizada, por lo que le asignaba la jerarquía y la dignidad de un desarrollo biológico universal y no históricamente contingente.

Si bien Marcuse (1955) acepta la noción freudiana de que el conflicto central en la sociedad es el que existe entre el principio de realidad y el principio de placer, rechaza la idea de que el segundo tiene que ajustarse al primero. En otras palabras, Freud (1949) creía que «el precio de la civilización se paga confiscando la felicidad mediante la intensificación del sentimiento de culpa» (pág. 114). Este aspecto es importante porque en el núcleo de la idea de Freud de que la humanidad estaba condenada para siempre a desviar el placer y la energía sexual en un trabajo alienante, había una apelación a una «verdad» transhistórica: la que sostenía que la escasez era inevitable en la sociedad y que el

trabajo era intrínsecamente alienante. En oposición a él, Marcuse (1955) afirmaba que el principio de realidad se refería a una forma particular de existencia histórica, en que la escasez dictaba legítimamente la represión de los instintos. Pero en el período contemporáneo esas condiciones ya no tenían vigencia y era la abundancia, y no la escasez, la que caracterizaba o informaba como tal el principio de realidad que gobernaba a los países industriales avanzados de Occidente.

A fin de sumar una dimensión más plenamente histórica al análisis de Freud, Marcuse (1955) introdujo las nociones de principio de rendimiento y represión excedente. Al sostener que la escasez no era un aspecto universal de la condición humana, Marcuse (1955, 1970) aducía que el Occidente industrial había llegado a una etapa en que ya no era necesario someter a hombres y mujeres a las exigencias del trabajo alienante. El principio de realidad existente, que él caracterizaba como principio de rendimiento (Marcuse, 1955), había dejado atrás su función histórica, esto es, la sublimación del Eros en beneficio del trabajo socialmente necesario. El principio de rendimiento, con su énfasis en la razón tecnocrática y la racionalidad del intercambio, era, en palabras de Marcuse (1955), a la vez históricamente contingente y socialmente represivo. Como modalidad relativamente novedosa de dominación, ataba a la gente a valores, ideas y prácticas sociales que bloqueaban sus posibilidades de gratificación y felicidad como fines en sí mismos.

En resumen, Marcuse (1955) creía que en la concepción de Marx de la abundancia societal y la teoría de los instintos de Freud estaba, de manera inherente, la base para un nuevo principio de rendimiento, que estuviera regido por los principios del trabajo socialmente necesario, así como por los aspectos del principio de placer que integraban trabajo, juego y sexualidad. Esto nos lleva a la segunda noción importante de nuestro autor, es decir, el concepto de represión excedente. Esta podía utilizarse para apreciar el carácter excesivo de la naturaleza de la dominación vigente. Con una distinción entre la represión socialmente útil y la represión excedente, Marcuse (1955) afirma:

«Dentro de la estructura total de la personalidad reprimida, la represión excedente es la fracción que resulta de condicio-

nes societales específicas sostenidas en el acto específico de la dominación. La extensión de esa represión excedente proporciona el patrón de medida: cuanto más pequeña, menos represiva es la etapa de la civilización. La distinción es equivalente a la que se hace entre las fuentes biológicas e históricas del padecimiento humano» (págs. 87-8).

De acuerdo con Marcuse (1955, 1970), en esta interacción dialéctica de la estructura de la personalidad y la represión históricamente condicionada existe un nexo para poner al descubierto la naturaleza histórica y contemporánea de la dominación. En ese sentido, esta es *dos veces* histórica: en primer lugar, tiene sus raíces en las condiciones socioeconómicas históricamente desarrolladas de una sociedad dada; en segundo lugar, está enraizada en la historia sedimentada de la estructura de la personalidad de los individuos. Cuando hablaba de la dominación como un fenómeno psicológico y político, Marcuse (1955, 1970) no concedía un cheque en blanco a la gratificación masiva. Al contrario, coincidía con Freud en que algunas formas de represión eran generalmente necesarias; lo que objetaba era la represión innecesaria que se encarnaba en el *ethos* y en las prácticas sociales que caracterizaban a instituciones sociales como la escuela, el trabajo y la familia.

Para Marcuse (1969), las señales más penetrantes de la represión social se generan en la historia interna de los individuos, en las «necesidades, satisfacciones y valores que reproducen la servidumbre de la existencia humana» (pág. 6). Como tales, las necesidades son mediadas y se refuerzan por obra de los patrones y rutinas sociales de la vida cotidiana, y las «falsas» necesidades que perpetúan las fatigas, la infelicidad y la agresividad quedan ancladas en la estructura de la personalidad como una segunda naturaleza. «Se olvida», entonces, su carácter histórico, y quedan reducidas a patrones de hábito.

En definitiva, Marcuse (1955) funda incluso la importante noción freudiana de instinto de muerte (la pulsión autónoma que conduce cada vez más a la autodestrucción) en una problemática radical. Al afirmar que la pulsión primaria de la humanidad es el placer, en efecto, Marcuse (1955) redefine el instinto de muerte, sosteniendo que no está mediado por la necesidad de autodestrucción —aunque

esta sea una forma que puede adoptar—, sino por la de resolver la tensión. Enraizado en una perspectiva semejante, el instinto de muerte no sólo se redefine: también se politiza, en la medida en que Marcuse (1955) sostiene que en una sociedad no represiva se subordinaría a las demandas de Eros. En ese aspecto, Marcuse (1955, 1969) termina apoyando la idea de pensamiento negativo de la Escuela de Francfort, pero con una importante salvedad. Insiste en su valor como un modo de crítica, pero también en que está fundada en condiciones socioeconómicas que pueden transformarse. Así, no es la desesperación suscitada por la naturaleza actual de la sociedad, sino la promesa de un futuro mejor, lo que informa tanto el trabajo de Marcuse como sus potencialidades como instrumento de crítica para los educadores sociales.

La significación de su análisis para la teoría educativa resulta obvia en los trabajos más recientes de Pierre Bourdieu (1977 [con Passeron], 1979), quien sostiene que la escuela y otras instituciones sociales legitiman y refuerzan, mediante conjuntos específicos de prácticas y discursos, los sistemas de comportamiento y disposiciones de base clasista que contribuyen a reproducir la sociedad dominante existente. En ese sentido, Bourdieu amplía las ideas de Marcuse destacando una noción de aprendizaje en la que el niño internaliza los mensajes culturales de la escuela no sólo por conducto del discurso oficial de esta (dominio simbólico), sino también por medio de los mensajes encarnados en las prácticas «insignificantes» de la vida diaria en el aula. Vale la pena citarlo *in extenso* con respecto a esta cuestión (Bourdieu y Passeron, 1977):

«[Las escuelas] asignan una importancia semejante a los detalles aparentemente más insignificantes de la ropa, el porte, los modales físicos y verbales (. . .) Los principios así encarnados se sitúan más allá del alcance de la conciencia y, por lo tanto, no pueden ser afectados por una transformación voluntaria y deliberada y ni siquiera es posible explicitarlos (. . .) Toda la jugarreta de la razón pedagógica radica, precisamente, en la forma en que usurpa lo esencial mientras parece demandar lo insignificante: el respeto de las formas y formas de respeto que constituyen las manifestacio-

nes más visibles y mejor ocultas del orden establecido» (págs. 94-5).

A diferencia de Bourdieu, Marcuse cree que las necesidades históricamente condicionadas que funcionan en interés de la dominación pueden cambiarse. En efecto: sostiene (Marcuse, 1955) que cualquier forma viable de acción política debe empezar por una idea de la educación política en la que tendrían que actuar un nuevo lenguaje, relaciones sociales cualitativamente diferentes y un nuevo conjunto de valores con el objetivo de crear un nuevo ambiente «en el que las facultades no agresivas, eróticas y receptivas del hombre, en armonía con la conciencia de la libertad, se empeñaran en la pacificación del hombre y la naturaleza» (Marcuse, 1969, pág. 31). De tal modo, la noción de psicología profunda elaborada por la Escuela de Francfort no sólo proporciona nuevas ideas sobre la forma en que se constituyen las subjetividades o la ideología funciona como experiencia vivida, sino que también brinda herramientas teóricas para establecer las condiciones de nuevas necesidades, nuevos sistemas de valores y nuevas prácticas sociales que tomen en serio los imperativos de una pedagogía crítica.

Conclusión

Si bien es imposible establecer en detalle cuáles podrían ser las implicaciones de la obra de la Escuela de Francfort para las teorías de la educación social, puedo indicar brevemente algunas consideraciones generales. Creo que es evidente que el pensamiento de la Escuela de Francfort representa un gran desafío y estímulo para los teóricos educativos que critican las teorías de la educación social atadas a paradigmas funcionalistas basados en supuestos extraídos de una racionalidad positivista. Por ejemplo, contra el espíritu positivista que impregna la teoría y la práctica educativas existentes, ya tomen la forma del modelo de Tyler o de *diversos enfoques sistémicos*, la Escuela de Francfort propone un análisis histórico, así como un penetrante marco filosófico, que denuncian la cultura más general del positivismo, a la vez que permiten discernir cómo esta se incorpora al *ethos* y a las prácticas de las escuelas. Aunque hay una

masa creciente de literatura educativa que critica la racionalidad positivista en las escuelas, carece de la refinada elaboración de la obra de la Escuela de Francfort. Por otra parte, aun algunas de las mejores historias de la teoría curricular y la educación social omitieron analizar los puntales positivistas del desarrollo curricular dentro de un contexto histórico más amplio, un contexto que demostrara la relación entre la cultura dominante del positivismo y los mecanismos de la enseñanza (Giroux, 1981a; Wexler, 1996). De manera similar, la importancia de la conciencia histórica como componente fundamental del pensamiento crítico en el paradigma de la Escuela de Francfort crea un valioso terreno epistemológico para elaborar modos de crítica que esclarezcan la interacción de lo social y lo personal, por un lado, y la historia y la experiencia privada, por el otro. Mediante esta forma de análisis, el pensamiento dialéctico reemplaza las formas positivistas de investigación social. Vale decir que la lógica de la predicción, la verificación, la transferencia y el operacionalismo es sustituida por un modo dialéctico de pensamiento que destaca las dimensiones históricas, relacionales y normativas de la investigación social y el conocimiento escolar.

Además, la teoría de la cultura de la Escuela de Francfort propone nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que juegan las escuelas como agentes de reproducción social y cultural. Al arrojar luz sobre la relación entre poder y cultura, la Escuela de Francfort permite ver cómo se constituyen y transmiten las ideologías dominantes por medio de formaciones culturales específicas. En este sentido, el concepto de cultura tiene una relación particular con la base material de la sociedad; y el poder explicativo de esa relación debe encontrarse en la problematización del contenido específico de una cultura, su relación con los grupos sociales dominantes y subordinados, la génesis sociohistórica del *ethos* y las prácticas de las culturas legitimadoras y su papel en la constitución de relaciones de dominación y resistencia. Por ejemplo, cuando se señala que las escuelas son ámbitos culturales que encarnan valores y prácticas políticas conflictivas, resulta posible investigar cómo se las puede estudiar en cuanto expresión de la organización más general de la sociedad, particularmente en lo que se refiere a la naturaleza de clase y género del contenido, los métodos y los modos

de investigación educativa que caracterizan a la vida escolar. El estudio del lenguaje de Marcuse (1964), el análisis de la sociología de la música de Adorno (1976) y las investigaciones de Horkheimer (1972, 1974) sobre el fundamento normativo de la teoría representan un conjunto de construcciones teóricas mediante las cuales se puede investigar la naturaleza socialmente construida de la experiencia escolar y sopesar las pretensiones de verdad de esas experiencias en comparación con la realidad de la sociedad vigente.

El tratamiento de la cultura como una entidad política en la obra de la Escuela de Francfort también apunta a un modo de análisis mediante el cual los educadores pueden elaborar teorías de la educación social que atribuyan un papel central a la historia o el capital cultural que alumnos de diferentes grupos llevan consigo a la escuela. No es poca cosa sostener que los alumnos necesitan afirmar sus historias por medio del uso de un lenguaje, un conjunto de prácticas y una asignatura que dignifiquen las construcciones y experiencias culturales que constituyen el tejido y la textura de su vida cotidiana. Una vez establecida la naturaleza afirmativa de una pedagogía semejante, resulta posible que los alumnos, en especial aquellos que tradicionalmente carecieron de voz en las escuelas, aprendan las aptitudes, el conocimiento y los modos de indagación que les permitirán analizar críticamente el papel cumplido por la sociedad actual tanto en la formación como en la frustración de sus aspiraciones y metas. Por otra parte, es importante que esos alumnos afronten lo que esta sociedad ha hecho de ellos, la forma en que los incorporó material e ideológicamente y lo que necesitan afirmar y rechazar en sus propias historias a fin de comenzar el proceso de lucha en pro de una existencia autogobernada.

A diferencia de los modelos de orientación funcionalista, ya surjan de una tradición conservadora o radical, la teoría de la cultura de la Escuela de Francfort también subraya la importancia de la conciencia y la subjetividad en el proceso de aprendizaje y autoformación. Si bien es cierto que Adorno, Marcuse y Horkheimer dieron mucho peso en sus análisis al concepto de dominación y a la integración de las masas a la sociedad existente, me parece que con ello pretendían poner de relieve las fuerzas de la dominación social y política en un momento en que era difícil entender e incluso

reconocer su naturaleza. Su análisis no quería subestimar la importancia de la intervención humana o las posibilidades de cambio social; de hecho, la idea de esperanza y la posibilidad de trascendencia se encarnaban en la noción de crítica de la Escuela de Francfort. Esto es, la idea de que un mundo mejor era posible, de que la gente podía hablar, actuar y pensar en términos referidos a una vida cualitativamente mejor, era inherente a su concepción. Así, la Escuela de Francfort señalaba la noción de crítica y el desarrollo de una conciencia crítica activa, y se concentraba en ellos como condiciones previas de la movilización cultural y política.

Por último, es notorio que casi todas las teorías de la educación social son demasiado cognitivas. Carecen de una psicología profunda, así como de la valoración de una sensibilidad que destaque la importancia de lo sensual y lo imaginativo como dimensiones centrales de la experiencia escolar. La noción de psicología profunda de la Escuela de Francfort, en especial tal como se presenta en la obra de Marcuse, abre nuevos espacios para desarrollar una pedagogía crítica. En otras palabras, alude a la necesidad de crear nuevas categorías de análisis, que permitan a los educadores conocer mejor el modo en que docentes, alumnos y otros trabajadores de la educación se convierten en parte del sistema de reproducción social y cultural, especialmente tal como actúa mediante los mensajes y valores que se constituyen por intermedio de las prácticas sociales del currículum oculto (Giroux, 1981c). Si admiten la necesidad de una psicología social crítica, los educadores pueden comenzar a ver cómo se constituyen las ideologías e identificar y reconstruir luego las prácticas y los procesos sociales que rompen las formas existentes de dominación social y psicológica, en vez de prolongarlas.

La tarea de traducir la obra de la Escuela de Francfort en términos que informen y enriquezcan la teoría y la práctica educativas será difícil, en especial porque cualquier intento de usar esa obra tendrá que comenzar por comprender que tiene imperfecciones y que, además, no puede imponerse como una grilla a una teoría de la educación social. Por ejemplo, los autores de la Escuela de Francfort no elaboraron un enfoque teórico general para abordar los patrones de conflicto y contradicción que regían en diversas esferas culturales; además, nunca desarrollaron de manera adecuada

la noción de conciencia dual. Y esto significa que los modos contradictorios de pensar que caracterizan a la forma en que la mayoría de la gente ve el mundo no fueron explorados apropiadamente ni analizados con suficiente detalle en relación con el valor que podrían tener para desarrollar luchas contra la hegemonía. En ese sentido, la Escuela de Francfort subestimó la noción de resistencia.

Cualquier intento de leer la obra de Adorno, Marcuse y Horkheimer, pues, debe hacerse críticamente y aplicarse *a posteriori* de manera selectiva dentro de la especificidad del contexto en que se utilizará. También habría que subrayar que más allá de la complejidad y las imperfecciones inherentes a dicha obra, hay coacciones estructurales y políticas que pueden impedir que docentes y otras personas la incorporen a sus experiencias educativas. Su utilización presupone el desarrollo de un modo de pedagogía radical que tal vez tropiece con enormes resistencias e incluso ponga en peligro nuestro empleo. Esas coacciones no pueden tomarse a la ligera, aun cuando riesgos similares están implícitos en todas las luchas planteadas en pro de una sociedad y un mundo mejores. Así, es preciso reflexionar seriamente sobre las condiciones en que debe usarse esa obra, so pena de caer en la trampa de esperar demasiado de ella o de intentar abstraerla del contexto en que hay que utilizarla, y ser entonces incapaces de afrontar la manera en que dicho contexto puede oponerse a un enfoque teórico semejante o modificar su naturaleza. Si queremos evitar los escollos de un falso utopismo o de una desesperación igualmente falsa, las ideas teóricas espigadas en la obra de la Escuela de Francfort deben dirimirse en las condiciones ideológicas y materiales que dan significado a marcos y aulas escolares específicos. Para terminar, es importante señalar que si bien las escuelas no son los únicos lugares para implementar el cambio social, representan de hecho un valioso terreno para proporcionar a las futuras generaciones nuevas maneras de pensar la construcción de una sociedad más justa. La obra de la Escuela de Francfort es un aporte fundamental para los educadores que quieren ayudar a los alumnos a pensar y luchar en favor de un mundo mejor.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Theodor W. (1951) «Freudian theory and the pattern of fascist propaganda», en Geza Roheim, ed., *Psychoanalysis and the Social Sciences*, vol. III, Nueva York: International Universities Press, págs. 279-300.
- (1967a) *Prisms*, traducción de Samuel y Shierry Weber, Londres: Neville Spearman Limited. [*Prismas. La crítica de la cultura y la sociedad*, Barcelona: Ariel, 1962.]
- (1967b) «Sociology and psychology», Part I, *New Left Review* 46, págs. 67-80.
- (1968) «Sociology and psychology», Part II, *New Left Review* 47, págs. 79-97.
- (1969) «Scientific experiments of a European scholar in America», en Donald Fleming y Bernard Bailyn, eds., *The Intellectual Migration*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1973) *Negative Dialectics*, Nueva York: Seabury Press. [*Dialéctica negativa*, Madrid: Taurus, 1975.]
- (1974) *Minima Moralia*, Londres: New Left Books. [*Minima moralia: reflexiones desde la vida dañada*, Madrid: Taurus, 1987.]
- (1975) «The culture industry reconsidered», *New German Critique* 6 (otoño), págs. 12-9.
- (1976a) *Introduction to the Sociology of Music*, Nueva York: Seabury Press.
- (1976b) «On the logic of the social sciences», en Theodor Adorno et al., *The Positivist Dispute in German Sociology*, Londres: Heinemann.
- (1978) «On culture and administration», *Telos* 37 (otoño), págs. 83-111.
- Adorno, Theodor W. y Horkheimer, Max (1973) *Dialectic of Enlightenment*, traducción de John Cumming, Nueva York: Seabury Press. [*Dialéctica de la Ilustración*, Madrid: Trotta, 1994.]
- Agger, Ben (1978) «Work and authority in Marcuse and Habermas», *Human Studies* 2(3) (julio), págs. 191-207.
- Anyon, Jean (1980) «Social class and the hidden curriculum of work», *Journal of Education* 162(1) (invierno), págs. 67-92.
- Apple, Michael (1979) *Ideology and Curriculum*, Boston: Routledge and Kegan Paul. [*Ideología y currículo*, Madrid: Akal, 1986.]
- Apple, Michael y King, Nancy (1977) «What do schools teach», en Richard H. Weller, ed., *Humanistic Education*, Berkeley, CA: McCutchan Publishing.
- Apple, Michael, Subkoviak, Michael J. y Lufner, Jr., Henry (eds.)

- (1974) *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*, Berkeley, CA: McCutchan Publishing.
- Arato, Andrew y Gebhardt, Eike (eds.) (1978) *The Essential Frankfurt School Reader*, Nueva York: Urizen Books.
- Aronowitz, Stanley (1973) *False Promises*, Nueva York: McGraw-Hill.
- (1976) «Enzensberger on mass culture: a review essay», *The Minnesota Review* 7 (otoño), págs. 91-9.
- (1980) «Science and ideology», *Current Perspectives in Social Theory*, págs. 75-101.
- (1981) *The Crisis in Historical Materialism: Class, Politics and Culture in Marxist Theory*, Nueva York: Praeger.
- Benjamin, Jessica (1977) «The end of internalization: Adorno's social psychology», *Telos* 32 (verano), págs. 42-64.
- Bennett, Tony (1980) «The not-so-good, the bad, and the ugly», *Screen Education* 36 (otoño), págs. 119-30.
- Bourdieu, Pierre (1979) *Outline of Theory and Practice*, Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*, Beverly Hills: Sage. [La reproducción, Barcelona: Laia, 1981.]
- Bowles, Samuel y Gintis, Herb (1976) *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Nueva York: Basic Books. [La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica, Madrid: Siglo XXI, 1985.]
- Bredo, Eric y Feinberg, Walter (1974) «Meaning, power and pedagogy», *Journal of Curriculum Studies* 11(4), págs. 315-32.
- Breines, Paul (1979-1980) «Toward an uncertain marxism», *Radical History Review* 22 (invierno), págs. 103-15.
- Brosio, Richard A. (1980) *The Frankfurt School*, Muncie, Indiana: Ball State.
- Brown, Bruce (1973) *Marx, Freud and the Critique of Every Day Life*, Nueva York: Monthly Review Press. [Marx, Freud y la crítica de la vida cotidiana, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1975.]
- Brown, S. C. (ed.) (1979) *Philosophical Disputes in the Social Sciences*, Sussex, Reino Unido: Harvester Press.
- Buck-Morss, Susan (1977) *The Origin of Negative Dialectics*, Nueva York: The Free Press. [El origen de la dialéctica negativa: T. W. Adorno, W. Benjamin y el Instituto de Francfort, México: Siglo XXI, 1980.]
- Cherryholmes, Cleo (1980) «Social knowledge and citizenship education: two views of truth and criticism», *Curriculum Inquiry* 10(2) (verano), págs. 115-51.

- Connerton, Paul (ed.) (1976) *Critical Sociology*, Londres: Penguin Books.
- Enzensberger, Hans Magnus (1974) *The Consciousness Industry*, Nueva York: Seabury Press.
- Ewen, Stuart (1976) *Captains of Consciousness: Advertising and the Social Roots of the Consumer Culture*, Nueva York: McGraw-Hill.
- Feinberg, Walter (1975) *Reason and Rhetoric*, Nueva York: John Wiley.
- (1980) «Educational studies and the disciplines of educational understanding», *Educational Studies* 10(4) (invierno), págs. 375-91.
- Fitzgerald, Frances (1979) *America Revisited*, Boston: Little, Brown.
- Freire, Paulo (1973) *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York: Seabury Press. [*Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI, 1988.]
- Freud, Sigmund (1922) *Group Psychology and the Analysis of Ego*, Nueva York: Bonni-Liveright. [*Psicología de las masas y análisis del yo*, en *Obras completas*, Buenos Aires: Amorrortu editores (AE), 24 vols., 1978-1985, vol. XVIII, 1979.]
- (1949) *Civilization and its Discontents*, Londres: Hogarth Press. [*El malestar en la cultura*, en AE, vol. XXI, 1979.]
- Friedman, George (1981) *The Political Philosophy of the Frankfurt School*, Ithaca: Cornell University Press.
- Fromm, Erich (1941) *Escape from Freedom*, Nueva York: Farrar & Rinehart. [*El miedo a la libertad*, Barcelona: Paidós, 2000.]
- (1947) *Man for Himself*, Nueva York: Rinehart.
- (1955) «The human implications of instinctive “radicalism”», *Dissent* 4 (otoño), págs. 342-9.
- (1962) *Beyond the Chains of Illusion: My Encounter with Marx and Freud*, Nueva York: Simon & Schuster.
- (1970) *The Crisis of Psychoanalysis*, Nueva York: Holt, Rinehart & Winston. [*La crisis del psicoanálisis*, Barcelona: Paidós, 2000.]
- Furhman, Ellsworth (1979) «The normative structure in critical theory», *Human Studies* 2(3) (julio), págs. 209-27.
- Giroux, Henry A. (1981a) *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, Filadelfia: Temple University Press.
- (1981b) «Hegemony, resistance and the paradox of educational reform», en H. A. Giroux, Anthony N. Penna y William Pinar, eds., *Curriculum and Instruction: Alternatives in Education*, Berkeley, CA: McCutchan Publishing.
- (1981c) «Schooling and the myth of objectivity: stalking the hidden curriculum», *McGill Journal of Education* 17, págs. 282-304.

- (1981d) «Pedagogy, pessimism, and the politics of conformity: response to Linda McNeil», *Curriculum Inquiry* 17, págs. 282-304.
- Giroux, Henry A. y Penna, Anthony N. (1979) «Social education in the classroom: the dynamics of the hidden curriculum», *Theory and Research in Social Education* 7 (primavera), págs. 21-42.
- Gleason, Denis y Whitty, Geoff (1976) *Developments in Social Studies Teaching*, Londres: Open Books.
- Gramsci, Antonio (1971) *Selections from Prison Notebooks*, compilación y traducción de Quintin Hoare y Geoffrey Smith, Nueva York: International Publishers. [Cuadernos de la cárcel, México: Era, 1985-1986, 4 vols.]
- Greene, Maxine (1978) *Landscapes of Learning*, Nueva York: Teachers College Press.
- Greer, Colin (1972) *The Great School Legend*, Nueva York: Basic Books.
- Gross, Harvey (1979) «Adorno in Los Angeles: the intellectual emigration», *Humanities in Society* 2(4) (otoño), págs. 339-51.
- Habermas, Jürgen (1971a) *Knowledge and Human Interest*, Boston: Beacon Press. [Conocimiento e interés, Madrid: Taurus, 1992.]
- (1971b) *Toward a Rational Society*, Boston: Beacon Press.
- (1973) *Theory and Practice*, Boston: Beacon Press.
- (1979) *Communication and the Evolution of Society*, traducción de Thomas McCarthy, Boston: Beacon Press.
- Hahn, Hans (1933) «Logik Mathematic und Naturerkennen», en Otto Neurath *et al.*, eds., *Einheitswissenschaft*, Viena.
- Held, David (1980) *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Horkheimer, Max (1972) *Critical Theory*, Nueva York: Seabury Press. [Teoría crítica, Barcelona: Barral, 1973.]
- (1973) «The authoritarian state», traducción del People's Translation Service, *Telos* 15 (primavera), págs. 3-20.
- (1974) *Eclipse of Reason*, Nueva York: Seabury Press.
- (1978) *Dawn and Decline*, traducción de Michael Shaw, Nueva York: Seabury Press.
- Jacoby, Russell (1975) *Social Amnesia*, Boston: Beacon Press. [La amnesia social, Barcelona: Bosch, 1978.]
- (1980a) «What is conformist marxism», *Telos* 45 (otoño), págs. 19-42.
- (1980b) «The politics of narcissism», *Humanities in Society* 3(2), págs. 189-98.
- Jay, Martin (1973) *The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research, 1923-*

- 1950, Boston: Little, Brown. [*La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Francfort*, Madrid: Taurus, 1974.]
- Karier, Clarence (1975) *The Shaping of the American Educational State: 1900 to the Present*, Nueva York: The Free Press.
- Katz, Michael (1969) *The Irony of Early School Reform*, Boston: Beacon Press.
- King, Richard (1972) *The Party of Eros: Radical Social Thought and the Realm of Freedom*, Nueva York: Dell Publishing Company.
- Kozik, Karol (1976) *Dialectics of the Concrete*, Boston: D. Reidel Publishing Co. [*Dialéctica de lo concreto*, México: Grijalbo, 1975.]
- Lowenthal, Leo (1979) «Theodor W. Adorno: an intellectual memoir», *Humanities in Society* 2(4) (otoño), págs. 387-99.
- Lukács, George (1968) *History and Class Consciousness*, Cambridge, MA: The MIT Press. [*Historia y conciencia de clase*, Madrid: Sarpe, 1984.]
- Macdonald, James B. y Zaret, Esther (eds.) *Schools in Search of Meaning* (Washington DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1975).
- MacDonald, Madeleine M. (1977) *The Curriculum and Cultural Reproduction*, Milton Keynes, Reino Unido: Open University Press.
- Marcuse, Herbert (1955) *Eros and Civilization*, Boston: Beacon Press. [*Eros y civilización*, Buenos Aires: Sudamericana/Planeta, 1985.]
- (1960) *Reason and Revolution*, Boston: Beacon Press. [*Razón y revolución: Hegel y el surgimiento de la teoría moral*, Barcelona: Altaya, 1998.]
- (1964) *One Dimensional Man*, Boston: Beacon Press. [*El hombre unidimensional*, Barcelona: Ariel, 1994.]
- (1968a) *Negotiations: Essays in Critical Theory*, Boston: Beacon Press.
- (1968b) *An Essay on Liberation*, Boston: Beacon Press. [*Un ensayo sobre la liberación*, México: Joaquín Mortiz, 1975.]
- (1970) *Five Lectures*, traducción de Jeremy Shapiro y Sheirry Weber, Boston: Beacon Press.
- (1972) *Counterrevolution and Revolt*, Boston: Beacon Press. [*Contrarrevolución y revuelta*, México: Joaquín Mortiz, 1975.]
- (1973) *Studies in Critical Philosophy*, traducción de Joris DeBros, Boston: Beacon Press.
- (1978) *The Aesthetic Dimension: Toward a Critique of Marxist Aesthetics*, Boston: Beacon Press. [*La dimensión estética*, Barcelona: Materiales, 1978.]
- Marx, Karl (1947) *The Economic & Philosophical Manuscripts of 1844*, traducción de Martin Milligan, Nueva York: Internatio-

- nal Publishers. [*Manuscritos: economía y filosofía*, Madrid: Alianza, 1981.]
- McNeil, Linda (1981) «Response to Henry A. Giroux's critical theory and rationality in citizenship education», *Curriculum Inquiry* 17.
- Nietzsche, Friedrich (1957) *The Use and Abuse of History*, traducción de A. Collins, Indianápolis: Bobbs-Merrill. [*Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*, Madrid: Edaf, 2000.]
- (1966) «Aus dem Nachlass der Achtzigerjahre», en Karl Schleckta, ed., *Werke*, vol. III, Munich: Hanser.
- Pinar, William F. (1980) «A reply to my critics», *Curriculum Inquiry* 10(2) (verano), págs. 199-205.
- (1981) «The abstract and concrete in curriculum theorizing», en Henry A. Giroux, Anthony N. Penna y William F. Pinar, eds., *Curriculum and Instruction: Alternatives in Education*, Berkeley, CA: McCutchan Publishing.
- Pinar, William F. (ed.) (1974) *Heightened Consciousness and Curriculum Theory*, Berkeley, CA: McCutchan Publishing.
- (1975) *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, Berkeley, CA: McCutchan Publishing.
- Popkewitz, Thomas S. (1980) «Paradigms in educational science: different meanings and purpose in theory», *Journal of Education* 162(1) (invierno), págs. 28-46.
- Reich, Wilhelm (1949) *Character Analysis*, 3a. edición, Nueva York: Farrar, Straus, and Giroux. [*Análisis del carácter*, Buenos Aires: Paidós, 1978.]
- (1970) *The Mass Psychology of Fascism*, traducción de Vincent Carfango, Nueva York: Farrar, Straus, and Giroux. [*Psicología de masas del fascismo*, Barcelona: Bruguera, 1980.]
- (1971) «What is class consciousness?», traducción de Anna Bostock, *Liberation* (octubre), págs. 15-51.
- (1972) *Sex-Pol. Essays, 1929-1934*, compilación de Lee Banan-dall, Nueva York: Vintage Books.
- Robinson, Paul (1969) *The Freudian Left*, Nueva York: Harper-Colophon Books. [*La izquierda freudiana: los aportes de Reich, Roheim y Marcuse*, Barcelona: Granica, 1977.]
- Schneider, Michael (1975) *Neurosis and Civilization: A Marxist / Freudian Synthesis*, Nueva York: Seabury Press.
- Simon, Roger y Dippo, Don (1980) «Dramatic analysis: interpretative inquiry for the transformation of social settings», *Journal of Curriculum Theorizing* 2(1), págs. 109-34.
- Tanner, Daniel y Tanner, Laurel (1979) «Emancipation from research: the reconceptualist prescription», *Educational Researcher* 8(6), págs. 8-12.
- Wellmer, Albrecht (1974) *Critical Theory of Society*, traducción de

- John Cumming, Nueva York: Seabury Press. [*Teoría crítica de la sociedad y positivismo*, Barcelona: Ariel, 1979.]
- Wesley, Edgar y Wronski, Stanley P. (1973) *Teaching Secondary Social Studies in a World Society*, 33a. edición, Lexington, MA: Heath.
- Wexler, Philip (1976) *The Sociology of Education: Beyond Equality*, Indianápolis: Bobbs-Merrill.
- (s. f.) «Structure, text, and subject: a sociology of school knowledge», trabajo inédito.
- (1996) *A Critical Social Psychology*, 2a. edición, Nueva York: Peter Lang.
- Whitty, Geoff y Young, Michael (eds.) (1977) *Society, State and Schooling*, Sussex, Reino Unido: Falmer Press.
- Willis, Paul (1977) *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Westmead, Reino Unido: Saxon House.
- Zaretsky, Eli (1976) *Capitalism, the Family and Personal Life*, Nueva York: Harper-Colophon Books. [*Familia y vida personal en la sociedad capitalista*, Barcelona: Anagrama, 1978.]

3. Ideología y agencia en el proceso de enseñanza

La teoría y la práctica educativas se encuentran en un atolladero. Pese al importante flujo, en la última década, de obras sobre tópicos como el curriculum oculto, la reproducción de clase y de género, la ideología y la cultura, y las teorías del Estado y la enseñanza, la actividad teórica educativa sigue entrampada en un dualismo que separa los problemas de la agencia humana de los análisis estructurales. Las perspectivas de la enseñanza, ya sean tradicionales o radicales, están presas en una camisa de fuerza teórica que suprime el valor de la acción humana y la subjetividad, o bien ignora los determinantes estructurales que están al margen de las experiencias inmediatas de docentes, administradores, alumnos, y otros actores humanos. La ausencia de una plena consideración de la dialéctica entre la conciencia y la estructura en la obra de los teóricos educativos radicales está en la raíz de su fracaso en la elaboración de una teoría más crítica de la enseñanza. Esto resulta particularmente evidente en los modos discursivos que presuponen que las escuelas son *meras* agencias de reproducción social y cultural. En estas exposiciones demasiado conocidas, el poder y la agencia son atributos casi exclusivos de las clases dominantes y las instituciones que estas controlan. Aun cuando en las descripciones de las «mayorías excluidas» en las escuelas aparezcan la resistencia, la agencia y la mediación, estas construcciones se sitúan en el contexto de un pesimismo paralizante que a menudo las remite a la lógica de la derrota y la dominación, más que a los imperativos de lucha y emancipación (Giroux, 1981).

Este capítulo fue tomado de Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition* (South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1978).

En el desarrollo de una pedagogía radical ocupa un lugar central la reformulación de este dualismo entre agencia y estructura, una reformulación que vuelve posible una interrogación crítica sobre la forma en que los seres humanos se reúnen dentro de sitios sociales específicos, como las escuelas, a fin de crear y reproducir las condiciones de su existencia. En este proyecto es esencial la inquietud fundamental de saber cómo podemos hacer que la escuela sea significativa para que sea crítica, y cómo podemos hacerla crítica para que sea emancipatoria. En este capítulo voy a plantear el argumento de que la condición previa para el desarrollo de una teoría crítica de la enseñanza es una reelaboración de la noción de ideología; mediante una comprensión más plena de la ideología podrá desarrollarse una teoría que tome seriamente en cuenta las cuestiones de la agencia, la lucha y la crítica. Me consagro a continuación a explorar este tema.

Ideología y teoría y práctica educativas

La relación entre la ideología y la enseñanza es problemática. En parte, esto se debe a la poderosa influencia que la racionalidad tecnocrática ejerció históricamente sobre el desarrollo de la teoría y la práctica educativas. Dentro de esta tradición se ha ignorado el hecho de que las escuelas son a la vez sitios educativos e ideológicos. Apegada a la celebración de los hechos y a la gestión de lo «visible», la racionalidad positivista excluye de su perspectiva las categorías y cuestiones que apuntan al terreno de la ideología. Aferrados a la lógica de la inmediatez, los teóricos que adhieren a esa racionalidad encontraron refugio en el mundo de las apariencias y se negaron por ello a examinar la lógica interna del curriculum a fin de revelar sus significados ocultos, silencios estructurados o verdades no previstas. Noción como «esencia», falsa conciencia y crítica inmanente se ocultaron prolijamente, en favor del discurso de la administración, la gestión y la eficiencia. Por consiguiente, dentro de la lógica de la teoría y la práctica educativas dominantes hubo pocas oportunidades de deconstruir los significados estable-

culos y las prácticas recibidas que caracterizan el funcionamiento cotidiano de las escuelas.

Desde una perspectiva radicalmente diferente, el marxismo exhibe una prolongada y amplia tradición en que la ideología desempeñó un papel significativo como concepto crítico en la crítica permanente del capitalismo y sus instituciones. Sin embargo, dentro de esa tradición el significado y la aplicación de la noción de ideología han sido elusivos y equívocos (Sumner, 1979; Larrain, 1979). Como consecuencia de ello, el pensamiento marxista, con pocas excepciones, no logró desarrollar un tratamiento sistemático del concepto; por ende, el concepto de ideología como herramienta heurística y teórico-crítica no cumplió un papel coherente con su potencial en la teoría y la práctica radicales.

La tradición marxista no está informada por un concepto unitario de la ideología; encontramos, en cambio, una multitud de interpretaciones y análisis del significado y valor del concepto. Entre esas interpretaciones de muy diverso alcance hay insinuaciones e imágenes fugaces del aspecto que podría tener el terreno teórico de la ideología; no hace falta decir que si pretendemos entender la relación entre ella y la enseñanza, es preciso identificar e integrar en un marco teórico más general los más importantes de estos juicios teóricos. De tal modo, es imprescindible examinar las versiones marxistas dominantes de la ideología a fin de ver qué les falta. A su vez, esto exige un breve análisis crítico de algunos de los supuestos subyacentes al tratamiento a menudo contradictorio y complejo de la ideología en la teoría social marxista de nuestros días.

Me parece preciso y conveniente comenzar diciendo que, en el sentido marxista más tradicional y ortodoxo, la ideología se interesó primordialmente en las relaciones de dominación, y no en las de lucha y resistencia. Una consecuencia de ello fue un cúmulo de interpretaciones que la definen en términos sumamente peyorativos: como falsa conciencia (Marx, 1972), como creencias no científicas (Althusser, 1969) o como un conjunto de creencias cuya misión es legitimar la dominación (Habermas, 1975). En esas interpretaciones, la ideología aparece en un nivel tan alto de abstracción que da pocas pistas para saber cómo se constituyen las subjetividades en las escuelas; al negar la naturaleza compleja y contradictoria de la conciencia y la conducta huma-

nas, esos tratamientos eliminan las posibilidades de mediación y resistencia. Una menor cantidad de teóricos marxistas consideraron la ideología en el sentido positivo de conjunto de creencias y modalidades discursivas construidas para satisfacer las necesidades e intereses de un grupo específico. Lenin (1971), por ejemplo, la veía como fuerza positiva, en la medida en que aportaba a la clase obrera las actitudes y calificaciones necesarias para su autodeterminación. De manera similar, Gouldner (1976) hizo uno de los intentos más fascinantes de rescatarla de su status peyorativo, para lo cual sostuvo que todas las ideologías encierran la posibilidad de desarrollar una visión crítica del mundo. Sin embargo, además de la cuestión de si hay que verla bajo una luz positiva o despectiva, está la pregunta conexa de si hay que considerarla principalmente en términos objetivos o subjetivos. Por ejemplo, tanto Althusser (1969, 1971) como Volosinov (1973) estimaban que la ideología tenía una materialidad con raíces, respectivamente, en las prácticas producidas en aparatos ideológicos del estado como las escuelas, o en el lenguaje, las representaciones y los «signos». Para ambos autores, las ideologías se dirigen al sujeto humano y lo constituyen. Pero este es aquí el referente faltante, como lo son las relaciones de lucha entabladas fuera del «texto», entre seres humanos reales que sangran, gritan, se desesperan y piensan. Por otro lado, el carácter subjetivo y psicológico de la ideología puede encontrarse en la obra de teóricos críticos como Marcuse (1964) o de culturalistas como Williams (1977) y Thompson (1966). En estas perspectivas, la ideología se sitúa en la estructura psíquica de los oprimidos o bien es la fuerza activa central constituida por las experiencias compartidas y los intereses comunes.

En la tradición marxista, entonces, existe una tensión central entre una visión de la ideología como modo de dominación omniabarcativo y otra que la considera una fuerza activa en la construcción de la agencia y la crítica humanas. De manera similar, se plantea otra tensión entre la noción de la ideología como fuerza material y como modo de significación. Por sí misma, cada una de estas posibilidades tiene defectos teóricos y sólo es parcialmente útil para suministrar a los educadores radicales una teoría crítica de la ideología. A fin de constituir una teoría de la ideología como base de una teoría crítica de la enseñanza, será necesario situar-

la dentro de una perspectiva teórica que tome en serio la noción de agencia humana, lucha y crítica.

Ideología: definición, ubicaciones y rasgos

Cualquier definición de la ideología tiene que vérselas no solo con la cuestión de lo que es sino también con la cuestión de lo que no es. Quiero empezar por esta última. Una visión específica de la ideología que hay que abandonar para poder luego rescatar el concepto de su propia historia es la noción althusseriana de que aquella existe en aparatos materiales y tiene una existencia material. Como lo señala Johnson (1979a), el argumento de Althusser transforma una «intuición genuina» en una «hipérbole temeraria» (pág. 59). Sostenen que las ideologías están situadas en prácticas sociales concretas y tienen efectos específicos sobre ellas es una idea importante, pero extender el significado de la ideología para hacerlo sinónimo del mundo material generaliza a tal punto el concepto, que lo despoja de sentido como herramienta analítica. Por otra parte, esta definición disuelve falsamente la distinción entre lucha ideológica y lucha material. Esto es, confunde las luchas por los significados, el discurso y la representación con las luchas por la apropiación y el control concretos de capitales, territorios y otros recursos semejantes. Ambas formas de lucha, desde luego, están relacionadas, pero no pueden disolverse la una en la otra. Las escuelas, por ejemplo, son aparatos culturales que intervienen en la producción y transmisión de ideologías. Una cosa es hablar de ellas como un ámbito en que se combate por ideologías rivales, un lugar en que se libra un conflicto por relaciones de significación, y otra cosa completamente distinta es verlas como instituciones políticas y económicas —encarnaciones materiales de la experiencia vivida y las relaciones antagónicas— históricamente sedimentadas de las que los grupos subordinados necesitan apoderarse para controlarlas y utilizarlas en su propio interés.

La distinción entre la ideología y la materialidad de la cultura es importante; no puede reducirse a un mero dualismo de ideas contrapuestas a la realidad material. La relación es más compleja. Por un lado, la ideología puede verse

como un conjunto de representaciones producidas e inscritas en la conciencia y la conducta humanas, en el discurso y en las experiencias vividas. Por el otro, la ideología se concreta en diversos «textos» y prácticas y formas materiales. Su carácter, por lo tanto, es mental, pero sus efectos son a la vez psicológicos y comportamentales; no sólo se sienten en la acción humana, sino que también están inscritos en la cultura material. Así, la ideología como construcción incluye una noción de las mediaciones que no la limita a una forma ideal (Aronowitz, 1981). Mi opinión es que la ideología tiene una cualidad activa, cuyo carácter es definido por los procesos «mediante los cuales se produce, cuestiona, reproduce y transforma el significado» (Barrett, 1980, pág. 97). Desde esta óptica, la ideología se refiere a la producción, el consumo y la representación de ideas y conductas, todas las cuales pueden distorsionar o iluminar la naturaleza de la realidad. Como conjunto de significados e ideas, las ideologías pueden ser coherentes o contradictorias; pueden funcionar dentro de las esferas tanto de la conciencia como del inconsciente; y, por último, pueden existir en el plano del discurso crítico al igual que en la esfera de la experiencia vivida y el comportamiento práctico que se dan por descontados (Bourdieu, 1977; Bourdieu y Passeron, 1977; Giddens, 1979; Marcuse, 1955). La complejidad del concepto está recogida en la noción de que si bien la ideología es un proceso activo que implica la producción, el consumo y la representación de significados y conductas, no es posible reducirla a la conciencia o a un sistema de prácticas, por un lado, o a un modo de inteligibilidad o de mistificación, por el otro. Su carácter es dialéctico, y su fortaleza teórica deriva tanto de la forma en que evita el reduccionismo como del modo en que tiende un puente entre los momentos aparentemente contradictorios antes mencionados.

Pero hay que hacer una serie de salvedades si queremos impedir que la definición de la ideología desarrollada hasta aquí caiga en el tipo de sociología del conocimiento que, como lo observa Adorno (1967), padece la debilidad de poner «todo en cuestión y no criticar nada» (pág. 37). Si bien el rasgo característico de la ideología es su ubicación en la categoría de la producción de significado y pensamiento, su potencial crítico sólo resulta plenamente claro cuando se asocia a los conceptos de lucha y crítica. Cuando se vincula a la no-

ción de crítica, la ideología esclarece las importantes relaciones entre el poder, el significado y el interés. En cierto nivel, esto sugiere el trascendente juicio de Marx cuando afirma que las ideologías constituyen el medio de lucha entre las clases en el plano de las ideas (Marx, 1969*b*), así como la idea correlativa expuesta en el comentario de Gramsci (1971) de que aquellas «organizan a las masas y crean el terreno en que los hombres se mueven, toman conciencia de su posición, luchan, etcétera» (pág. 377).

Tanto Marx como Gramsci sugieren que cualquier teoría de la ideología tiene que incluir una teoría del poder, que asuma como tema central los antagonismos sociales y la lucha de clases. El vínculo de la ideología y la lucha apunta al carácter inseparable del conocimiento y el poder; destaca que la ideología se refiere no sólo a formas específicas de discursos y las relaciones sociales que estos estructuran, sino también a los intereses que promueven (Gouldner, 1976). Así, cuando Marx (1969*a*) vinculaba la ideología a los intereses sectoriales de grupos dominantes de la sociedad, señalaba una forma de crítica ideológica cuya función es, en parte, poner al descubierto la mistificación específica de una clase y apuntar a las luchas concretas que tienen por meta la superación de la dominación clasista.

Esta forma de crítica de la ideología indica la necesidad de ir más allá del discurso y la conciencia de los actores humanos para abordar las condiciones y fundamentos de sus experiencias cotidianas. En este sentido, la crítica tiene la misión de desenmascarar falsificaciones e identificar las condiciones y prácticas que las generan. La crítica de la ideología se centra, en esta instancia, en un análisis crítico de las fuerzas subjetivas y objetivas de la dominación, y al mismo tiempo revela el potencial transformador de modos de discurso y relaciones sociales alternativas con raíces en los intereses emancipatorios. También es importante decir que la crítica de la ideología implica algo más que el análisis crítico de los modos de conocimiento y prácticas sociales a fin de determinar a qué intereses sirven. Es necesario reconocer que, además de su papel funcional en la construcción y el mantenimiento del poder de las formaciones sociales dominantes, la ideología actúa como conjunto relativamente autónomo de ideas y prácticas, cuya lógica no puede reducirse a meros intereses de clase. Una vez más, su significado

y especificidad no pueden agotarse en definir su relación funcional con los intereses y la lucha de clases. En este caso, la crítica de la ideología no sólo se concentra en determinar si una ideología específica actúa al servicio o en contra de la dominación de clase u otras formas de dominación; también identifica los contenidos de las ideologías en cuestión y juzga la «verdad o falsedad de los contenidos mismos» (Adorno, 1973, pág. 131). Lo cual significa que, si queremos que las nociones de ideología y crítica ideológica sean realmente útiles a intereses de clase emancipatorios, no podemos, en última instancia, separarlas de la cuestión de las pretensiones de verdad. Es importante tener presente esta concepción de la cualidad transformadora y activa de la ideología cuando consideramos el vínculo entre esta y la agencia humana. Como medio y resultado de la experiencia vivida, la ideología limita la acción humana pero también la posibilita. En efecto: promueve la agencia humana y al mismo tiempo ejerce presión sobre los individuos y grupos mediante el «peso» que cobra en los discursos dominantes, formas seleccionadas de conocimiento histórico-social, relaciones sociales específicas y prácticas materiales concretas. La ideología es algo en lo que todos participamos, aunque pocas veces comprendemos las coacciones históricas que producen y limitan la naturaleza de nuestra participación, o qué posibilidades hay de trascender los actuales parámetros de acción a fin de pensar y obrar en términos que aludan a una existencia cualitativamente mejor. La naturaleza de la ideología y su utilidad como construcción crítica para la pedagogía radical pueden aclararse aún más si nos concentramos en su ubicación y funciones dentro de lo que elijo llamar su campo operacional. En el sentido más general, la ideología opera en el nivel de la experiencia vivida, en el de las representaciones inmersas en diversos artefactos culturales y en el de los mensajes significados en prácticas materiales producidas dentro de ciertas tradiciones históricas, existenciales y de clase. Quiero examinar de manera breve las relaciones entre la ideología y cada una de estas ubicaciones, a la vez que me concentro fundamentalmente en ver cómo funciona aquella en el nivel de la experiencia vivida. De ese modo, esbozaré con mayor detalle una noción de crítica de la ideología y su pertinencia para la pedagogía radical.

Ideología, experiencia humana y enseñanza

Para entender cómo funciona la ideología en interés de la reproducción social, es de importancia fundamental saber cómo actúa sobre y por medio de los individuos para conseguir que acepten el *ethos* y las prácticas básicas de la sociedad dominante. Igualmente importante para la comprensión de su funcionamiento en beneficio de la transformación social es conocer cómo crea el terreno para la reflexión y la acción transformadora. No creo que el concepto de ideología pueda situarse en la esfera de la conciencia, como lo hace el marxismo tradicional, o exclusivamente en el reino de lo inconsciente, como sostienen Althusser (1969, 1971) y sus seguidores. En coincidencia con Gramsci (1971), mi parecer es que el comportamiento humano tiene sus raíces en un complejo nexo de necesidades estructuradas, sentido común y conciencia crítica, y que la ideología se sitúa en todos estos aspectos de la conducta y el pensamiento humanos a fin de producir múltiples subjetividades y percepciones del mundo y la vida cotidiana. La interfaz de la ideología y la experiencia individual puede ubicarse dentro de tres áreas específicas: la esfera de lo inconsciente y la estructura de las necesidades; el ámbito del sentido común, y la esfera de la conciencia crítica. No hace falta decir que estas áreas no pueden definirse con nitidez ni que existen aisladamente. Pero al usarlas podemos pasar de un análisis consagrado a establecer si la conciencia es verdadera o falsa, a la cuestión más fundamental de saber qué es y cómo se constituye. Por otro lado, el argumento de que la ideología existe como parte de lo inconsciente, el sentido común y la conciencia crítica apunta a un universo ideológico en el que las contradicciones existen tanto dentro como fuera del individuo. Con lo cual decimos algo similar al argumento de Williams (1977) de que en cualquier sociedad dada el campo ideológico incluye contradicciones dentro de lo que él llama ideologías emergentes, residuales y dominantes, y contradicciones entre ellas. Tal como se produce y recibe dentro de este complejo de ideologías y fuerzas materiales, es evidente que el significado no es reductible al individuo, sino que tiene que entenderse en su articulación con las fuerzas ideológicas y materiales, según circulan en la sociedad en general y la constituyen. En otras palabras, es preciso concebir la

ideología como la fuente y el efecto de prácticas sociales e institucionales, tal como actúan dentro de una sociedad que se caracteriza primordialmente por relaciones de dominación, una sociedad en la que los hombres y las mujeres carecen básicamente de libertad tanto en términos objetivos como subjetivos. Esto resulta más claro cuando examinamos por separado las relaciones entre la ideología y estas tres esferas del significado y el comportamiento.

La ideología y el inconsciente

El marxismo tradicional limitó los parámetros de la ideología casi exclusivamente al reino de la conciencia y el concepto de dominación. No había en esos enfoques intento alguno de analizar los efectos de la ideología sobre el cuerpo y la estructura de la personalidad. En otras palabras, se hicieron muy pocos esfuerzos por examinar de qué manera la ideología producía efectos no sólo en el nivel del conocimiento, sino también en el de las necesidades y deseos. Encerrado en una camisa de fuerza teórica que la definía como «meramente» opresiva, el marxismo ortodoxo omitió investigar por qué la gente actuaba en contra de sus intereses y compartía con ello su propia opresión, o qué la impulsaba a levantarse y oponer resistencia a la opresión frente a desigualdades intolerables. Foucault (1980) plantea este aspecto de manera aguda en el siguiente comentario: «¿Qué permite a la gente (...) resistirse al Gulag (...) qué puede dar[les] el valor de levantarse y morir con el solo fin de pronunciar una palabra o un poema?» (pág. 136).

Durante las últimas décadas, Marcuse (1955), Althusser (1969) y otros intentaron reconstruir el significado de la ideología y delimitar su ubicación y efectos a fin de incluir la esfera del inconsciente y la estructura de las necesidades. La insistencia de Althusser (1969, 1971) en que la ideología tiene fundamentos inconscientes representa un gran aporte a la redefinición del significado y funcionamiento del concepto. Señala así los límites de la conciencia para explicar la naturaleza de la dominación y destaca a la vez el poder de las prácticas materiales y las relaciones sociales mediante

las cuales la gente vive sus experiencias y genera significados. Pero aunque Althusser nos presta un servicio al vincular la ideología al inconsciente, sigue atrapado dentro de un concepto de la dominación que deja poco lugar a la resistencia o, para el caso, a una noción dialéctica de la ideología.

La obra de la Escuela de Francfort, en especial el análisis de Marcuse (1955) sobre la forma en que la ideología se sedimenta como una segunda naturaleza en la estructura de las necesidades, representa un punto de partida mucho más productivo para investigar el lazo entre ella y su fundamento inconsciente. Marcuse afirma que la dominación tiene raíces históricas no sólo en las condiciones socioeconómicas de la sociedad, sino también en la historia sedimentada o la estructura de necesidades que constituyen la disposición y la personalidad de cada individuo. Para este autor, la ideología como represión es una construcción histórica enraizada en las relaciones reificadas de la vida cotidiana, que se caracterizan por «el sometimiento de la realidad social a formas de calculabilidad y control» (Feenberg, 1981, págs. 62-3). Lukács (1968) señala el carácter social de la ideología represiva en su concepto de reificación, por el que las relaciones concretas entre seres humanos aparecen como relaciones objetivadas entre cosas. Adorno (1967-1968) y Marcuse recogen la dinámica subjetiva de la reificación en el concepto de segunda naturaleza. Para ellos, la ideología como reificación implica un modo de inconsciente en el que la naturaleza históricamente contingente de las relaciones sociales bajo el capitalismo ha sido «olvidada» y adopta la apariencia de una permanencia mítica y una realidad inmutable. Como segunda naturaleza, la ideología es la historia congelada en el hábito, enraizada en la estructura misma de las necesidades. Así, la ideología no sólo da forma a la conciencia, sino que también alcanza las profundidades de la personalidad y fortalece a través de los patrones y rutinas de la vida cotidiana unas necesidades que limitan «la libre acción independiente de los individuos sociales y (. . .) su sistema cualitativamente multilateral de necesidades» (Heller, 1974, pág. 104).

A diferencia de Althusser (1971) y Bourdieu (1977), que forjan la conexión entre la ideología y el inconsciente en modalidades de dominación acorazada de las que parece no haber escape, Marcuse (1955) y Heller (1974) tratan dialécti-

camente el vínculo y postulan sus posibilidades tanto dominadoras como emancipatorias. Ambos teóricos sostienen, por ejemplo, que puesto que las necesidades se hallan históricamente condicionadas, es posible modificarlas. Por otra parte, el fundamento inconsciente de la ideología tiene sus raíces no sólo en necesidades represivas, sino también en necesidades que poseen una naturaleza emancipatoria, esto es, que se basan en relaciones sociales significativas, comunidad, libertad, trabajo creativo y una sensibilidad estética plenamente desarrollada. Este énfasis en la naturaleza contradictoria de las necesidades revela las tensiones dentro de la estructura de la personalidad, así como las tensiones correspondientes en la sociedad en general. Inherente a estas tensiones contradictorias es la posibilidad intrínseca del desarrollo pleno y multilateral de necesidades «radicales» y la eliminación de las condiciones que las reprimen. Así, cuando se la sitúa en el inconsciente, la ideología es tanto un momento de autocreación como una fuerza para la dominación.

De este análisis surge una serie de importantes cuestiones, dos de las cuales exploraremos aquí. En primer lugar, ¿qué elementos de la crítica de la ideología pueden desarrollarse a partir del análisis hecho por los teóricos de la Escuela de Francfort y Heller? Segundo, ¿cuál es la significación de este tipo de crítica de la ideología para una teoría de la enseñanza?

En cuanto se funda en el inconsciente, la crítica de la ideología sirve de base para un análisis de los aspectos de la vida cotidiana que estructuran las relaciones humanas, a fin de revelar su génesis histórica y los intereses que encarnan. Lo que se presenta como «natural» debe desmitificarse y revelarse como una producción histórica tanto en su contenido, con sus pretensiones incumplidas o sus mensajes tergiversadores, como en los elementos que estructuran su forma. La crítica de la ideología resulta histórica en un doble sentido: por un lado, llega a la historia de las relaciones sociales y revela la verdad o falsedad de la lógica subyacente que las estructura; por el otro, explora la historia sedimentada de la personalidad e intenta arrojar luz sobre las fuentes e influencias activas en el tejido mismo de la necesidad y la estructura de la personalidad. Además, indica la importancia de identificar, analizar y transformar las prácticas

sociales que mantienen la brecha entre la riqueza económica y cultural y la realidad del empobrecimiento humano. Por otra parte, dentro de esta perspectiva, la crítica de la ideología sugiere la importancia de educar a la gente para que reconozca la estructura de intereses que limita la libertad humana, a la vez que insta a la abolición de las prácticas sociales que son su encarnación material. Heller (1974) tiene toda la razón cuando afirma que para que se desarrollen las necesidades radicales, es preciso que individuos y grupos alimenten una permanente conciencia autocrítica de su existencia y que al mismo tiempo establezcan relaciones sociales cualitativamente diferentes.

Lo crucial es reconocer el papel que desempeñan las necesidades en la estructuración de nuestra conducta, ya sea en beneficio de la reproducción social y cultural o de la autodeterminación. Si pretendemos tomar en serio la agencia humana, debemos saber hasta qué punto las fuerzas sociales históricas y objetivas dejan su impronta ideológica en la propia psique. Hacerlo es poner los cimientos de un encuentro crítico entre uno mismo y la sociedad dominante, y reconocer lo que esta ha hecho de nosotros y que ya no queremos ser. Para terminar, la crítica de la ideología, tal como se aplica al fundamento inconsciente del comportamiento humano, sólo resulta significativa si se la explora, en última instancia, en conexión con la conciencia y la posibilidad de una inspección crítica de la relación entre esta y las estructuras e ideologías que constituyen la sociedad dominante.

Las implicaciones de esta forma de crítica de la ideología para la teoría y la práctica educativas se centran principalmente en el desarrollo de una psicología profunda que pueda desentrañar la manera en que experiencias y tradiciones históricamente específicas se producen, reproducen y son resistidas en el nivel de la vida diaria escolar. Este enfoque apunta a dos grandes preocupaciones. En primer lugar, la necesidad de identificar los mensajes tácitos incorporados a las rutinas cotidianas que estructuran todos los aspectos de la experiencia escolar y poner en evidencia los intereses emancipatorios o represivos a los que responden. También sugiere el desarrollo de un modo de crítica que abarque las fuerzas actuantes que median entre las relaciones estructurales de la enseñanza y sus efectos vividos. Los alumnos llevan a la escuela diferentes historias, las cuales están inmer-

sas en intereses específicos de clase, género y raza que dan forma a sus necesidades y su conducta, a menudo de maneras que ellos no comprenden y que muchas veces van en contra de sus propios intereses. Trabajar con alumnos de clase obrera, por ejemplo, bajo el presunto impulso de una pedagogía radical, significaría no sólo modificar su conciencia sino también, y simultáneamente, desarrollar relaciones sociales que sostuvieran y fueran compatibles con las necesidades radicales en que debería fundarse dicha conciencia para tener significación. Un caso que sería oportuno mencionar es el desarrollo de una pedagogía que hiciera del sexismo de clase obrera un objeto de análisis y cambio. Sería esencial que esa pedagogía no sólo interrogara el lenguaje, las ideas y las relaciones informadas por la lógica del sexismo, sino que estableciera en el aula relaciones sociales basadas en principios e inquietudes no sexistas. Segundo, este enfoque de la pedagogía radical señala la necesidad de que los docentes comprendan la relación entre capital cultural e ideología como una base para confirmar las experiencias que los alumnos llevan consigo a la escuela. Es preciso que los alumnos consideren que sus ideologías y su capital cultural son significativos para poder luego explorarlos críticamente. En este caso, el sentido tal vez sea obvio. Los alumnos no pueden conocer la ideología por el mero hecho de que se les enseñe que los significados se construyen socialmente en los medios masivos de comunicación y otros aspectos de la vida diaria. Los estudiantes de clase obrera también tienen que entender cómo participan en la ideología por medio de sus propias experiencias y necesidades. Son estas las que deben convertirse en problemáticas y erigirse en la base para explorar la interfaz entre la vida de esos alumnos y las coacciones y posibilidades de la sociedad en general. Una pedagogía radical, entonces, tiene que asumir con seriedad la tarea de crear las condiciones para modificar la subjetividad tal como esta se constituye en las necesidades, pulsiones, pasiones e inteligencia del individuo, así como para cambiar los fundamentos políticos, económicos y sociales de la sociedad que lo contiene.

En síntesis, un aspecto esencial de la pedagogía radical se centra en la necesidad de que los alumnos examinen críticamente sus historias y experiencias internas. Es crucial que sean capaces de entender cómo se refuerzan, contradi-

cen y suprimen sus propias experiencias por obra de las ideologías transmitidas en las prácticas materiales e intelectuales que caracterizan la vida cotidiana en el aula. Es notorio que esta forma de análisis no tiene la intención de reducir la ideología y sus efectos a la esfera del inconsciente; antes bien, se aduce su importancia como un elemento fundamental de la teoría educativa y la praxis radical, puesto que los cimientos del pensamiento y la acción crítica tienen que fijarse y desarrollarse en las relaciones dialécticas entre la conciencia y el inconsciente, por un lado, y la experiencia y la realidad objetiva, por el otro. El sistema prevaleciente de necesidades en la sociedad capitalista, o en cualquier sociedad represiva, debe comprenderse en función de su génesis histórica y de los intereses que encarna y sirve. Este es el primer paso que deben dar los educadores radicales para romper con la lógica y las instituciones de la dominación. Seguirá una radicalización de la conciencia y la reconstrucción de relaciones sociales que fortalezcan materialmente la lógica de los intereses emancipatorios.

Ideología y sentido común

Una de las grandes contribuciones de Marx fue su descubrimiento de que la conciencia debe ser explicada como parte del modo histórico de nuestra propia existencia. Es decir: el pensamiento y su producción no pueden separarse de nuestro propio mundo; más específicamente, es preciso reconocer las formas de la conciencia como formas de vida que tienen una naturaleza social e histórica. Al mismo tiempo, Marx (1969*b*) señalaba con igual insistencia que si bien la conciencia es un componente esencial de cualquier actividad, un análisis crítico de la sociedad tiene que trascender el nivel de las creencias vividas y examinar las relaciones sociales en que se insertan. Para Marx (1969*a*), Gramsci (1971) y otros marxistas occidentales, la ideología no se agotaba en sus representaciones en el inconsciente. Aunque importante, este no constituye la única esfera ideológica. Reducir la ideología exclusivamente al reino de lo inconsciente es despojar a los agentes humanos del beneficio de la conciencia crítica o de cualquier otra. Gramsci (1971), en

particular, nos da una idea de la ubicación y los efectos de la ideología en la esfera del sentido común que él llama conciencia contradictoria. Comienza su análisis con el importante supuesto de que la conciencia humana no puede equipararse a la lógica de la dominación o agotarse en ella. Al contrario, Gramsci la ve como una combinación compleja de buen y mal sentido, un reino contradictorio de ideas y conductas en el que los elementos de la adaptación y la resistencia se encuentran en un estado inestable de tensión. En términos más específicos: según el punto de vista gramsciano, el sentido común indica un modo de subjetividad caracterizado por formas de conciencia discursiva imbuidas de auténticas intuiciones de la realidad social, así como de creencias tergiversadoras que sirven para mistificar y legitimar esa realidad. Además, el sentido común actúa y se manifiesta en un comportamiento no discursivo marcado por la misma combinación de adaptación y resistencia. Sin embargo, tanto el sentido común discursivo como el no discursivo funcionan sin el beneficio de la interrogación crítica. Los singulariza el hecho de fundarse en un modo acrítico de mediación, inconsciente de su relación con la totalidad social más general.

El sentido común representa un modo limitado de conciencia de sí, de naturaleza contradictoria y poco idóneo para captar la fuerza que lo constituye o sus efectos sobre la totalidad social. No obstante, la noción de sentido común de Gramsci debe distinguirse de las concepciones de la ideología que existen exclusivamente en el inconsciente o de las ideas de la falsa conciencia. El sentido común representa un reino de la conciencia informado por un complejo de subjetividades contrastantes. Lo caracteriza el desorden y no la armonía; contiene una interacción dialéctica de creencias y prácticas hegemónicas y penetrantes. Si bien en esta descripción la agencia no desaparece, carece de la autoconciencia necesaria para resolver sus contradicciones y tensiones o ampliar sus intuiciones parciales en una perspectiva crítica coherente mediante la cual ponga en juego sus propios principios. Gramsci (1971) señala esta cuestión en su comentario sobre la conciencia contradictoria:

«El hombre-masa activo desarrolla una actividad práctica, aunque sin conciencia teórica clara, que de todos modos im-

plica comprender el mundo en la medida en que lo transforma. Su conciencia teórica puede, en rigor de verdad, oponerse históricamente a su actividad. Casi podríamos decir que este hombre tiene dos conciencias teóricas (o una conciencia contradictoria): una que está implícita en su actividad y que en realidad lo une a todos sus compañeros trabajadores en la transformación práctica del mundo real, y otra superficialmente explícita o verbal que heredó del pasado y absorbió de manera acrítica» (pág. 333).

Subyace al análisis de Gramsci sobre la relación entre ideología y sentido común una serie de supuestos e implicaciones que son de significación para la teoría y la práctica educativas. En primer lugar, Gramsci rescata al sujeto humano al postular una noción de ideología que no suprime las facultades mediadoras de la gente corriente. Al mismo tiempo reconoce que la dominación preexiste, pero sus efectos y resultados tienen un carácter abierto. Así, la conciencia contradictoria no apunta *primariamente* a la dominación o la confusión, sino a una esfera de contradicciones y tensiones preñada de posibilidades de un cambio radical. A mi juicio, la ideología se convierte en una construcción crítica en la medida en que revela la verdad, así como la función de ocultamiento del sentido común según lo esboza Gramsci. Segundo, la noción de ideología y sentido común de este autor se refiere a una importante relación dialéctica entre discurso y actividad práctica. En esta concepción, la ideología existe no sólo en el nivel del habla y el lenguaje, sino también como experiencia vivida, conducta práctica en la vida cotidiana. Gramsci argumenta en favor de un modo de análisis que pone en evidencia los momentos contradictorios del discurso, a fin de que puedan usarse no sólo para revelar sus propios intereses subyacentes, sino también para que sea posible reestructurarlos en una forma de conciencia crítica que permita «dar coherencia a los problemas planteados por las masas en su actividad práctica» (Karabel, 1976, pág. 169). De este modo, el sentido común queda sometido a una interrogación crítica por medio de sus propios procesos de pensamiento y actividad práctica, cuando estos constituyen y reproducen la conducta de la vida cotidiana. En términos pedagógicos, esto sugiere tomar las tipificaciones del discurso educativo y sus relaciones sociales corres-

pondientes y despojarlas de su carácter objetivo o supuestamente natural. En vez de tratarlas como datos previos, hay que verlas dentro de relaciones históricas y sociales que se producen y construyen socialmente. Esto nos conduce a una última idea sobre el sentido común, extraída de la obra de miembros de la Escuela de Francfort como Adorno, Horkheimer y Marcuse.

Para la Escuela de Francfort, la noción de sentido común sólo podía entenderse si se analizaba su relación dialéctica con la totalidad social más general. La lógica de la estructura de la mercancía era inherente a su forma y sustancia: el sentido común estaba constituido por una actividad práctica y categorías autoevidentes divorciadas de los agentes y condiciones que las producían. Las prácticas y categorías sociales aparecían objetivadas, como datos previos no cuestionados y marginados de los intereses y procesos histórico-sociales a partir de los cuales se habían desarrollado. Dentro de esta perspectiva, la crítica de la ideología tenía la misión de desenmascarar los mensajes revelados en el sentido común e interrogar las pretensiones de verdad y las funciones societales de los intereses que lo estructuran. En esta formulación hay una dimensión importante de la crítica de la ideología, indispensable para una pedagogía radical. La práctica radical comienza, en este caso, con un apartamiento de la insistencia positivista en la inmediatez, una inmediatez que, como señala Schmidt (1981), «a diario engaña a los individuos con una invariancia aparentemente natural de sus relaciones de vida» (pág. 104). La crítica de la ideología supone en este caso una dimensión agregada. En otras palabras, postula la necesidad de una conciencia histórica, que comience con un análisis de las reificaciones de la vida cotidiana y tome las relaciones rígidas y congeladas, que reducen a docentes y alumnos a «portadores» de la historia como base para explorar en esta y descubrir las condiciones que generaron en un principio esas relaciones. Dentro de esta óptica, la conciencia histórica, como momento de la crítica de la ideología y la pedagogía radical, actúa «con el objeto de percibir el pasado de una manera que [haga] visible el presente como un momento revolucionario» (Buck-Morss, 1981, pág. 61). Esto nos lleva a la relación entre ideología y conciencia reflexiva, potencialmente la más radical de las tres esferas en que se sitúa la ideología.

Ideología y conciencia crítica

La idea de que una de las características importantes de la ideología es un «momento» crítico que la sitúa en el ámbito del pensamiento crítico representa un desafío directo a las teorías que la reducen a una falsa conciencia o la menosprecian contrastándola con lo que se denomina ciencia. Mi intención aquí es sostener que la ideología puede actuar como un momento crítico en la producción de significado, iluminando las reglas, los supuestos y los intereses que estructuran no sólo el proceso del pensamiento, sino también el material que ese proceso toma como objeto de análisis. La dimensión ideológica subyacente a toda la reflexión crítica consiste en poner al descubierto los valores histórica y socialmente sedimentados que intervienen en la construcción del conocimiento, las relaciones sociales y las prácticas materiales. En otras palabras, funda la producción del conocimiento, incluida la ciencia, en un marco normativo ligado a intereses específicos. Como lo aclara Aronowitz (1980), quienes abogan por la división entre ciencia e ideología reproducen la misma noción de ideología que critican, esto es, la que la asimila a una mistificación. Aronowitz dice lo siguiente: «El concepto de la antinomia ciencia/ideología es en sí mismo ideológico porque omite comprender que todo conocimiento es un producto de relaciones sociales» (pág. 97).

El hecho de situar una teoría de la ideología en la esfera de la conciencia crítica destaca la base normativa de todo conocimiento y señala la naturaleza activa de los agentes humanos en su construcción. La gramática subyacente de la ideología encuentra su más alta expresión en la aptitud de los seres humanos para pensar dialécticamente. Ver tanto el objeto de análisis como los procesos implicados en este como parte de un complejo modo de producir significados no representa simplemente el lado activo de la ideología, sino su dimensión más crítica. Así, la ideología implica un proceso por el cual el significado se produce, representa y consume. El aspecto crítico de ese proceso representa una comprensión reflexiva de los intereses encarnados en el proceso mismo y de la forma en que podrían transformarse, cuestionarse o sostenerse para promover y no reprimir la dinámica del pensamiento y la acción críticos. En este sentido, la ideología sugiere que todos los aspectos de la vida coti-

diana que tienen un valor semiótico están expuestos a la reflexión y la crítica, del mismo modo que indica la necesidad de prestar una atención crítica a todos los aspectos de la expresión de sí.

Mediante la crítica de la ideología, el pensamiento crítico se convierte en algo más que una herramienta interpretativa; se sitúa dentro de una concepción radical del interés y la transformación social. El análisis crítico, en este caso, pasa a ser la preconditione distintiva pero importante de la praxis radical, con una doble finalidad. Por un lado, sigue la insistencia de Adorno (1973) en que la tarea de la crítica de la ideología es la explosión de la reificación, la apertura de una brecha a través de las mistificaciones y un reconocimiento de que ciertas formas de ideología están al servicio de la lógica de la dominación. Esto no sólo significa analizar los elementos ideológicos ocultos en cualquier objeto de análisis, se trate de un currículum escolar o de un conjunto de relaciones sociales, y revelar su función social; también implica divulgar sus verdades inintencionales, los elementos utópicos suprimidos que están presentes tanto en lo que incluyen como en lo que excluyen. Para ello es preciso apartar o deconstruir las ideas y principios estructurantes de un artefacto cultural y colocarlos a continuación en un marco diferente, que nos permita ver los límites de ideas específicas y propiedades formales y, al mismo tiempo, descubrir sus nuevos elementos vitales que podrían utilizarse con finalidades radicales. Por ejemplo, al considerar la mayoría de los modelos de alfabetismo, un educador radical tendría que identificar en primer lugar la ideología que informa su contenido y metodología. Podría ser posible entonces apropiarse de ciertos aspectos fundamentales de los modelos, pero dentro de un marco teórico en que el alfabetismo no fuese tratado meramente como una técnica, sino como un proceso constitutivo de construcción de significados e interrogación crítica de las fuerzas que dan forma a nuestras experiencias vividas. Esto apunta al segundo aspecto de la crítica de la ideología al que antes aludí: el hecho de que esa crítica tiene que estar imbuida de un espíritu de negatividad implacable, que promueva la independencia crítica del sujeto, así como la reestructuración y transformación de una realidad social opresiva. Como forma de conciencia crítica, la crítica de la ideología se opone al conocimiento de la racionalidad

tecnocrática, e implica, en cambio, un conocimiento dialéctico que ilumina las contradicciones e impregna los juicios críticos necesarios para la acción individual y social.

El vínculo entre la ideología y la idea de verdad no debe buscarse en la diseminación de prescripciones o en un diluvio de recetas interminables; antes bien, se sitúa en lo que Benjamin (1969) llamó la distancia entre el intérprete y el material, por un lado, y la brecha entre el presente y la posibilidad de un futuro radicalmente diferente, por el otro. El valor de ver la ideología como un proceso complejo en la producción y crítica de significados resulta más concreto cuando se examina que el significado funciona como una fuerza constitutiva en la estructuración y transmisión de representaciones en los artefactos escolares y las relaciones sociales en el aula.

Ideología, representaciones y prácticas materiales en el aula

A fin de captar plenamente la relación entre agencia y estructura como parte de una pedagogía radical, una teoría de la ideología debe ser capaz de comprender de qué manera el significado se construye y materializa en «textos», es decir, en formas culturales como las películas, los libros, los paquetes curriculares, los estilos de la moda, etc. Así, la crítica de la ideología no se limita a los procesos ocultos o visibles en el reino de la subjetividad y el comportamiento, sino que se extiende al «estudio de los procesos materiales observables: la manipulación de signos de maneras específicas en contextos específicos» (Bennett, 1981, pág. 28). En este aspecto, la obra de Volosinov (1973), Eco (1976), Cooward y Ellis (1977) y Kress y Hodge (1979) fue invaluable porque hacía hincapié en la autonomía relativa de las representaciones que construyen los límites y parámetros dentro de los cuales el significado es producido, negociado y recibido por los individuos. En este enfoque estructuralista, los «signos», desde luego, constituyen la conciencia, y se rechaza la idea de que podrían ser, a la vez, el medio y el producto de esta. En otras palabras, no se asigna demasiado peso teó-

rico a la ideología como representaciones de modos expresos de pensamiento, experiencias y sentimientos. Este aspecto se advierte con claridad en la afirmación de Volosinov de que «la conciencia individual no es la arquitecta de la superestructura ideológica, sino únicamente un inquilino que se aloja en el edificio de los signos ideológicos» (Volosinov, 1973, pág. 6). Pero si bien es cierto que las representaciones y los signos abordan (interpolan) y sitúan a los individuos, los seres humanos a los que se dirigen son algo más que un mero reflejo de los textos en cuestión. Los agentes humanos siempre median las representaciones y prácticas materiales que constituyen sus experiencias vividas a través de sus propias historias y las subjetividades relacionadas con su clase y su género. Esto es cierto dentro de los parámetros definidos por la escuela, la familia, el lugar de trabajo o cualquier otro sitio social. Lo que necesitamos para contrarrestar la teoría unilateral de la ideología presentada por muchos estructuralistas es una teoría más plenamente desarrollada de la mediación y la recepción (Barrett, 1981). Ese enfoque enlazaría la agencia y la estructura en una teoría de la ideología, a fin de tratar dialécticamente los roles del individuo y el grupo como productores de significado dentro de campos de representaciones y prácticas ya existentes. Como sugiere Johnson (1979b), pasar por alto esta cuestión significa correr el riesgo de quedar atrapado en modos de análisis estructuralistas que omiten «el momento de autocreación, de afirmación de la creencia o la expresión del consentimiento» (pág. 234).

El punto de partida para elaborar una teoría más dialéctica de la ideología y la enseñanza reside en el reconocimiento de que los individuos y las clases sociales son tanto el medio como el resultado de discursos y prácticas ideológicas. El significado se sitúa en las diversas dimensiones de la subjetividad y el comportamiento y en los «textos» y prácticas áulicas que estructuran, limitan y posibilitan la acción humana. La teoría de los procesos ideológicos que sigue abreva en los conceptos de reproducción, producción y reconstrucción, todos los cuales se perfilarán dentro del contexto del análisis presentado a continuación.

Tal como la usamos aquí, la *reproducción* se refiere a textos y prácticas sociales cuyos mensajes, inscriptos en marcos históricos y contextos sociales específicos, tienen la fun-

ción primordial de legitimar los intereses del orden social dominante. Mi intención es sostener que se los puede caracterizar como textos y prácticas sociales *sobre* pedagogía (Lundgren, 1983) y remitir primariamente a categorías de significado construidas con el objetivo de legitimar y reproducir intereses expresados en las ideologías dominantes. Los actos de concepción, construcción y producción que caracterizan los textos *sobre* pedagogía tienen, por lo común, poco que ver con los contextos en que se aplican, y los principios que los estructuran casi nunca se prestan a los métodos de indagación que alientan el diálogo o el debate. Esos textos y prácticas representan objetivamente la selección, fijación y legitimación de las tradiciones dominantes. Por ejemplo, si nos referimos a los textos, tanto su forma como su contenido tratan a docentes y alumnos como elementos reificados en el proceso pedagógico. Aunque en formas recicladas, la lógica de la impotencia prevalece aun en las versiones más elaboradas de esos textos, como las unidades de humanidades examinadas por Buswell (1980). La autora comenta lo siguiente:

«Los textos guiaban a los alumnos a los libros y la información contenida en otros lugares que eran parte de la meta de enseñarles a “aprender”. Pero seguía exigiéndose una respuesta “en particular”, y encontrarla se convertía en un complicado ejercicio de orientación realizado mediante la palabra impresa, con lo cual se hacía más difícil la adquisición de cualquier contenido. En todas las unidades se hacía hincapié en seguir con precisión las instrucciones y reproducir lo que otra persona había producido; se requería muy poca creatividad» (págs. 302-3).

Esta visión reificada del conocimiento es un ejemplo clásico del «modelo de la banca» de la enseñanza planteado por Freire (1973), y se encuentra no sólo en los principios estructurantes que informan a esos textos, sino también en su contenido. En un examen extenso de recientes libros de historia para niños, Brown (1981) intentó hallar textos que hicieran lo siguiente: a) reconocieran la agencia humana; b) relacionaran experiencias pasadas con el presente, con el objeto de estimular la curiosidad intelectual; c) vincularan las condiciones materiales a las relaciones sociales; d) pre-

sentaran la historia como algo más que figuras y hechos «impolutos», y, por último, e) trataran la historia como una disciplina abierta y pasible de interpretaciones. Encontró, en realidad, libros con un sesgo antiurbano, que promovían su contenido con una «estética de estudio publicitario», celebraban la tecnología al margen de las relaciones humanas en que funcionaba, y disolvían la historia en grandes momentos, a la vez que empleaban un lenguaje que suprimía el conflicto.

En nuestros días se incrementan las investigaciones que señalan el uso creciente de materiales curriculares preelaborados que acentúan la educación recitada al mismo tiempo que eliminan del acto pedagógico la concepción y la crítica. Apple (1982) sostiene que esos materiales curriculares representan una nueva forma de control sobre docentes y alumnos, lo que indica un proceso de descalificación y el surgimiento de formas más vigorosas de racionalidad que encarnan modalidades cambiantes de control en la naturaleza de las relaciones capitalistas de producción. En este caso, el control deja de ejercerse en el contacto cara a cara y se sitúa hoy en los procesos impersonales y la lógica de las relaciones gerenciales altamente racionalizadas. Los efectos de estos materiales preelaborados sobre la enseñanza representan una nueva dimensión en la reproducción de textos y prácticas materiales *sobre* pedagogía. Esto es evidente en la siguiente afirmación de Apple (1982):

«Las aptitudes que los docentes utilizaban, antes consideradas esenciales para el oficio de trabajar con niños —como la deliberación y la planificación curriculares, el diseño de la enseñanza y las estrategias curriculares para grupos e individuos específicos sobre la base del conocimiento íntimo de esas personas—, ya no son necesarias. Con la disponibilidad en gran escala de materiales preelaborados, la planificación queda separada de la ejecución. La primera se efectúa en el nivel de la producción de las reglas para el uso del material y el material mismo. La ejecución queda en manos del docente. En el proceso, las aptitudes que antaño se consideraban valiosas se atrofian porque se requieren con menos frecuencia» (pág. 146).

Cada uno de estos ejemplos proporciona un modo de crítica de la ideología que revela cómo actúan las ideologías re-

productivas. Buswell ilustra la manera en que principios específicos estructuran el texto y las relaciones sociales en el aula con el objeto de legitimar modos de aprendizaje que promueven la pasividad y el cumplimiento de reglas, más que el compromiso crítico de docentes y alumnos. Brown (1981) destaca los silencios estructurales en un texto, las ideas y valores que se excluyen y con ello caen en la ilegitimidad, y al mismo tiempo analiza la función social del texto existente. Apple, por su parte, muestra que los principios que estructuran la producción y el uso de los materiales curriculares tienen sus raíces en intereses específicos que refuerzan una división del trabajo que separa la concepción de la ejecución en el nivel mismo de la enseñanza. En todos estos casos, los textos *sobre* pedagogía actúan con el fin de suprimir la agencia humana, a la vez que legitiman el poder y control de las clases dominantes. Sin embargo, lo que falta en esos análisis y se necesita para complementarlos es una crítica histórica que vaya más allá del mero registro de las ideologías inmersas en la forma y el contenido de los materiales y prácticas curriculares. Es imperativo vincular esas representaciones ideológicas a relaciones sociales históricamente constituidas tal como se manifiestan en las escuelas. Barrett (1980), por ejemplo, arroja luz sobre esta cuestión cuando afirma que los modelos femeninos son más persuasivos para los clientes hombres que los modelos masculinos en roles similares para las clientes mujeres, porque el estereotipo femenino carga con el peso de relaciones sociales que tienen una extensa historia. Resulta notorio que la única forma de entender esos estereotipos es situarlos en las relaciones sociales que los constituyeron históricamente.

Empero, por más relevante que sea este modo de crítica de la ideología, no ha logrado elaborar una *teoría de la producción*. Queremos decir con ello que omitió analizar cómo se transmiten las ideologías reproductivas tal como existen en los textos y las prácticas sociales. Es muy importante reconocer que sobre los textos siempre actúa, de una u otra manera, la mediación de sujetos humanos. Los significados son producidos por agentes humanos cuando confrontan y emplean formas culturales como los textos curriculares, los filmes, etc. Como destacaron Arnot y Whitty (1982) y Jameson (1979), docentes y alumnos «leen» los significados y prácticas educativos por medio de principios interpretativos

y selectivos que cargan con el peso de situaciones preexistentes e ideologías constituidas. La relación entre los mensajes inscriptos y los efectos vividos es realmente tenue y no puede considerarse mediante una lógica reduccionista que disuelve unos en otros. La manera en que un docente o un alumno emplea un texto o una relación social específica es, de hecho, «función de su lugar en la sociedad» (Barrett, 1980, pág. 87). Esta forma de crítica de la ideología debe ubicar los diversos discursos ideológicos y las numerosas subjetividades que construyen y constituyen el significado para alumnos de diferentes contextos específicos de clase, género y raza (Therborn, 1981). Ello exige estar atentos al capital cultural que caracteriza a las experiencias de diferentes alumnos y a las maneras en que estos producen verdaderamente significados mediante sus antecedentes históricos, de posición, familiares y de clase. Al ahondar en esas ideologías y formas culturales, los docentes tienen la posibilidad de desentrañar las mediaciones que dan significado a la experiencia escolar y entender cómo podrían funcionar en beneficio de la adaptación, la resistencia o el cambio activo.

Esto me lleva a mi argumento final, concerniente a las relaciones entre ideología, textos y prácticas sociales. El principio de *reconstrucción* deja el terreno teórico de las cuestiones de la reproducción y la mediación para abordar el de la apropiación y la transformación críticas. Lo cual indica un modo de crítica de la ideología en que los intereses que subyacen a los textos, las representaciones y las prácticas sociales no sólo se identificarían, sino que también serían deconstruidos y remodelados con vistas a desarrollar relaciones sociales y modos de conocimiento al servicio de necesidades radicales. La tarea reconstructiva no consiste simplemente en analizar el conocimiento y las relaciones sociales en busca de las ideologías que los dominan o sus verdades subversivas inintencionales, sino en apropiarse de sus elementos materiales, aptitudes y conocimiento crítico a fin de reestructurarlos como parte de la producción de nuevas ideologías y experiencias colectivas. Así, la producción de conocimiento está ligada a las actividades transformadoras y se sitúa dentro de una problemática que adopta como meta última el desarrollo de formas de praxis radical tanto dentro de las escuelas como fuera de ellas. Brenkman

(1979) recoge un aspecto decisivo de esta cuestión en su llamado al desarrollo de una hermenéutica cultural marxista:

«Su proyecto es doble. Las interpretaciones que leen los textos culturales en relación con sus situaciones y efectos históricos deben conservar o subvertir los significados de acuerdo con su validez, no para una tradición ya constituida, sino para una comunidad en proceso. En segundo lugar, la interpretación debe estar conectada con el proyecto de reivindicar prácticas lingüísticas que desplieguen el horizonte de esa comunidad. Una hermenéutica semejante sólo es válida cuando sirve para construir experiencias culturales de oposición, una esfera pública opositora. Tiene una misión política. La tendencia dominante de nuestras instituciones y prácticas culturales —desde la organización del proceso de aprendizaje en las escuelas y los modos académicos de conocimiento que las respaldan, hasta las formas mediáticas masivas de comunicación que se adueñan en exclusividad del habla— consiste en socavar las posibilidades mismas de que los seres humanos interpreten los discursos que fundan sus identidades, dan forma a sus interacciones y regulan sus actividades. Sólo un proceso de interpretación que contrarreste esta tendencia, y lo haga activa y prácticamente, podrá preservar las posibilidades de una conciencia histórica fundada en la experiencia colectiva» (pág. 109).

Una perspectiva reconstructiva promovería las condiciones necesarias para el desarrollo de lo que Lundgren (1983) llama textos *para* pedagogía. Estos incluirían materiales curriculares y prácticas escolares apropiados o producidos por los docentes y educadores que los utilizaran. Dichos textos se refieren tanto a un proceso como a un producto. Como proceso, encarnan y demuestran principios que vinculan la concepción y la ejecución, al mismo tiempo que propician una atención crítica a las formas de conocimiento y prácticas sociales informadas por principios promotores de la ilustración y el entendimiento. Esos textos estarían atentos a los procedimientos que sitúan el conocimiento en contextos históricos específicos e intentarían revelar los intereses humanos en que se funda. Como productos, se convierten en el instrumento de una pedagogía crítica orientada a brindar a los alumnos el conocimiento, las aptitudes y la sensibilidad

crítica que necesitan para poder pensar dialécticamente. Esto es, los alumnos tienen que poder captar las formas en que el mundo concreto se opone a las posibilidades inherentes en sus propias condiciones; necesitan ser capaces de adentrarse en la historia con el objeto de transformar el pensamiento histórico en pensamiento crítico, y por último, necesitan penetrar críticamente las categorías del sentido común y empezar a ir más allá de un mundo constituido por ellas. En síntesis, mientras que los textos *sobre* pedagogía, junto con las relaciones sociales generadas por ellos, están enraizados en la lógica del autoritarismo y el control, los textos *para* pedagogía contienen intereses que pueden promover modos de enseñanza basados en las dimensiones críticas de una ideología emancipatoria.

La ideología es una construcción crucial para entender de qué manera los individuos y los grupos sociales producen, transforman y consumen significados. Como herramienta del análisis crítico, penetra por debajo de las formas fenoménicas del conocimiento y las prácticas sociales del aula, y contribuye a situar los principios estructurantes y las ideas que median entre la sociedad dominante y las experiencias cotidianas de docentes y alumnos. Como construcción política, problematiza el significado y se pregunta por qué los seres humanos tienen un acceso desigual a los recursos intelectuales y materiales que constituyen las condiciones de la producción, el consumo y la distribución de ese significado. De manera similar, procura saber por qué ciertas ideologías llegan a prevalecer en determinados momentos y al servicio de qué intereses están. La ideología, por lo tanto, «alude» a la noción del poder acentuando las maneras complejas en que se producen las relaciones de significado y se lucha en torno de ellas.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1967) «The actuality of philosophy», *Telos* 31, págs. 120-33.
(1967-1968) «Sociology and psychology», I y II, *New Left Review* 46, págs. 67-8, y 47, págs. 79-96.
(1973) *Negative Dialectics*, Nueva York: Seabury Press. [*Dialéctica negativa*, Madrid: Taurus, 1975.]

- Apple, M. (1982) *Education and Power*, Boston: Routledge and Kegan Paul. [*Educación y poder*, Barcelona: Paidós/Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.]
- Althusser, L. (1969) *For Marx*, Nueva York: Vintage Books. [*La revolución teórica de Marx*, Madrid: Fundamentos, 1987.]
- (1971) «Ideology and the ideological state apparatuses», en L. Althusser, ed., *Lenin and Philosophy and Other Essays*, Nueva York: Monthly Review Press. [*Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.]
- Arnot, M. y Whitty, G. (1982) «From reproduction to transformation: recent radical perspectives on the curriculum from the USA», *British Journal of Sociology of Education* 3, págs. 93-103.
- Aronowitz, S. (1980) «Science and ideology», *Current Perspectives in Social Theory* 1, págs. 75-101.
- (1981) *Crisis in Historical Materialism: Class Politics and Culture in Marxist Theory*, Nueva York: J. F. Bergin Publishers.
- Barrett, M. (1980) *Women's Oppression Today*, Londres: Verso Press.
- (1981) «Materialist aesthetics», *New Left Review* 126, págs. 86-93.
- Benjamin, W. (1969) *Illuminations*, Nueva York: Schocken Books. [*Illuminaciones*, Madrid: Taurus, 1975-1990, 4 vols.]
- Bennett, T. (1981) *Popular Culture: History and Theory*, Londres: Open University Press.
- Bourdieu, P. (1977) *Outline of Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1977) *Reproduction in Education, Society, and Culture*, Londres y Beverly Hills: Sage Publications. [*La reproducción*, Barcelona: Laia, 1981.]
- Brenkman, J. (1979) «Mass media: from collective experience to the culture of privatization», *Social Text* 1, págs. 94-109.
- Brown, J. (1981) «Into the minds of babes: a journey through recent children's books», *Radical History* 25, págs. 127-45.
- Buck-Morss, S. (1981) «Walter Benjamin. Revolutionary writer, I», *New Left Review* 128, págs. 50-75.
- Buswell, C. (1980) «Pedagogic change and social change», *British Journal of Sociology of Education*, 1(3), págs. 293-306.
- Coward, R. y Ellis, J. (1977) *Language and Materialism*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Eco, U. (1976) *A Theory of Semiotics*, Bloomington, Indiana: Indiana University Press. [*Tratado de semiótica general*, Barcelona: Lumen, 1977.]
- Feenberg, A. (1981) *Lukacs, Marx and the Sources of Critical Theory*, Totowa, NJ: Rowman and Littlefield.

- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, compilado por C. Gordon, Nueva York: Pantheon Books.
- Freire, P. (1973) *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York: Seabury Press. [*Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI, 1988.]
- Giddens, A. (1979) *Central Problems in Social Theory*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Giroux, H. (1981) *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Filadelfia: Temple University Press.
- Gouldner, A. (1976) *The Dialectic of Ideology and Technology: The Origins, Grammar, and Future of Ideology*, Nueva York: Seabury Press. [*La dialéctica de la ideología y la tecnología: los orígenes, la gramática y el futuro de la ideología*, Madrid: Alianza, 1978.]
- Gramsci, A. (1971) *Selections from Prison Notebooks*, compilación y traducción de Q. Hoare y G. Smith, Nueva York: International Publishers. [*Cuadernos de la cárcel*, México: Era, 1985-1986, 4 vols.]
- Habermas, J. (1975) *Legitimation Crisis*, Boston: Beacon Press. [*Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1975.]
- Heller, A. (1974) *The Theory of Need in Marx*, Londres: Allison and Busby. [*Teoría de las necesidades en Marx*, Barcelona: Península, 1986.]
- Jameson, F. (1979) «Reification and utopia in mass culture», *Social Text* 1, págs. 130-48.
- Johnson, R. (1979a) «Histories of culture/theories of ideology: notes on an impasse», en M. Barrett *et al.*, eds., *Ideology and Cultural Production*, Nueva York: St. Martin's Press.
- (1979b) «Three problematics: elements of a theory of working class culture», en J. Clarke *et al.*, eds., *Studies in History and Theory*, Londres: Hutchinson.
- Karabel, J. (1976) «Revolutionary contradictions: Antonio Gramsci and the problem of intellectuals», *Politics and Society* 6, págs. 123-72.
- Kress, G. y Hodge, R. (1979) *Language as Ideology*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Larrain, J. (1979) *The Concept of Ideology*, Londres: Hutchinson.
- Lenin, V. I. (1971) *What Is To Be Done?*, Nueva York: International Publishers. [*¿Qué hacer?*, Buenos Aires: Anteo, 1972.]
- Lukács, G. (1968) *History and Class Consciousness*, Cambridge, MA: The MIT Press. [*Historia y conciencia de clase*, Madrid: Sarpe, 1984.]
- Lundgren, U. (1983) *Between the Scholared and the School*, Geelong, Australia: Deakin University Press.

- Marcuse, H. (1955) *Eros and Civilization*, Boston: Beacon Press. [Eros y civilización, Buenos Aires: Sudamericana/Planeta, 1985.]
- (1964) *One Dimensional Man*, Boston: Beacon Press. [El hombre unidimensional, Barcelona: Ariel, 1994.]
- Marx, K. (1969a) *The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte*, Nueva York: International Publishers. [El 18 brumario de Luis Bonaparte, Barcelona: Ariel, 1971.]
- (1969b) *Preface to the Critique of Political Economy*, Nueva York: International Publishers. [Introducción general a la crítica de la economía política, Córdoba: Ediciones Pasado y Presente, 1968.]
- (1972) *The German Ideology*, Nueva York: International Publishers. [La ideología alemana, Barcelona: Ediciones 62, 1969.]
- Schmidt, A. (1981) *History and Structure*, traducción de J. Herf, Cambridge, MA: The MIT Press. [Historia y estructura: crítica del estructuralismo marxista, Madrid: Alberto Corazón, 1973.]
- Sumner, C. (1979) *Reading Ideologies*, Londres: Academic Press.
- Therborn, G. (1981) *The Ideology of Power and the Power of Ideology*, Londres: New Left Books. [La ideología del poder y el poder de la ideología, Madrid: Siglo XXI, 1987.]
- Thompson, E. P. (1966) *The Making of the English Working Class*, Nueva York: Vintage Press. [La formación de la clase obrera en Inglaterra, Barcelona: Crítica, 1989.]
- Volosinov, V. V. (1973) *Marxism and the philosophy of language*, Nueva York: Seminar Press. [El marxismo y la filosofía del lenguaje, Madrid: Alianza, 1992.]
- Williams, R. (1977) *Marxism and literature*, Londres: Oxford University Press. [Marxismo y literatura, Barcelona: Península, 1997.]

4. La autoridad, los intelectuales y la política del aprendizaje práctico

Vivimos una época en que la democracia está en retirada. En ninguna parte es más evidente esta situación que en el debate actual en torno de la relación entre enseñanza y autoridad. Como sucede con la mayoría de las cuestiones públicas en la era de Reagan, los neoconservadores tomaron la iniciativa y argumentaron que la presente crisis de la educación pública se debe a la pérdida de autoridad. En ese discurso, el llamado a reconstruirla de acuerdo con lineamientos conservadores corre parejo con la acusación de que la crisis de la enseñanza se debe en parte a una crisis de la cultura en general, que se presenta como «espiritual y moral». Diane Ravitch, que sostiene que esta ubicua «pérdida de autoridad» es el resultado de ideas confusas, normas irresolutas y relativismo cultural, enuncia con claridad el problema.¹ Como forma de legitimación, esta concepción de la autoridad apela a una tradición cultural establecida, cuyas prácticas y valores parecen estar más allá de toda crítica. La autoridad, en este caso, representa una versión idealizada del Sueño Americano que recuerda a la cultura decimonónica dominante, en la que la tradición se convierte en sinónimo de trabajo duro, disciplina industrial y obediencia entusiasta. Hay un corto salto entre esta concepción del pasado y la visión neoconservadora de las escuelas como crisoles en los que es preciso forjar soldados indus-

Quiero agradecer a mi colega y amigo Peter McLaren los comentarios y la lectura crítica de este capítulo. Desde luego, soy el único responsable de su contenido.

¹ En Diane Ravitch y Chester E. Finn, Jr., «High expectations and disciplined effort», en Robert Fancher y Diane Ravitch, eds., *Against Mediocrity* (Nueva York: Holmes and Meier, 1984); Diane Ravitch, *The Schools We Deserve* (Nueva York: Basic Books, 1985), y Thomas Sowell, *Education: Assumptions vs. History* (Stanford: Hoover Press, 1986) podrá encontrarse una serie de escritos recientes sobre esta concepción).

triales alimentados por los imperativos de la excelencia, la competencia y las virtudes de la nación. En sustancia, para los neoconservadores el aprendizaje se aproxima a una práctica mediada por una fuerte autoridad docente y la disposición de los alumnos a aprender los elementos básicos, adaptarse a los imperativos del orden social y económico y mostrar lo que Edward A. Wynne llama las metas morales tradicionales de «la prontitud, la veracidad, la cortesía y la obediencia».²

Lo más sorprendente en el discurso neoconservador sobre la enseñanza es su negativa a vincular la cuestión de la autoridad a la retórica de la libertad y la democracia. En otras palabras, en esta perspectiva —así como en otras más críticas— no hay intento alguno de reinventar una visión de la autoridad autoconstituida que exprese una concepción de la vida colectiva, encarnada en una ética de la solidaridad, la transformación social y una idea imaginativa de la ciudadanía.³ Creo que la concepción establecida de la autoridad nos dice muy poco sobre lo que sucede en las escuelas. Pero sí indica la necesidad absoluta de que los educadores críticos den forma a una concepción alternativa y emancipatoria de la autoridad como elemento central de una teoría crítica de la enseñanza. Agnes Heller plantea el problema con claridad cuando sostiene que «lo que está en discusión aquí no es el rechazo de todas las autoridades, sino la calidad de la autoridad y el procedimiento mediante el cual se la establece, observa y somete a prueba».⁴ La observación de Heller sugiere un problema doble que los educadores críticos tendrán que enfrentar. En primer lugar, necesitarán un lenguaje reconstruido de la crítica a fin de cuestionar la actual ofensiva conservadora en la educación. Segundo, tendrán que construir un lenguaje de la posibilidad que repre-

² Edward A. Wynne, «The great tradition in education: transmitting moral values», *Educational Leadership* 43(4), diciembre de 1985, pág. 7; Edward A. Wynne, *Developing Character: Transmitting Knowledge* (Posen, Ill.: ARL Services, 1984).

³ Para una crítica excepcional de esta posición, véanse Barbara Finckelstein, «Education and the retreat from democracy in the United States, 1979-1982?», *Teachers College Record* 86(2), invierno de 1984, págs. 275-82, y Maxine Greene, «Public education and the public space», *Educational Researcher*, junio-julio de 1982, págs. 4-9.

⁴ Agnes Heller, «Marx and the liberation of humankind», *Philosophy and Society Criticism* 3/4, 1982, pág. 367.

sente el andamiaje teórico de una política del aprendizaje práctico. En ambos casos, el punto de partida para ese cuestionamiento gira en torno del imperativo de elaborar una concepción dialéctica de la autoridad y su relación con la educación pública. Dicha concepción debe actuar como un referente para la crítica y, a la vez, brindar una perspectiva programática para el cambio pedagógico y social.

Nyberg y Farber señalan la importancia de hacer del concepto de autoridad una preocupación central de los educadores, cuando sugieren que «la cuestión de la posición que adoptamos con respecto a la autoridad es el fundamento de la ciudadanía educada: su importancia nunca podrá destacarse en exceso». ⁵ Quiero desarrollar esta posición sosteniendo que si todos los educadores tienen un punto de vista implícito o explícito de cómo debería ser la gente y cómo debería actuar dentro del contexto de una comunidad humana, la base de la autoridad mediante la cual estructuran la vida en el aula tiene entonces sus raíces, en última instancia, en cuestiones de ética y poder. Mi interés central es elaborar una visión de la autoridad que defina las escuelas como parte de un movimiento y una lucha constantes por la democracia, y a los docentes, como intelectuales que introducen a los alumnos en un modo de vida específico, a la vez que lo legitiman. En ambos casos, quiero dar forma a una concepción de la autoridad que legitime las escuelas como esferas democráticas contrapúblicas, y a los docentes, como intelectuales transformadores que se esfuerzan por realizar sus puntos de vista sobre la comunidad, la justicia social, el poder de actuar y la transformación. En síntesis, quiero ampliar la definición de la autoridad para incluir las prácticas educativas que vinculan la democracia, la enseñanza y el aprendizaje práctico. La naturaleza sustantiva de esta tarea toma como punto de partida la intención ética de iniciar a los alumnos en un discurso y un conjunto de prácticas pedagógicas que promueven el papel de la democracia dentro de las escuelas, a la vez que abordan los casos de padecimiento y desigualdad que estructuran la vida diaria de millones de personas, tanto en Estados Unidos como en otros lugares del mundo.

⁵ Véase David Nyberg y Paul Farber, «Authority in education», *Teachers College Record* 88(1), otoño de 1986, págs. 4-14.

En el desarrollo de mi argumento, me concentraré en cuatro consideraciones. En primer lugar, revisaré brevemente algunas grandes concepciones tradicionales en torno de la relación entre autoridad y enseñanza. Seguirá a esto una justificación racional para dar al concepto de autoridad un papel central en la teoría y la práctica educativas. En este punto argumentaré en favor de una visión emancipatoria de la autoridad, una visión que sirva de fundamento ontológico a una forma crítica de trabajo y práctica docentes. A continuación presentaré los lineamientos teóricos generales de una pedagogía transformadora que sea coherente con una visión emancipatoria de la autoridad; por último, sostendré que la noción de autoridad debe considerarse dentro de un conjunto más amplio de prácticas económicas, políticas y sociales, a fin de que los docentes trasciendan sus fronteras académicas y constituyan alianzas con otros grupos progresistas. Es crucial que esta visión emancipatoria de la autoridad se convierta en parte de un movimiento social permanente cuya finalidad sea analizar y sostener la lucha por formas críticas de educación y democracia.

Los discursos de la autoridad y la enseñanza

La mejor forma de entender el concepto de autoridad es considerarlo una construcción histórica modelada por diversas tradiciones que tienen sus propios valores y visiones del mundo. En otras palabras, el concepto de autoridad, como cualquier otra categoría social de importancia, no tiene un significado universal que sólo necesita que lo descubran. Como tema de intensas batallas y conflictos entre perspectivas teóricas rivales, su significado cambió a menudo de acuerdo con el contexto teórico de su utilización. La existencia de estos significados y asociaciones cambiantes hace necesario que, en cualquier intento de redefinir la posición central de la autoridad para una pedagogía crítica, se examine de qué manera abordaron el concepto tradiciones ideológicas precedentes. Desde un punto de vista ideal, ese análisis debería tomar en cuenta el status de las pretensiones de verdad que reflejan concepciones específicas de la autoridad, así como los mecanismos institucionales que legitiman

y sostienen su versión particular de la realidad. Sólo de ese modo resultará posible analizar la autoridad dentro de tradiciones ideológicas tan diversas, con el objeto de revelar tanto los intereses que estas encarnan como el haz de relaciones de poder que respaldan. Si bien en este capítulo es imposible presentar un análisis detallado de las variadas formas en que tradiciones educativas rivales desarrollaron el concepto de autoridad, quiero destacar algunas de las consideraciones teóricas más importantes inherentes a los análisis conservadores, liberales y radicales. En efecto: un argumento en defensa de la primacía de la autoridad en el discurso educativo puede situarse contra el telón de fondo de este conjunto general de críticas.

En el discurso neoconservador se asigna un significado positivo a la autoridad, que a menudo se relaciona con cuestiones que hacen eco a la experiencia popular. El ideal conservador encarna con frecuencia intereses reaccionarios. Esta posición legitima una visión de la cultura, la pedagogía y la política que se concentra en valores y normas tradicionales. La autoridad presenta una rica mezcla de temas resonantes en los que las nociones de familia, nación, deber, autoconfianza y elevados estándares se suman, a menudo, a un plato recalentado de consenso y reproducción cultural parsonianos. En términos educativos, el conocimiento escolar se reduce a una selección no problemática de las tradiciones dominantes de la cultura «occidental». En vez de verla como un terreno de conocimiento y práctica en competencia, los conservadores modelan la «cultura» dentro del eje de la certeza histórica y la presentan como un depósito de bienes atesorados, constituidos como canon y listos para «bajarlos» con destino a los alumnos meritorios.⁶ No es sorprendente que en este caso la pedagogía se reduzca, con frecuencia, al proceso de transmitir un cuerpo dado de conocimientos, ni que el aprendizaje estudiantil se sitúe francamente en el «dominio» de los elementos «básicos» y las normas apropiadas de conducta.

⁶ Podrán encontrarse críticas de esta posición en William V. Spanos, «The Apollonian investment of modern humanist education: the example of Matthew Arnold, Irving Babbitt, and I. A. Richards», *Cultural Critique* 1, otoño de 1985, págs. 7-22, y Henry A. Giroux et al., «The need for cultural studies: resisting intellectuals and oppositional public spheres», *Dalhousie Review* 64(2), verano de 1984, págs. 472-86.

Si los neoconservadores ven a la autoridad como un conjunto positivo e intrínsecamente tradicional de valores y prácticas, los educadores izquierdistas, casi sin excepción, adoptan la postura opuesta. En esta, la autoridad se asocia frecuentemente a un autoritarismo sin principios, mientras que la libertad es algo que se define como una huida de la autoridad en general. Dentro de esta perspectiva, la autoridad es vista, en términos generales, como sinónimo de la lógica de la dominación. Esta posición se reiteró incesantemente en las críticas radicales en que las escuelas se describen a menudo como fábricas, prisiones o depósitos de los oprimidos. Si bien hay un fuerte elemento de verdad en la idea de que las escuelas contribuyen a la reproducción del *statu quo*, con todas sus desigualdades características, es inexacto, sin embargo, sostener que son meras agencias de dominación y reproducción. Falta en este discurso toda comprensión de cómo podría usarse la autoridad en favor de una pedagogía emancipatoria. Lo lamentable de esta postura es que impidió que los educadores radicales se apropiaran de una concepción de la autoridad que sirviera de base a un discurso programático en las escuelas. Una de sus consecuencias fue privar a la izquierda de una visión de la autoridad que permitiera el desarrollo de una estrategia teórica gracias a la cual las fuerzas populares pudieran librar, dentro de las escuelas, una lucha política a fin de acumular poder y dar forma a la política escolar en favor de sus propios intereses. La ironía de esta posición es que la política de *escepticismo de la izquierda se traduce en un discurso anti-utópico y sobrecargado, que socava la posibilidad de cualquier tipo de acción política programática.*⁷

Los teóricos educativos liberales propusieron la concepción más dialéctica de la relación entre autoridad y educación. Esta tradición es ejemplificada por Kenneth D. Benne, quien no sólo propició una visión dialéctica de la autoridad, sino que también intentó mostrar su pertinencia para una pedagogía crítica. En primer lugar, Benne define la autoridad como «una función de las situaciones humanas concretas en que una persona o un grupo, en cumplimiento de

⁷ Esta visión de la teoría educativa radical y sus diversas representaciones se analiza de manera general en Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Education under Siege* (South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1985).

algún propósito, proyecto o necesidad, requiere una guía o dirección de una fuente exterior a sí mismo (. . .) Cualquier relación operativa de ese tipo —una relación triádica entre sujeto(s), portador(es) y campo(s)— es una relación de autoridad».⁸ Benne se explaya sobre esta definición general, insistiendo en que la base de formas específicas de autoridad puede encontrarse, respectivamente, en llamados independientes a la lógica de las reglas, el carácter informado de la experiencia y la ética de la comunidad democrática. Luego plantea un vigoroso argumento para fundar la autoridad educativa en las prácticas éticas de una comunidad que tome en serio la democracia. Al mismo tiempo, señala los puntos fuertes y débiles de las formas de autoridad basadas o bien en reglas o bien en la pericia técnica, y afirma correctamente que las formas más elevadas de aquella tienen sus raíces en la moralidad de la comunidad democrática. El artículo de Benne es importante no sólo porque proporciona una definición operativa de la autoridad, sino también porque indica cómo esta puede ser útil, en ciertos aspectos, para desarrollar una pedagogía más humana y crítica. A la vez, ilustra sobre algunas debilidades endémicas de la teoría liberal que es preciso superar si se pretende reconstruir el concepto de autoridad en interés de una pedagogía emancipatoria.

En primer lugar, si bien Benne apela a la ética y los imperativos de una comunidad democrática, muestra una comprensión inadecuada de la distribución asimétrica del poder dentro de la comunidad y entre diferentes comunidades. Al no explorar esta cuestión, no puede ilustrar sobre cómo el fundamento material e ideológico de la dominación trabaja contra la noción de una comunidad auténtica mediante formas de autoridad que producen y sostienen activamente relaciones de opresión y sufrimiento. En otras palabras, Benne plantea una teoría dialéctica formal de la autoridad, que en última instancia sigue alejada de las prácticas sociales vividas por los alumnos. En consecuencia, no podemos hacernos una idea respecto del funcionamiento de la autoridad como una práctica específica dentro de las escuelas, modelada por las realidades históricas de la clase so-

⁸ Kenneth D. Benne, «Authority in education», *Harvard Educational Review* 40(3), agosto de 1970, págs. 392-3.

cial, la raza, el género y otras poderosas fuerzas socioeconómicas que a veces impiden que surjan formas auténticas de autoridad en la educación pública. Expresado en términos simples, el análisis de Benne reproduce las deficiencias de la teoría liberal en general, puesto que destaca indebidamente los aspectos positivos de la autoridad y al hacerlo termina por ignorar las «desordenadas redes» de relaciones sociales que encarnan formas de lucha e impugnación. Al negarse a reconocer las relaciones de dominación y resistencia, Benne presenta una visión de la autoridad que parece abstracta y desconectada de las luchas que definen las escuelas en su ubicación y especificidad históricas particulares. Nos deja una idea de la autoridad atrapada en el reino reificado de las formalidades abstractas.

En segundo lugar, el autor nos da pocos elementos para entender cómo la autoridad educativa puede ligarse a las luchas colectivas de los docentes tanto dentro de las escuelas como fuera de ellas. Su intento de vincular la autoridad a la noción de comunidad no nos informa sobre cómo deberían organizarse los docentes en beneficio de esa comunidad, ni proporciona referente alguno que indique por cuáles tipos particulares de comunidad y formas específicas de subjetividad vale la pena combatir.

En definitiva, lo que la mayoría de los discursos educativos conservadores, radicales y liberales logra establecer son enfoques reaccionarios o incompletos del desarrollo de una visión dialéctica de la autoridad y la enseñanza. Los conservadores celebran la autoridad y la vinculan a expresiones populares de la vida cotidiana, pero al hacerlo expresan y respaldan intereses reaccionarios y antidemocráticos. Por su parte, los educadores radicales tienden a equipararla con formas de dominación o la pérdida de la libertad y, por consiguiente, omiten desarrollar una categoría conceptual para construir un lenguaje programático de la esperanza y la lucha. Hay que reconocerles, de todos modos, el hecho de que se las ingenian para presentar un lenguaje de la crítica que investiga en términos concretos cómo la autoridad escolar promueve formas específicas de opresión. Los liberales, en general, proponen la visión más dialéctica de la autoridad, pero omiten aplicarla de manera concreta a fin de examinar la dinámica de la dominación y la libertad tal como se expresan dentro de las relaciones asimétricas de poder y

privilegio que caracterizan a diversos aspectos de la vida escolar.

Es en este punto donde quiero consagrarme a una discusión más programática de la autoridad. De ese modo, deseo apropiarme de los elementos más progresistas de una teoría de la autoridad tomada de las tradiciones políticas antes analizadas. Al mismo tiempo, pretendo construir una justificación racional y una nueva problemática para hacer de una concepción emancipatoria de la autoridad una categoría central en el desarrollo de una teoría crítica de la enseñanza.

Autoridad y enseñanza: una justificación racional

Varias son las razones por las cuales es importante que los educadores elaboren una concepción dialéctica de la autoridad. En primer lugar, esta cuestión actúa como el referente y el ideal de la enseñanza pública. En efecto: como forma de legitimación y práctica necesaria para la producción y renovación ideológica y material permanentes de la sociedad, el concepto de autoridad induce a los educadores a adoptar una postura críticamente pragmática con respecto a la finalidad y la función que la enseñanza debe cumplir en cualquier sociedad dada. Como forma de legitimación, la autoridad está inextricablemente relacionada con una visión particular de lo que deberían ser las escuelas como parte de una comunidad y una sociedad más vastas. En otras palabras, la autoridad hace a la vez visibles y problemáticos los supuestos previos que dan significado a los discursos y valores oficialmente sancionados, que legitiman lo que Foucault llamó «condiciones materiales e históricas [específicas] de posibilidad, [junto con] sus sistemas rectores de orden, apropiación y exclusión».⁹

Segundo, el concepto de autoridad plantea cuestiones sobre el fundamento ético y político de la enseñanza. Es decir, pone seriamente en cuestión el papel que los administradores escolares y los docentes desempeñan como intelecto-

⁹ Citado en Colin Gordon, «Afterword», en Michel Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, compilado por Colin Gordon (Nueva York: Pantheon Press, 1989), pág. 233.

tuales, tanto en la elaboración como en la implementación de sus concepciones específicas de la racionalidad; en otros términos, dicho concepto define qué significa la autoridad *escolar* como conjunto particular de ideas y prácticas dentro de un contexto históricamente determinado. En resumen, la categoría de la autoridad reincorpora al lenguaje de la enseñanza la primacía de lo político. Lo hace destacando la función social y política que cumplen los educadores cuando elaboran y refuerzan una concepción específica de la autoridad escolar.

Tercero, el concepto de autoridad ofrece la herramienta teórica para analizar la relación entre dominación y poder, planteando y examinando, a la vez, la diferencia entre los significados compartidos que los docentes elaboran para justificar su visión de la autoridad y los efectos de sus acciones en el plano de la práctica pedagógica actualizada. En este caso, la autoridad representa tanto el referente como la crítica en comparación con los cuales se puede analizar la diferencia entre las afirmaciones que legitiman una forma particular de autoridad y el modo en que esas afirmaciones se expresan realmente en la vida diaria del aula.

Teóricos educativos como Nyberg y Farber, Tozer y otros sostuvieron, con razón, que es preciso aclarar la relación entre la autoridad y la democracia si se pretende que las escuelas cumplan un papel fundamental en la promoción del discurso de la libertad y la ciudadanía crítica.¹⁰ En lo que sigue, quiero promover y expandir la lógica de este argumento dentro de los parámetros de la justificación racional que antes presenté, pero al hacerlo pasaré de un examen bastante general del valor de la autoridad a un razonamiento más específico y comprometido. En otras palabras, voy a sostener que el concepto de autoridad es fundamental para elaborar una teoría radical de la enseñanza y contribuir a lo que llamo la educación de los docentes como intelectuales transformadores y el desarrollo de las escuelas como esferas públicas democráticas.

¹⁰ Nyberg y Farber, «Authority in education», art. cit.; Steve Tozer, «Dominant ideology and the teacher's authority», *Contemporary Education* 56(3), primavera de 1985, págs. 150-3; Steve Tozer, «Civism, democratic empowerment, and the social foundations of education», en David Nyberg, ed., *Philosophy of Education Society, 1985* (Normal, Ill.: Philosophy of Education Society, 1986), págs. 186-200, y George Wood, «Schooling in a democracy», *Education Theory* 34(3), verano de 1984, págs. 219-38.

Si nuestra intención es que el concepto de autoridad aporte un fundamento legitimador al replanteo de la finalidad y el significado de la educación pública y la pedagogía radical, es preciso que lo arraiguemos en una visión de la vida comunitaria en la que la cualidad moral de la existencia de todos los días esté vinculada a la esencia de la democracia.¹¹ En esta concepción, la autoridad se convierte en un referente mediador del ideal de democracia y su expresión como un conjunto de prácticas educativas concebidas a fin de facultar a los alumnos para que sean ciudadanos críticos y activos. Es decir que ahora la finalidad de la enseñanza se configura alrededor de dos cuestiones centrales: ¿en qué tipo de sociedad quieren vivir los educadores y qué clase de docentes y de pedagogía puede informar y legitimar una concepción de la autoridad que tome en serio la democracia y la ciudadanía? Una concepción tal de la autoridad apunta a una teoría de la democracia que incluya los principios de la democracia representativa, la democracia de los trabajadores y los derechos civiles y humanos. En términos de Benjamin Barber, se trata de una visión de la autoridad con raíces en una «democracia fuerte» y caracterizada por una ciudadanía capaz de desarrollar un pensamiento público, un juicio político y una acción social genuinos.¹² Dicha visión adhiere a un concepto del ciudadano no como mero portador de derechos, privilegios e inmunidades abstractos, sino más bien como miembro de cualquiera de una serie de esferas públicas que dan una idea de visión comunal y coraje cívico. Sobre esta cuestión, vale la pena citar *in extenso* a Sheldon Wolin:

«Un ser político no debe definirse como (. . .) un portador abstracto y desconectado de derechos, privilegios e inmuni-

¹¹ John Dewey, *Democracy and Education* (Nueva York: Macmillan, 1916 [*Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Morata, 1997]); John Dewey, «Creative democracy. The task before us», reeditado en Max Fisch, ed., *Classic American Philosophers* (Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1951), y George S. Counts, *Dare the Schools Build a New Social Order* (Nueva York: Day, 1932). Véase también Richard J. Bernstein, «Dewey, democracy: the task ahead us», en John Rajchman y Cornel West, eds., *Post-Analytic Philosophy* (Nueva York: Columbia University Press, 1985).

¹² Benjamin Barber, *Strong Democracy: Participating Politics for a New Age* (Berkeley: University of California Press, 1984).

dades, sino como una persona cuya existencia se sitúa en un lugar en particular y que toma su sustento de un conjunto delimitado de relaciones: familia, amigos, iglesia, barrio, lugar de trabajo, comunidad, pueblo, ciudad. Estas relaciones son las fuentes de las que los seres políticos extraen poder —simbólico, material y psicológico— y que les permiten actuar juntos. Porque el verdadero poder político no implica sólo actuar con el fin de provocar cambios decisivos; también entraña la capacidad de recibir poder, sufrir influencias, cambiar y ser cambiado. Desde una perspectiva democrática, el poder no es simplemente una fuerza que se genera; es experiencia, sensibilidad, sabiduría y hasta melancolía, destiladas de las diversas relaciones y círculos en que nos movemos». ¹³

En el argumento de Wolin, la noción de autoridad es importante porque conecta la finalidad de la enseñanza con los imperativos de una democracia crítica y brinda una base desde la cual se puede propiciar a las escuelas como esferas públicas democráticas. Lo cual significa que ahora las escuelas pueden entenderse y construirse dentro de un modelo de autoridad que las legitime como lugares en que los alumnos aprenden y luchan colectivamente por las condiciones económicas, políticas y sociales que hacen posibles la libertad individual y el poder social. Dentro de este modelo emancipatorio de la autoridad, es factible crear un discurso mediante el cual los educadores puedan luchar contra el ejercicio de aquella, a menudo utilizada por los conservadores para vincular la finalidad de la enseñanza a una visión truncada del patriotismo y la patriarquía, que actúa como velo de un chauvinismo sofocante. En su modelo emancipatorio, la autoridad existe como un terreno de lucha, y como tal revela la naturaleza dialéctica de sus intereses y posibilidades; por otra parte, sirve de base para ver las escuelas como esferas públicas democráticas dentro de un movimiento y un combate permanentes más amplios por la democracia. En el caso de los educadores radicales y otras personas que trabajan en movimientos sociales de oposición, el significado dominante de la autoridad debe rede-

¹³ Sheldon Wolin, «Revolutionary action today», en Rajchman y West, eds., *Post-Analytic Philosophy*, op. cit., pág. 256.

finirse a fin de incluir los conceptos de libertad, igualdad y democracia.¹⁴ Además, es preciso ver el concepto más específico de la autoridad emancipatoria como la categoría central en torno de la cual hay que construir una justificación racional para definir a los docentes como intelectuales transformadores, y el trabajo que realizan, como una forma de práctica intelectual relacionada con las cuestiones, los problemas, las preocupaciones y las experiencias de la vida cotidiana.

Es importante destacar aquí la naturaleza dual del modelo emancipatorio de autoridad por el que abogo. Por un lado, este modelo representa la base para enlazar la finalidad de la enseñanza con los imperativos de una democracia crítica —una postura que ya he discutido—. Por el otro, brinda un respaldo teórico al análisis de la enseñanza como una forma de práctica intelectual; además, proporciona un fundamento ontológico a los docentes dispuestos a asumir el papel de intelectuales transformadores.

El concepto de autoridad emancipatoria sugiere que los docentes son portadores de conocimiento crítico, reglas y valores por medio de los cuales enuncian y problematizan conscientemente su relación recíproca, con los alumnos, con la asignatura y con la comunidad en general. Esa visión de la autoridad cuestiona la concepción dominante de los docentes como técnicos o funcionarios públicos, cuyo papel es implementar la práctica pedagógica antes que conceptualizarla. La categoría de la autoridad emancipatoria dignifica el trabajo docente al verlo como una forma de práctica intelectual. En este discurso, ese trabajo se considera como una forma de labor intelectual que interrelaciona la concepción y la práctica, el pensar y el hacer y la producción y la implementación como actividades integradas que dan a la enseñanza su significado dialéctico. El concepto del docente como intelectual trae aparejado el imperativo de juzgar, criticar y rechazar los enfoques de la autoridad que refuerzan una división técnica y social del trabajo que silencia y priva de poder tanto a docentes como a alumnos. En otras pala-

¹⁴ En Richard Lichtman, «Socialist freedom», en Phyllis Jacobson y Julius Jacobson, eds., *Socialist Perspectives* (Nueva York: Kary-Cohl Publishing, 1983), y Landon E. Beyer y George Wood, «Critical inquiry and moral action in education», *Educational Theory* 36(1), invierno de 1986, págs. 1-14, se encontrarán importantes análisis de estos conceptos.

bras, la autoridad emancipatoria establece como principio central la necesidad de que los docentes y otras personas pongan en juego críticamente las condiciones ideológicas y prácticas que les permiten mediar, legitimar y actuar en su capacidad de intelectuales con espíritu de autoridad.

La autoridad emancipatoria también proporciona el andamiaje teórico para que los educadores se definan no simplemente como intelectuales, sino, de una manera más comprometida, como intelectuales transformadores. Con ello se alude a que no están meramente interesados en los modos de capacitación que promueven el rendimiento individual y las formas tradicionales de éxito académico. En su labor docente, también les interesa vincular esa capacitación —la aptitud de pensar y actuar críticamente— al concepto de la transformación social. Es decir que enseñar en pro de la transformación social significa educar a los alumnos para que corran riesgos y luchen, dentro de las relaciones imperantes, para que puedan ser capaces de modificar el terreno sobre el cual se vive la existencia. Actuar como un intelectual transformador implica ayudar a los alumnos a adquirir un conocimiento crítico de las estructuras sociales básicas, como la economía, el Estado, el lugar de trabajo y la cultura de masas, de modo que dichas instituciones puedan quedar expuestas a la transformación potencial. Doug White, un educador australiano, es ilustrativo al respecto:

«En el sentido más amplio, la educación —dar existencia social al conocimiento— es central para un proyecto que puede convertir las posibilidades en realidades. Los docentes radicales no cometieron un error por ser demasiado radicales, sino por no serlo lo suficiente. La tarea consiste en que los docentes, junto con otros, pongan en marcha un proyecto en el que se consideren y transformen las formas de las instituciones sociales y el trabajo, a fin de que la noción de cultura pueda llegar a incluir el desarrollo de estructuras sociales. La verdadera naturaleza del curriculum (. . .) es el desarrollo del conocimiento, el pensamiento y la práctica que requieren los jóvenes para estar en condiciones de participar en la producción y reproducción de la vida social y llegar a conocer el carácter de estos procesos».¹⁵

¹⁵ Doug White, «Education: controlling the participants», *Arena* 72, 1985, pág. 78.

Como intelectuales transformadores, los docentes deben esclarecer la naturaleza de las apelaciones a la autoridad que utilizan para legitimar sus prácticas pedagógicas. En otras palabras, es preciso que los educadores radicales pongan en evidencia los referentes políticos y morales de la autoridad que adoptan en la enseñanza de formas particulares de conocimiento, pronunciándose contra las diversas formas de opresión y tratando a los alumnos como si estos también debieran preocuparse por las cuestiones de la justicia social y la acción política. A mi juicio, el referente más importante de esta visión específica de la autoridad se apoya en el compromiso con una forma de solidaridad que se ocupa de los muchos casos de sufrimiento que son una parte creciente y amenazante de la vida cotidiana en Estados Unidos y el extranjero. En este caso, la solidaridad encarna un tipo particular de compromiso y práctica. Como compromiso, sugiere, según lo puntualizó Sharon Welch, un reconocimiento de «la perspectiva de las personas y grupos que son marginales y explotados»¹⁶ y una identificación con ella. Como forma de práctica, la solidaridad representa una ruptura de los lazos de la individualidad aislada y la necesidad de trabarse, con y en favor de los grupos oprimidos, en luchas políticas que cuestionen el orden social vigente como institucionalmente represivo e injusto. Esta idea de la solidaridad surge de una visión afirmativa de la liberación que subraya la necesidad de trabajar colectivamente junto con los oprimidos. También tiene sus raíces en el reconocimiento de que la «verdad» es resultado de luchas de poder específicas que no pueden abstraerse de la historia ni de las redes existentes de control social y político. Esta posición sugiere que nuestras propias creencias siempre están sujetas a un análisis crítico, y que el proceso de aprender cómo aprender siempre depende de que admitamos que nuestra perspectiva puede reemplazarse. La política de un escepticismo de ese tipo está enraizada con firmeza en una concepción de la autoridad que no depende meramente de la lógica de los argumentos epistemológicos, sino que se forja profundamente en «la creación de una política de la verdad que de-

¹⁶ Sharon Welch, *Communities of Resistance and Solidarity* (Nueva York: Orbis Press, 1985), pág. 31.

termina que lo verdadero es lo que libera y promueve procesos específicos de liberación».¹⁷

Es preciso, entonces, que los intelectuales transformadores comiencen por reconocer las manifestaciones de sufrimiento que constituyen la memoria histórica, así como las condiciones inmediatas de la opresión. La racionalidad pedagógica que obra aquí define a los educadores radicales como portadores de una «memoria peligrosa», intelectuales que mantienen vivo el recuerdo del sufrimiento humano junto con las formas de conocimiento y las luchas en que ese sufrimiento se configuró e impugnó. La memoria peligrosa tiene dos dimensiones: «la de la esperanza y la del sufrimiento (. . .) relata la historia del marginal, el vencido y el oprimido»,¹⁸ y al hacerlo plantea la necesidad de un nuevo tipo de subjetividad y comunidad en que puedan abolirse las condiciones que generan ese sufrimiento. Michel Foucault describe el proyecto político que es central en el significado de la memoria peligrosa como una afirmación de la insurrección de los conocimientos sojuzgados: las formas de conocimiento histórico y popular que fueron suprimidas o ignoradas, y por medio de las cuales resulta posible descubrir los efectos de ruptura del conflicto y la lucha. Subyace a esta concepción de la memoria peligrosa y el conocimiento sojuzgado una lógica que sirve de base para que los intereses transformadores puedan promover tanto el lenguaje de la crítica como el de la posibilidad y la esperanza. Al respecto, vale la pena citar a Foucault:

«Al hablar de conocimientos sojuzgados me refiero a dos cosas: por un lado, a los contenidos históricos que han sido sepultados y disfrazados (. . .) bloques de conocimiento histórico que estaban presentes pero disfrazados dentro del cuerpo de la teoría funcionalista y sistematizadora y que la crítica (. . .) utiliza y revela (. . .) Por el otro, creo que por conocimientos sojuzgados habría que entender otra cosa, algo que en cierto sentido es completamente diferente, a saber, toda

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*, pág. 36. También puede encontrarse una noción crítica de la memoria en la obra de la Escuela de Francfort, en especial en Marcuse, Adorno y Benjamin. Para un panorama general de esta cuestión, véase Martin Jay, «Anamnestic totalization», *Theory and Society* 11, 1982, págs. 1-15.

una serie de conocimientos que fueron descalificados como inadecuados para su misión o insuficientemente elaborados: conocimientos ingenuos, situados muy al fondo de la jerarquía, por debajo del nivel exigido de cognición o científica. También creo que mediante el resurgimiento de estos conocimientos de baja jerarquía, estos conocimientos no calificados e incluso descalificados (. . .) que encierran lo que yo llamaría un conocimiento popular (. . .) un conocimiento particular, local, regional (. . .) que se opone a todo lo que lo rodea, es decir, por medio de la reaparición de este conocimiento, de estos conocimientos populares locales, estos conocimientos descalificados, la crítica lleva a cabo su trabajo».¹⁹

Dediqué algún tiempo a elaborar la justificación racional que los docentes podrían emplear para legitimar una forma de autoridad que definiera y respaldara su papel como intelectuales transformadores. Creo que en esta combinación de crítica, reconstrucción de la relación entre conocimiento y poder, y compromiso con una solidaridad con los oprimidos, se crea la base para una forma de autoridad emancipatoria que puede estructurar el fundamento filosófico y político de una pedagogía que sea a la vez capacitante y transformadora. La elaboración de una base que legitime una forma de autoridad emancipatoria no garantiza, desde luego, que de ello resulte una pedagogía transformadora, pero sí brinda los principios para hacerla posible. Además, establece los criterios para organizar los currícula y las relaciones sociales en el aula en torno de objetivos destinados a preparar a los alumnos para relacionar, entender y valorar la conexión entre un espacio público existencialmente vivido y su propio aprendizaje práctico. Por espacio público me refiero, lo mismo que Hannah Arendt, a un conjunto concreto de condiciones de aprendizaje en que la gente se reúne para hablar, dialogar, compartir sus historias y luchar en común dentro de relaciones sociales que en vez de debilitar la posibilidad de una ciudadanía activa, la fortalecen.²⁰

¹⁹ Michel Foucault, «Two lectures», en *Power / Knowledge*, *op. cit.*, págs. 82-3.

²⁰ Hannah Arendt, *The Human Condition* (Chicago: University of Chicago Press, 1958 [*La condición humana*, Barcelona: Paidós, 1993]).

En este sentido, las prácticas escolares y áulicas pueden organizarse alrededor de formas de aprendizaje en las que el conocimiento y las capacidades adquiridas sirvan a los alumnos como preparación para desarrollar y mantener ulteriormente fuera de las escuelas esas esferas contrapúblicas que son tan vitales para generar redes de solidaridad en las que la democracia, como movimiento social, opere como una fuerza activa. Con su elocuencia habitual, Maxine Greene alude a la necesidad de que los educadores creen esos espacios públicos en sus aulas, como una precondition pedagógica para educar a los alumnos en la lucha en una democracia activa:

«Necesitamos espacios (. . .) para la expresión, para la libertad (. . .) un espacio público (. . .) en que las personas vivientes puedan reunirse en el discurso y la acción, cada una de ellas libre de enunciar una perspectiva distintiva, y todas con igual valía. Debe haber un espacio de diálogo, un espacio en el que pueda tramarse una red de relaciones y generarse un mundo común en constante renovación (. . .) Debe existir la posibilidad de crear una capacidad enseñable (. . .) un público compuesto de personas con muchas voces y muchas perspectivas, de cuyas múltiples inteligencias pueda surgir, no obstante, un mundo común duradero y valioso. Si los educadores pueden renovar sus esperanzas y hablar claro una vez más, si pueden dar poder a más personas en los numerosos ámbitos de la posibilidad, no tendremos que temer una falta de productividad, una falta de dignidad o posición en el mundo. Estaremos a la búsqueda de los valores cruciales; crearemos nuestras propias finalidades sobre la marcha».²¹

Autoridad emancipatoria y aprendizaje práctico

En el desarrollo de una pedagogía crítica coherente con los principios de la autoridad emancipatoria ocupa un lugar central la necesidad de que los educadores radicales

²¹ Maxine Greene, «Excellence: meanings and multiplicity», *Teachers College Record* 86(2), invierno de 1984, pág. 296.

reconstruyan las relaciones entre conocimiento, poder y deseo a fin de reunir lo que James Donald caracteriza como dos luchas a menudo separadas dentro de las escuelas: el cambio de las circunstancias y el cambio de las subjetividades.²² En el primer caso, la cuestión central que los educadores deben explorar es la identificación del tipo de condiciones materiales e ideológicas indispensables para que las escuelas sean eficaces. Esta cuestión abarca una amplia gama de inquietudes, como la participación activa de los padres en las escuelas, una atención médica y una nutrición adecuadas para los alumnos, una elevada moral estudiantil y recursos económicos apropiados.²³ Todos estos factores representan recursos mediante los cuales el poder se ejerce y se pone de manifiesto. En este aspecto, el poder se refiere a los medios de conseguir que se hagan cosas y, como lo afirma Foucault, «consiste en orientar la posibilidad de la conducta y poner en orden el resultado posible para gobernar y, en este sentido, estructurar el campo posible de acción de los otros».²⁴

En el caso de los docentes, la relación entre autoridad y poder se manifiesta no sólo en su grado de legitimación y ejercicio del control sobre los alumnos (una preocupación central de los conservadores), sino también —lo que es igualmente importante— por medio de su capacidad de influir en las condiciones en que trabajan. En otro lugar me referí a esta cuestión, por lo que no me extenderé en ella aquí,²⁵ pero es importante subrayar que si los docentes no

²² James Donald, «Troublesome texts: on subjectivity and schooling», *British Journal of Sociology of Education* 6(3), 1985, pág. 342, y Roger Simon, «Work experience as the production of subjectivity», en David Livingstone, ed., *Pedagogy and Cultural Power* (South Hadley, MA.: Bergin & Garvey, 1986).

²³ En Ann Bastion *et al.*, *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling* (Nueva York: New World Foundation, 1985) se encontrará un excelente análisis de estas cuestiones y del modo en que los educadores progresistas pueden abordarlas.

²⁴ Michel Foucault, «The subject of power», en Hubert Dreyfus y Paul Rabinow, eds., *Beyond Structuralism and Hermeneutics* (Chicago: University of Chicago, 1982), pág. 221. En David Nyberg, *Power over Power* (Ithaca: Cornell University Press, 1981), se encontrará un interesante análisis que explica por qué el poder debe ser una categoría central del discurso educativo.

²⁵ Aronowitz y Giroux, *Education under Siege*, *op. cit.*

tienen tanto la autoridad como el poder de organizar y dar forma a las condiciones de su trabajo, a fin de poder enseñar colectivamente, producir currícula alternativos y comprometerse en una forma de política emancipatoria, cualquier referencia al desarrollo y la implementación de una pedagogía progresista ignorará la realidad de lo que sucede en su vida diaria y carecerá de sentido. Para expresarlo con sencillez, las condiciones en que trabajan los docentes son hoy agobiantes y degradantes y es necesario reestructurarlas a fin de dignificar la naturaleza de su labor y permitirles actuar de una manera creativa y responsable.

Las cuestiones fundamentales en que me concentraré aquí se refieren a la forma en que los docentes pueden dar poder a sus alumnos por vía de lo que enseñan y cómo lo enseñan, y a los medios con los que el conocimiento escolar puede transformarse en valioso e interesante al mismo tiempo. En ambos tópicos tiene un lugar central el vínculo entre el poder y el conocimiento. Esto plantea el problema de los tipos de conocimiento que los educadores pueden transmitir a los alumnos a fin de darles el poder no sólo de entender y participar en el mundo que los rodea, sino también de poner en juego el coraje imprescindible para cambiar la realidad social más general cuando sea necesario.

En el punto de partida, los educadores radicales deben tener cierta claridad con respecto al tipo de curriculum que quieren desarrollar en los diferentes niveles de la enseñanza. A mi juicio, ese curriculum debería asignar una importancia central a la cuestión de la democracia «real». En el desarrollo de ese enfoque, los educadores radicales tienen que reelaborar los aspectos del curriculum tradicional en que existen posibilidades democráticas, pero al hacerlo también deben llevar a cabo un análisis crítico incesante de las características intrínsecas que reproducen las relaciones sociales inequitativas. En este punto está en cuestión la necesidad de que los educadores radicales reconozcan que las relaciones de poder existen en correspondencia con formas de conocimiento escolar que distorsionan la verdad a la vez que la producen. Una consideración de este tipo no sólo sugiere que cualquier intento de desarrollar un curriculum para la capacitación democrática debe examinar las condiciones del conocimiento y el modo en que este distorsiona la realidad; también indica a los educadores radicales que de-

ben reconstituir la naturaleza misma de la relación entre el poder y el conocimiento. Para hacerlo, tendrán que entender que el conocimiento hace algo más que distorsionar: también produce formas particulares de vida; tiene, como lo puntualiza Foucault, una función productiva positiva.²⁶ Es preciso apropiarse de esta función productiva del conocimiento con un designio radical. Es importante admitir que si bien los educadores radicales a menudo rechazan, subvierten y, cuando es necesario, se adueñan críticamente de formas dominantes de conocimiento, esto no significa que deban seguir trabajando exclusivamente en el lenguaje de la crítica. Al contrario, la idea clave fundamental de una pedagogía crítica debería girar en torno de la generación de un conocimiento que ofreciera posibilidades concretas de dar poder a la gente. Para expresarlo de manera más específica, una pedagogía crítica necesita un lenguaje de la posibilidad, un lenguaje que aporte la base pedagógica para enseñar la democracia, a la vez que se hace más democrática la enseñanza.

En términos generales, es necesario que una pedagogía crítica se concentre en lo que Colin Fletcher llama temas para la democracia y democracia en el aprendizaje.²⁷ En el primer caso, el curriculum incorpora temas que reconocen los problemas urgentes de la vida adulta. Ese conocimiento no sólo incluye las habilidades básicas que los alumnos necesitarán para trabajar y vivir en la sociedad en general, sino también el conocimiento de las formas sociales dentro de las cuales los seres humanos viven, toman conciencia de los problemas y afirman su identidad. En él se incluye el conocimiento del poder y su funcionamiento,²⁸ así como análisis de prácticas como el racismo, el sexismo y la explotación de clase que estructuran y median los encuentros de la vida cotidiana. Lo importante aquí, desde luego, no es meramente denunciar esos estereotipos, sino, antes bien, exponer y deconstruir los procesos mediante los cuales estas representaciones ideológicas dominantes se producen, legitiman y

²⁶ Foucault, «The subject of power», art. cit.

²⁷ Colin Fletcher, Maxine Caron y Wyn Williams, *Schools on Trial* (Filadelfia: Open University Press, 1985).

²⁸ Nyberg sostiene correctamente que los educadores necesitan elaborar una teoría y pedagogía sobre el poder como un aspecto central del curriculum (Nyberg, *Power over Power*, op. cit.).

circulan en la sociedad. En muchos aspectos, el currículum debe basarse en un conocimiento que se inicie con los problemas y las necesidades de los alumnos. Sin embargo, debe diseñarse de manera tal que pueda servir de base a una crítica de las formas dominantes de conocimiento. Por último, un currículum con esas características debería proporcionar a los alumnos un lenguaje por medio del cual pudieran analizar sus propias relaciones y experiencias vividas, de una manera que fuese a la vez afirmativa y crítica. R. W. Connell y sus colaboradores australianos presentan un análisis claro de los elementos teóricos que caracterizan este tipo de currículum en sus formulaciones sobre los tipos de conocimiento que habría que enseñar a fin de dar poder a los niños de la clase obrera. Dicen lo siguiente:

«[Ese currículum] propone que los niños de la clase obrera tengan acceso al conocimiento formal mediante un aprendizaje que comienza con su propia experiencia y las circunstancias que la moldean, pero no se detiene allí. Este enfoque no acepta la organización vigente del conocimiento académico y tampoco se limita simplemente a invertirla. Apela al conocimiento escolar existente y a lo que los miembros de la clase obrera ya conocen, y organiza esta selección de la información en torno de problemas como la supervivencia económica y la acción colectiva, el manejo de la desorganización de los hogares a causa del desempleo, las respuestas al impacto de la nueva tecnología, el tratamiento de los problemas de identidad personal y asociación, la comprensión del funcionamiento de las escuelas y sus causas».²⁹

En un currículum basado en una noción emancipatoria de la autoridad, las formas específicas de vida, cultura e interacción que los alumnos llevan a la escuela son honradas de manera tal que estos pueden empezar a ver ese conocimiento de un modo a la vez crítico y útil. Con demasiada frecuencia, los alumnos de la clase obrera y otros grupos subordinados reaccionan ante el conocimiento y las ideas escolares dominantes como si se tratara de armas usadas contra ellos. Por otro lado, los currícula desarrollados como parte de una pedagogía radical privilegian las formas de cono-

²⁹ R. W. Connell *et al.*, *Making the Difference* (Sydney: Allen and Unwin, 1982), pág. 199.

cimiento subordinado y reconstruyen la vida en el aula como un ámbito para nuevas formas de sociabilidad. Es decir que, en lugar de hacer hincapié en los enfoques individualistas y competitivos del aprendizaje, se alienta a los alumnos a trabajar juntos en proyectos, tanto en términos de su producción como de su evaluación. Esto sugiere que los alumnos deben aprender dentro de formas sociales que les permitan ejercer cierto grado de autoconciencia con respecto a sus interacciones como sujetos de una clase, un género, una raza y una etnia. Además de analizar problemas y cuestiones que tienen que ver con los contextos inmediatos de la vida de los alumnos, una pedagogía radical debe apropiarse críticamente de formas de conocimiento que existen al margen de la experiencia directa de esa vida, a fin de ampliar la facultad de comprensión y posibilidad de los alumnos. Lo cual significa que estos necesitan aprender y adueñarse de otros códigos de experiencia, así como de otros discursos, en un momento y un lugar, que extiendan sus horizontes y los impulsen de continuo a comprobar qué significa resistir la opresión, trabajar colectivamente y ejercer la autoridad desde la postura de una percepción en constante desarrollo del conocimiento, la experiencia práctica y el compromiso. También implica ofrecer las condiciones pedagógicas para plantear nuevos deseos, necesidades y ambiciones y una esperanza verdadera, pero siempre en un contexto que haga que esta sea realizable.

Brindar a los alumnos la oportunidad de aprender comprendiendo las mediaciones y formas sociales que moldean sus propias experiencias no sólo es importante porque les provee una manera crítica de entender el terreno conocido de la vida práctica cotidiana. También es parte de una estrategia pedagógica que intenta recuperar y poner en juego las experiencias que los alumnos muestran, a fin de comprender cómo se cumplieron y legitimaron dentro de condiciones sociales e históricas específicas. Quiero destacar que la cuestión de la experiencia estudiantil debe considerarse central para una pedagogía crítica. Es esencial que los educadores radicales entiendan cómo se construye y pone en juego esa experiencia, porque mediante ella los alumnos elaboran descripciones de sí mismos y se constituyen como individuos singulares. La experiencia estudiantil es la materia de la cultura, la agencia y la autoproducción, y debe

cumplir un papel definitivo en cualquier curriculum emancipatorio. En consecuencia, es imperativo que los educadores radicales aprendan a entenderla, legitimarla e interrogarla. Esto significa no sólo comprender las formas culturales y sociales por medio de las cuales los alumnos aprenden a definirse, sino también saber cómo poner en juego críticamente dichas experiencias de una manera que se niegue a invalidarlas o hacerlas ilegítimas. Para que el conocimiento pueda llegar a ser crítico, antes que nada debe convertirse en significativo. Nunca habla por sí mismo sino que, antes bien, se dirime constantemente por medio de las experiencias ideológicas y culturales que los alumnos llevan al aula. Ignorar esas experiencias es negar las razones por las cuales los alumnos aprenden, hablan e imaginan. Judith Williamson plantea mejor que nadie esta cuestión:

«Walter Benjamin dijo que las mejores ideas son inútiles si no hacen algo útil de la persona que las sostiene; en un nivel aún más simple, yo agregaría que las mejores ideas ni siquiera existen si no hay nadie que las sostenga. Si no podemos hacer comprender el “curriculum radical” o despertar el necesario interés en las “aptitudes básicas”, ni el uno ni las otras tienen sentido. Pero, sea como fuere, ¿en qué nos preocupamos más, en última instancia: en nuestras ideas o en el niño/alumno a quien tratamos de enseñárselas?». ³⁰

Los alumnos no pueden aprender «útilmente» a menos que los docentes lleguen a comprender las diversas maneras en que las subjetividades se constituyen en los diferentes dominios sociales. En este punto está en juego la necesidad de que los docentes entiendan cómo las experiencias producidas en los variados ámbitos y estratos de la vida cotidiana dan origen a las diferentes «voces» que los alumnos usan para atribuir significado a sus propios mundos y, por consiguiente, a su propia existencia en la sociedad en general. A menos que los educadores investiguen de qué manera los alumnos experimentan, median y producen los aspectos

³⁰ Judith Williamson, «Is there anyone here from a classroom?», *Screen* 26(1), enero-febrero de 1985, pág. 94; véase también Henry A. Giroux, «Radical pedagogy and the politics of student voice», *Interchange* 17(1), 1986, págs. 48-69 [«La pedagogía radical y la política de la voz estudiantil», cap. 5 de este volumen].

de lo social, será difícil que los educadores radicales exploren las pulsiones, emociones e intereses que otorgan a la subjetividad su «voz» única y aportan su impulso al propio aprendizaje.

La autoridad emancipatoria, los docentes y los movimientos sociales

Quiero concluir este capítulo diciendo que los docentes que deseen actuar como intelectuales transformadores que legitiman su papel por medio de una forma emancipatoria de autoridad tendrán que hacer algo más que lograr un mayor control de sus condiciones laborales y enseñar pedagogía crítica. Deberán abrir todos los aspectos de la educación formal a la impugnación popular activa y a otros grupos y votantes de primera línea. Entre ellos se cuentan los miembros de la comunidad, los padres, el personal de apoyo, los grupos de promoción de los jóvenes y otros con intereses vitales en las escuelas. Hay una serie de razones que respaldan esta posición. En primer lugar, es imposible argumentar en favor de las escuelas como esferas democráticas contrapúblicas si estas instituciones definen de manera restringida y excluyen a diversos grupos comunitarios de la discusión de los temas educativos. Segundo, es necesario que cualquier noción de la reforma educativa, junto con su concepción reconstruida de la autoridad y la pedagogía, se concentre en los dispositivos institucionales que estructuran y median el papel de la enseñanza en la sociedad en general. Las reformas que limitan su alcance a problemas escolares específicos o a la política de la instrucción ignoran cómo modelan, orientan y mueven la educación pública ciertos intereses económicos, políticos y sociales más amplios. Tercero, es necesario que los educadores radicales hagan alianzas con otros movimientos sociales progresistas en un esfuerzo por crear esferas públicas en que pueda debatirse el discurso de la democracia y donde las cuestiones que surjan en ese contexto se aborden colectivamente, si es preciso de una manera política.

Los docentes deben estar dispuestos y preparados para hacer que sus escuelas sean más receptivas a la comunidad

en general. Con ese fin, tendrán que redefinir el papel y la naturaleza de la autoridad tal como se constituye actualmente en torno de la ideología del profesionalismo, una ideología moldeada en gran parte por los sindicatos, que a menudo se definen en oposición a grupos escolares y demandas comunitarias más amplias. Tal como están las cosas, los docentes tienden a legitimar su rol como profesionales mediante apelaciones al conocimiento y la experiencia práctica que son extremadamente excluyentes y antidemocráticas. De acuerdo con la definición que se le da en nuestros días, el profesionalismo tiene poco que ver con la democracia como movimiento social. Mediante el establecimiento de lazos orgánicos activos con la comunidad, los docentes pueden abrir sus escuelas a los diversos recursos ofrecidos por ella. De tal modo, pueden hacer que las escuelas tengan acceso a las tradiciones, historias y culturas comunitarias que a menudo están sumergidas o desacreditadas dentro de la cultura escolar dominante. Cuando las comunidades son ignoradas por las escuelas, los alumnos se descubren en instituciones que les niegan una voz. Como sostienen Ann Bastion y sus colaboradores:

«El aislamiento escolar contribuye a negar a los alumnos un vínculo entre lo que aprenden en el aula y el medio ambiente en que actúan fuera de la escuela. La falta de significación e integración es particularmente aguda para los alumnos desaventajados y los de las minorías, cuyos antecedentes sociales y culturales no se reflejan, o lo hacen negativamente, en currícula convencionales basados en una tendencia predominante blanca y de clase media y en estructuras elitistas de rendimiento. El aislamiento también niega a las comunidades las capacidades integradoras y habilitantes de la escuela como institución comunitaria. El aislamiento niega a las escuelas la energía, los recursos y, en última instancia, las simpatías de los miembros de la comunidad».³¹

La participación comunitaria en las escuelas puede ayudar a promover las condiciones necesarias para un debate constructivo y permanente sobre las metas, los métodos y los servicios que los establecimientos realmente brin-

³¹ Ann Bastion *et al.*, «Choosing equality: the case for democratic schooling», *Social Policy* 15(4), primavera de 1985, pág. 47.

dan a los alumnos de localidades específicas. Por otra parte, es esencial que los docentes tengan un papel organizativo activo junto con los padres y otros miembros de sus comunidades, a fin de sacar el poder político de las manos de los grupos e instituciones políticas y económicas que ejercen una influencia inmoderada y a veces nociva sobre la política y el curriculum escolares.³²

Si los educadores radicales quieren producir un efecto significativo sobre los dispositivos económicos, políticos y sociales desiguales que infestan las escuelas y la sociedad en general, no tienen otra opción que comprometerse activamente en la lucha por la democracia junto con grupos que están *fuera de* sus aulas. Martin Carnoy refuerza este argumento al sostener que la democracia no fue creada por individuos que actuaban dentro de los límites de sus aulas:

«La democracia fue desarrollada por movimientos sociales, y los intelectuales y educadores que pudieron implementar reformas democráticas en la educación lo hicieron, en parte, gracias a que apelaron a esos movimientos. Si el pueblo trabajador, las minorías y las mujeres que constituyeron los movimientos sociales que presionaron en favor de una mayor democracia en nuestra sociedad no pueden ser movilizados en pro de la igualdad en la educación, con el aumento del gasto público que esto exige, no hay absolutamente ninguna posibilidad de que esa igualdad se implemente».³³

Los docentes deben definirse como intelectuales transformadores que actúan como docentes y educadores radicales. Como categoría, el docente radical define el papel pedagógico y político que tienen los docentes dentro de las escuelas, mientras que la noción de educación radical se refiere a una esfera más vasta de intervención en la que el mismo interés en la autoridad, el conocimiento, el poder y la democracia redefine y amplía la naturaleza política de su misión pedagógica, que es enseñar, aprender, escuchar y movilizar en beneficio de un orden social más justo y equita-

³² Timothy Sieber, «The politics of middle-class success in an inner-city public school», *Boston University Journal of Education* 164(1), invierno de 1982, págs. 30-47.

³³ Martin Carnoy, «Education, democracy, and social conflict», *Harvard Educational Review* 53(4), noviembre de 1983, págs. 401-2.

tivo. Al vincular la enseñanza a movimientos sociales más amplios, los docentes pueden empezar a redefinir la naturaleza y la importancia de la lucha pedagógica y, con ello, a aportar una base para luchar por las formas de autoridad emancipatoria como fundamento del establecimiento de la libertad y la justicia. Nyberg y Farber prestaron un servicio teórico al plantear la importancia de la autoridad para los educadores. La siguiente tarea consiste en organizar y luchar por la promesa que la autoridad emancipatoria ofrece a las escuelas, la comunidad y la sociedad en su conjunto.

Segunda parte. La pedagogía crítica en el aula

5. La pedagogía radical y la política de la voz estudiantil

Durante la última década, radicales y conservadores criticaron vigorosamente la enseñanza pública en Estados Unidos. La así llamada teoría reproductiva de la enseñanza ocupó un lugar central en las críticas de unos y otros. De acuerdo con la tesis reproductiva, las escuelas no deben ser valorados —según se hizo tradicionalmente— como esferas públicas que enseñan el conocimiento y las aptitudes de la democracia a sus alumnos. Por el contrario, es preciso considerarlas en términos más instrumentales y evaluar en qué medida satisfacen la reproducción de valores, prácticas sociales y aptitudes que requiere el orden empresarial dominante. Los críticos conservadores y radicales adoptaron posiciones encontradas, desde luego, sobre la significación de la enseñanza como esfera pública reproductiva. Para los primeros, las escuelas se alejaron demasiado de la lógica del capital, y debido a ello hoy se las considera responsables de la recesión económica de la década de 1970, la pérdida de los mercados exteriores en manos de competidores internacionales y la escasez de trabajadores capacitados para una economía tecnológica cada vez más compleja. Los conservadores sostuvieron, además, que las escuelas deben reformar sus currícula a fin de velar con mayor fidelidad por los intereses empresarios de la sociedad dominante.¹ Subyace a este programa teórico la exigencia de que las escuelas hagan mayor hincapié en la formación del carácter, las aptitudes básicas y las necesidades de las empresas.

Los educadores radicales, por su parte, utilizaron la tesis reproductiva para criticar el papel que desempeñan las es-

¹ Esta posición tiene una larga historia en la educación pública norteamericana y es revisada por Raymond Callahan, *The Cult of Efficiency* (1962); Joel Spring, *Education and the Rise of the Corporate Order* (1972), y Henry A. Giroux, «Public philosophy and the crisis in education» (1984).

cuelas dentro de la sociedad estadounidense. En términos generales, sostuvieron que son «reproductivas» porque proporcionan a diferentes clases y grupos sociales formas de conocimiento, aptitudes y cultura que legitiman la cultura dominante pero también introducen a los estudiantes en el mundo del trabajo y del empleo, donde se verán segregados por consideraciones de género, raza y clase.²

Pese a sus diferencias, tanto radicales como conservadores abandonaron la visión de Dewey de las escuelas públicas como esferas democráticas, lugares donde las aptitudes de la democracia pueden practicarse, debatirse y analizarse. De manera similar, los dos grupos comparten una inquietante indiferencia para con el modo en que los alumnos median y expresan su percepción del lugar, del tiempo y de la historia y sus interacciones —contradictorias, inciertas e incompletas— que ellos guardan entre sí y con la dinámica de la enseñanza. En otras palabras, las ideologías radicales y conservadoras en general omiten ocuparse de la política de la voz y de la representación —las formas de la narrativa y el diálogo—, en torno de la cual los alumnos dan sentido a su vida y a las escuelas. En tanto que esta es una posición comprensible en el caso de los conservadores o de aquellos cuya lógica del instrumentalismo y del control social está en discrepancia con una idea emancipatoria de la agencia humana, representa una seria claudicación teórica y política por parte de los educadores radicales.

Esta claudicación resulta evidente en una serie de áreas. En primer lugar, la teoría de la educación radical abandonó el lenguaje abierto a las posibilidades y prefirió el de la crítica. Al ver a las escuelas como ámbitos primordialmente reproductivos, no fue capaz de elaborar una teoría de la enseñanza que brindara la posibilidad de lucha contrahegemónica y combate ideológico. Dentro de este discurso, las escuelas, los docentes y los alumnos han sido desestimados por ser como meras extensiones de la lógica del capital. En lugar de considerar a las escuelas como ámbitos de impugnación y conflicto, los educadores radicales a menudo nos dan una versión simplificada de la dominación que parece

² El ejemplo más célebre de esta posición se encontrará en Sam Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (1976). En *Education under Siege* (1985), Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux revisan críticamente la literatura sobre la enseñanza y la tesis reproductiva.

sugerir que la única alternativa política al papel actual que las escuelas desempeñan en la sociedad es abandonarlas por completo. Como las juzgan ideológica y políticamente abrumadas por la sociedad dominante, no consideran digna de ser planteada la necesidad moral y política de desarrollar un discurso programático para trabajar en el interior de ellas. Así, muy contadas veces se explora como una posibilidad el papel que docentes, alumnos, padres y miembros de la comunidad podrían cumplir en el desarrollo de una batalla política en las escuelas públicas. Una consecuencia de ello es que en este proyecto la primacía de lo político se cierra sobre sí misma y la lógica derrotista de la dominación capitalista se acepta como base de una teoría «radical» de la enseñanza.

Segundo, al no lograr elaborar una teoría educativa que plantee alternativas reales dentro de las escuelas, los educadores radicales siguen siendo políticamente impotentes *para combatir a las fuerzas conservadoras que gracias a una hábil maniobra explotaron y se adueñaron de las preocupaciones populares con respecto a la educación pública*. En otras palabras, la izquierda educativa representa de manera equivocada la naturaleza de la vida escolar y desatiende el hecho de que en buena medida la escuela *no* se limita a remedar la lógica de los intereses de las empresas; también refuerza, involuntariamente, la acometida conservadora para modelar la escuela de acuerdo con sus propios términos ideológicos. En síntesis, los educadores radicales *no han conseguido desarrollar un lenguaje que aborde las escuelas como ámbitos de posibilidad, donde los alumnos pueden ser educados a fin de ocupar lugares en la sociedad desde una posición que les dé poder, en vez de subordinarlos ideológica y económicamente*.

El principal problema que quiero investigar en este capítulo resulta central para cualquier noción legítima de pedagogía radical: cómo desarrollar una pedagogía radical que reconozca los espacios, las tensiones y las posibilidades de lucha dentro del funcionamiento cotidiano de las escuelas. Subyace a esta problemática la necesidad de generar un conjunto de categorías que proporcionen nuevos modos de interrogación crítica pero que también señalen estrategias y modos de práctica alternativos en torno de los cuales una pedagogía radical pueda volverse efectiva.

El fundamento de esa tarea se encuentra, desde un comienzo, en la redefinición del concepto de poder con respecto a la experiencia cotidiana y a la construcción de una pedagogía del aula y la voz estudiantil. Los educadores radicales tienen que entender el poder como un conjunto concreto de prácticas que produce formas sociales por medio de las cuales se construyen diferentes experiencias y modos de subjetividad. En este sentido, el poder incluye el llamamiento al cambio institucional o a la distribución de recursos políticos y económicos, pero va más allá; también significa un nivel de conflicto y lucha que tiene lugar alrededor del intercambio discursivo y las experiencias vividas que ese discurso produce, media y legitima.

Otro supuesto fundamental en este caso es que el discurso es a la vez instrumento y producto del poder. El discurso está íntimamente conectado a las fuerzas ideológicas y materiales con las que individuos y grupos dan forma a una «voz». Como lo expresa Bajtin (1981):

«El lenguaje no es un medio neutro que libre y fácilmente pasa a ser propiedad privada de las intenciones del hablante; está poblado —superpoblado— con las intenciones de otros. Expropiarlo, forzarlo a someterse a nuestras intenciones y énfasis, es un proceso arduo y complicado» (pág. 249).

Si el lenguaje es inseparable de la experiencia vivida y del modo en que las personas crean una voz distintiva, también está conectado con una intensa lucha entre diferentes grupos para determinar qué se considerará significativo y de quién será el capital cultural que prevalezca en la legitimación de modos específicos de vida. Dentro de las escuelas, el discurso produce y legitima configuraciones de tiempo, espacio y narrativa, y ubica en una perspectiva de privilegio a determinadas versiones de la ideología, el comportamiento y la representación de la vida cotidiana. Como «tecnología del poder», el discurso adquiere una expresión concreta en las formas de conocimiento que constituyen el currículum formal, así como en la estructuración de las relaciones sociales del aula que constituye el currículum oculto de la enseñanza. No hace falta decir que estas prácticas y formas pedagógicas son «leídas» de diferente modo por docentes y alumnos.

Para una pedagogía radical, la importancia de la relación entre poder y discurso consiste en que provee un basamento teórico para examinar cómo se inscribe la ideología en las formas de discurso educativo que ordenan y constituyen las experiencias y prácticas escolares. Por otra parte, señala la necesidad de describir teóricamente las maneras en que lenguaje, ideología, historia y experiencia convergen para producir, definir y aun forzar determinadas formas de práctica docente-estudiantil. El valor de este enfoque reside en que se niega a permanecer atrapado en modalidades de análisis que examinan la voz estudiantil y la experiencia pedagógica desde la óptica de la tesis reproductiva. Lo cual significa que ahora el poder y el discurso no se investigan meramente como el eco singular de la lógica del capital, sino como una polifonía de voces mediadas en el interior de diferentes estratos de la realidad, conformados por obra de una interacción de formas dominantes y subordinadas de poder. Al reconocer y examinar los diferentes estratos de significado y lucha que componen el terreno de la enseñanza, los educadores radicales pueden crear no sólo un lenguaje de la crítica, sino también un lenguaje de la posibilidad. El resto del presente capítulo se consagrará a esa tarea. En primer lugar analizaré críticamente los dos grandes discursos de la teoría educativa predominante. A riesgo de simplificar indebidamente, se los caracteriza como los discursos pedagógicos conservador y liberal. Luego intentaré elaborar un discurso apropiado para una pedagogía radical, que en buena medida recurrirá a las obras de Paulo Freire y Mijail Bajtin.

Discurso conservador y práctica educativa

La enseñanza y el conocimiento positivo

El discurso educativo conservador presenta a menudo una visión de la cultura y el conocimiento en que ambos se abordan como partes de un depósito de artefactos constituidos como canon. Si bien este discurso tiene una serie de expresiones características, su defensa teórica más reciente

puede encontrarse en *The Paideia Proposal*, de Mortimer J. Adler. Este autor hace un llamamiento para que las escuelas implementen un programa central de materias en los doce años de enseñanza pública. Apela a formas de pedagogía que permitan a los alumnos dominar aptitudes y formas de comprensión que resultan específicas para formas predefinidas de conocimiento. En esta concepción, el conocimiento parece estar más allá de la interrogación crítica, si no es en el nivel de la aplicación inmediata. Dicho de otro modo: nunca se menciona cómo se escoge ese conocimiento, qué intereses representa o por qué los alumnos podrían interesarse en adquirirlo. De hecho, los alumnos son caracterizados, desde esta perspectiva, como un cuerpo unitario apartado de las fuerzas ideológicas y materiales que de muchas y variadas maneras construyen sus subjetividades, intereses y preocupaciones.

Según mi parecer, para este enfoque el concepto de diferencia se convierte en la aparición negativa del «otro». Ello resulta especialmente claro en el caso de Adler, puesto que desestima las diferencias sociales y culturales entre los alumnos con el comentario simplista y reduccionista de que «a pesar de sus numerosas diferencias individuales, todos los niños son iguales en su naturaleza humana» (1982, pág. 42). En esta concepción, se toma un cuerpo predeterminado y jerárquicamente ordenado de conocimientos como la moneda cultural que hay que repartir a todos los niños, independientemente de su diversidad e intereses. Igual importancia tiene el hecho de que la adquisición de esos conocimientos se convierte en el principio estructurante en torno del cual se organiza el curriculum escolar y se legitiman las relaciones sociales específicas de las aulas. Vale la pena señalar que lo que constituye la medida y el valor definitorios de la experiencia del aprendizaje es exclusivamente una apelación al conocimiento escolar. Es decir que el valor de la experiencia docente y estudiantil se basa en la transmisión e inculcación de lo que puede denominarse «conocimiento positivo». Por consiguiente, este tipo de pedagogía invierte sus energías en la distribución, administración, medición y legitimación de dicho conocimiento. En su estudio etnográfico de tres colegios secundarios urbanos, Phil Cusick (1983) comenta la naturaleza problemática de la le-

gitimación y organización de las prácticas escolares en torno de la idea de «conocimiento positivo»:

«Cuando hablo de conocimiento positivo, me refiero al que en general se acepta como dotado de una base empírica o tradicional (. . .) El supuesto de que la adquisición del conocimiento positivo puede resultar interesante y atractiva subyace en parte a las leyes que obligan a todo el mundo a concurrir a la escuela por lo menos hasta alrededor de los quince años (. . .) El supuesto convencional aseguraría que el curriculum de una escuela existe como un cuerpo de conocimientos, acordado por el personal y aprobado por la comunidad en general y las autoridades distritales con alguna experiencia práctica, y que refleja las mejores ideas sobre lo que los jóvenes necesitan para triunfar en nuestra sociedad. Sin embargo, no fue eso lo que yo descubrí» (págs. 25, 71).

Lo que Cusick sí descubrió fue que el conocimiento escolar organizado en estos términos no era suficientemente atrayente como para interesar a muchos de los alumnos observados por él. Además, los educadores encerrados en esta perspectiva respondían al desinterés, violencia y resistencia estudiantiles modificando sus preocupaciones, y pasaban de enseñar realmente el conocimiento positivo a preservar el orden y el control o, como ellos decían, a «evitar que explote la olla». Vale la pena citar a Cusick *in extenso*:

«Los administradores no sólo dedicaban su tiempo a esos asuntos [administración y control], sino que también tendían a evaluar otros elementos, como el desempeño de los docentes, de acuerdo con su capacidad para mantener el orden. Tendían a clasificar otros elementos de la escuela según contribuyeran o no al mantenimiento del orden. El ejemplo sobresaliente de esa situación fue la implementación, en ambas escuelas urbanas, del día del cinco por cinco, en que los alumnos entraban a la mañana temprano, se les impartían cinco períodos de instrucción, separados por algunos minutos y un recreo de un cuarto de hora a media mañana, y se marchaban antes de la una de la tarde. No había horas libres, salones de estudio, reuniones en el comedor ni asambleas. No se permitía oportunidad alguna en que pudiera desatarse la violencia. En esos colegios secundarios

públicos, nunca podría subestimarse la importancia de mantener el orden» (pág. 108).

Dentro de esta forma de práctica pedagógica, la voz estudiantil se reduce a la inmediatez de sus resultados escolares, y existe como algo que hay que medir, administrar, registrar y controlar. Su carácter distintivo, sus fracturas, su cualidad vivida, quedan disueltos bajo una ideología de control y gestión. En nombre de la eficiencia, en general se ignoran los recursos y la riqueza de las historias de vida de los alumnos. Uno de los grandes inconvenientes de esta perspectiva es que la celebración del conocimiento positivo no garantiza que los alumnos tengan algún interés en las prácticas pedagógicas que produce, especialmente si se toma en cuenta que ese conocimiento parece tener poco que ver con las experiencias cotidianas de los propios estudiantes. Los docentes que estructuran las experiencias del aula de acuerdo con este discurso enfrentan, en general, enormes problemas en las escuelas públicas, en particular las situadas en los centros urbanos. El aburrimiento o la interrupción [por parte de los alumnos] parecen ser productos primarios. En cierta medida, desde luego, los docentes forzados a recurrir a prácticas que en el aula muestran poco respeto por los alumnos son víctimas, ellos mismos, de condiciones laborales que les hacen virtualmente imposible enseñar como educadores críticos. Condiciones determinadas por intereses dominantes y discursos que proveen legitimación ideológica para promover prácticas hegemónicas en el aula. En resumen: dichas prácticas no sólo conllevan violencia simbólica contra los alumnos, al devaluar el capital cultural con que ellos cuentan, sino que también restringen a los docentes a modelos pedagógicos que legitiman su papel de empleados administrativos. Por desdicha, el concepto del docente como oficinista integra una larga tradición de modelos de gestión de la pedagogía y la administración que dominó la educación pública norteamericana.

Resulta innecesario aclarar que el discurso educativo conservador no es monolítico; dentro de esta perspectiva hay otra posición que no ignora la relación entre el conocimiento y la experiencia estudiantil, y a ella me referiré a continuación.

La enseñanza y la ideología del pensamiento positivo

En otra variante importante de la teoría educativa conservadora, el análisis y el significado de la experiencia se desplazan de la preocupación por transmitir un conocimiento positivo al desarrollo de formas de pedagogía que reconocen las diferentes tradiciones y experiencias culturales que cada alumno lleva al ámbito escolar y se apropian de ellas. La piedra angular teórica de esta posición encuentra su desarrollo a partir de una modificación del concepto de cultura. Quiero decir con ello que la noción estática de la cultura como depósito de conocimiento tradicional es reemplazada, en este caso, por un enfoque más antropológico.

En su forma revisada, la cultura se considera como una forma de producción; específicamente, como las maneras en que los seres humanos dan sentido a su vida, sus sentimientos, creencias y pensamientos, y a la sociedad en general. Desde este enfoque, la noción de diferencia queda despojada de su «otredad» y se adapta a la lógica de un «humanismo cívico de buenas maneras» (Corrigan, 1985, pág. 7). La diferencia ya no simboliza la amenaza de la disrupción. Al contrario, ahora implica una invitación para que distintos grupos culturales cooperen bajo la bandera democrática de un pluralismo integrador. La ideología específica que define la relación entre la diferencia y el pluralismo es esencial para esta versión del pensamiento educativo conservador. Esta ideología legitima la idea de que, a pesar de las diferencias manifiestas de raza, etnicidad, lenguaje, valores y estilos de vida, bajo los diferentes grupos culturales subyace una igualdad que aparentemente desapruueba que uno de ellos sea privilegiado. Actúa en este caso un intento de subsumir la noción de diferencia en un discurso y un conjunto de prácticas que propician la armonía, la igualdad y el respeto dentro de los diversos grupos culturales y entre ellos.

No pretendo decir con esto que tal enfoque ignore el conflicto; no sugiero que los antagonismos sociales y políticos que caracterizan la relación entre diferentes grupos culturales y la sociedad sean negados por completo. Al contrario; en líneas generales, esos problemas se reconocen, pero como cuestiones para discutir y superar en el interés de crear una «clase feliz y cooperativa» que, es de esperar, jugará un papel fundamental en la creación de un «mundo feliz y

cooperativo» (Jeffcoate, 1979, pág. 122). En este contexto, las representaciones culturales de la diferencia como *conflicto* y *tensión* sólo son pedagógicamente viables dentro de un lenguaje de unidad y cooperación que legitima una visión falsa y bien intencionada de la civilización occidental. Por consiguiente, el concepto de diferencia se convierte en su opuesto, ya que la diferencia cobra ahora significación como algo que hay que resolver dentro de las formas *pertinentes* de intercambio y discusión en la clase. Se pierde así el respeto por la autonomía de diferentes lógicas culturales y cualquier comprensión del funcionamiento de estas dentro de relaciones asimétricas de poder y dominación. En otras palabras, esa igualdad que se asocia con las diferentes formas de cultura sirve para dejar de lado una consideración política sobre las interacciones y luchas entre grupos dominantes y subordinados, tanto en las escuelas como fuera de ellas.

Las prácticas pedagógicas derivadas de esta noción de la diferencia y la diversidad cultural están empapadas del lenguaje del pensamiento positivo, lo que resulta claro en los proyectos curriculares elaborados en torno de esas prácticas. Estos proyectos suelen estructurar los problemas curriculares a fin de que incluyan referencias a los conflictos y tensiones que surgen entre diversos grupos. Pero en vez de instruir a los alumnos sobre cómo luchan los diversos grupos dentro de las relaciones de poder y dominación que se dan en el campo de batalla de la sociedad, subordinan estas cuestiones a metas pedagógicas que buscan un respeto y un entendimiento mutuos en beneficio de la unidad nacional. La naturaleza apologetica de este discurso es evidente en los tipos de objetivos educativos que estructuran sus prácticas en el aula. Cuán complejo es el cambio social, y cuánto cuesta, es algo que se ignora con entera ecuanimidad.

En versiones más sofisticadas, la teoría educativa conservadora admite la existencia de conflictos raciales, de género, étnicos y de otros tipos entre diferentes grupos, pero es ideológicamente más honesta cuando explica por qué el currículum escolar *no* debe hacer hincapié en ellos. Con su apelación a los intereses de una «cultura en común», esta posición demanda que el acento pedagógico recaiga sobre los intereses e ideales comunes que caracterizan a la nación. Como lo expresa uno de sus voceros, Nathan Glazer

(1977), la elección de lo que se enseña «debe estar guiada (. . .) por nuestra concepción de una sociedad deseable, de la relación entre lo que decidimos enseñar y la capacidad de los individuos para alcanzar esa sociedad y vivir juntos en ella» (pág. 51). Lo perturbador en esta posición es que carece de toda concepción de la cultura como terreno de lucha; más aún: no presta ninguna atención a la relación entre conocimiento y poder. En realidad, subyace al enunciado de Glazer un igualitarismo ingenuo que supone pero no demuestra que todos los grupos pueden participar activamente en el desarrollo de una sociedad de ese tipo. A la vez que apela a una armonía ficticia, su unitario «nuestra» sugiere falta de disposición para denunciar o bien examinar las estructuras de dominación existentes. Esa armonía no es otra cosa que una imagen en el discurso de aquellos que no tienen que sufrir las injusticias experimentadas por los grupos subordinados. En síntesis, esta versión de la teoría educativa conservadora cae presa de una perspectiva que idealiza el futuro, a la vez que despoja al presente de sus contradicciones y tensiones profundamente arraigadas. Esto no es lisa y llanamente el discurso de la armonía; también es un conjunto de intereses que se niega a postular las relaciones entre cultura y poder como una cuestión moral que exige una acción política emancipadora.

Discurso liberal y práctica educativa

El discurso liberal en la teoría y la práctica educativas tiene una larga asociación con varios puntos programáticos de lo que en Estados Unidos se ha denominado, sin demasiado rigor, educación progresista. Desde John Dewey hasta el movimiento de la escuela libre de las décadas de 1960 y 1970, y la insistencia actual en el multiculturalismo, ha habido cierto interés por considerar las necesidades y experiencias culturales de los alumnos como punto de partida para elaborar formas significativas de pedagogía.³ Es

³ Quiero aclarar que hay una gran distinción entre la obra de John Dewey, en especial *Democracy and Education* (1916), y los híbridos discursos de la reforma educativa progresista que caracterizaron el final de las décadas de 1960 y 1970 en Estados Unidos. El discurso de la significación y la

imposible analizar en este capítulo todas las peripecias y giros teóricos de ese movimiento: quiero concentrarme exclusivamente en algunas de sus tendencias ideológicas dominantes y en la forma en que sus discursos estructuran las experiencias de alumnos y docentes.

La teoría liberal como ideología de la privación

En su forma más cercana al sentido común, la teoría educativa liberal defiende una noción de la experiencia que se equipara a la «satisfacción de las necesidades de los chicos» o bien al desarrollo de relaciones cordiales con los alumnos, a fin de poder mantener el orden y el control en la escuela. En muchos aspectos, estos dos discursos representan diferentes caras de la misma ideología educativa. En la ideología de la «satisfacción de necesidades», la categoría de necesidad representa la *ausencia* de un conjunto particular de experiencias. En la mayoría de los casos, los educadores determinan que faltan las experiencias culturalmente específicas que en opinión de las autoridades escolares deben adquirir los alumnos para enriquecer su calidad de vida, o bien las aptitudes fundamentales que «necesitarán» para conseguir empleo una vez que dejen la escuela. Subyace a esta concepción de la experiencia la lógica de la teoría de la privación cultural, que define la educación en términos de enriquecimiento, reparación y fundamentos culturales.

En esta versión de la pedagogía liberal se admite apenas que lo que se legitima como experiencia escolar privilegiada representa, a menudo, la adhesión a un modo particular de vida, señalado como superior por la «venganza» que se vuelve sobre aquellos que no comparten sus atributos. Específicamente, la experiencia del alumno como «otro» se moldea en términos de desviación, indigencia o «incultura». Por consiguiente, ocurre no sólo que los alumnos cargan con la

integración que analizo aquí tiene poca semejanza con la filosofía de la experiencia de Dewey, que destacaba las relaciones entre la experiencia estudiantil, la reflexión crítica y el aprendizaje. En contraste, la demanda de significación que caracterizó a la educación progresista en general abandona el concepto de adquisición sistemática de conocimientos en beneficio de un concepto antiintelectual de experiencia estudiantil.

responsabilidad exclusiva del fracaso escolar, sino que también se da poca cabida al cuestionamiento de los modos en que administradores y docentes crean y sostienen realmente los problemas que atribuyen a aquellos. Esta concepción de los alumnos, en particular los pertenecientes a grupos subordinados, tiene su reflejo en la negativa a examinar los supuestos y las prácticas pedagógicas que legitiman formas de experiencia que encarnan la lógica de la dominación. Un ejemplo notorio de esta situación fue el de una docente secundaria de uno de mis cursos de posgrado, que constantemente se refería a sus alumnos de clase obrera como «de vida humilde». En su caso, no advertía en modo alguno que el lenguaje construía activamente sus relaciones con esos alumnos, aunque estoy seguro de que estos no dejaban de tomar nota del mensaje. Una práctica que a veces surge de este aspecto de la ideología educativa liberal es la de culpar a los alumnos de los problemas que advierten en ellos, al mismo tiempo que los humillan en un esfuerzo por conseguir que participen en las actividades de la clase. El siguiente incidente ilustra este enfoque:

«El docente, luego de tomar asistencia durante quince minutos, escribió algunas frases en el pizarrón: “Adán y Eva”, “generación espontánea” y “evolución”, y dijo a los alumnos lo siguiente: “En los próximos cuarenta minutos tienen que escribir una composición sobre cómo creen que empezó el mundo; aquí hay tres posibilidades que, como saben, vimos en clase la semana pasada. Lo hice en preparatoria y les gustó (. . .) Les hará bien. Para variar, les enseñará a pensar, que es algo que ustedes no hacen a menudo”» (Cusick, 1983, pág. 55).

La teoría liberal como pedagogía de las relaciones cordiales

Cuando los alumnos se niegan a rendirse a ese tipo de humillación, docentes y administradores escolares generalmente enfrentan problemas de orden y control. Una respuesta consiste en promover una pedagogía de las relaciones cordiales. El ejemplo clásico del trato con los alumnos, de acuerdo con este enfoque, es el de intentar mantenerlos

«contentos», ya sea siendo complaciente con sus intereses mediante modelos convenientemente elaborados de conocimiento de «bajo nivel», ya sea estableciendo una buena relación con ellos. Definidos como el «otro», los alumnos se convierten entonces en objetos de investigación, a fin de entenderlos y, de ese modo, controlarlos más fácilmente. El conocimiento que los docentes usan con ellos, por ejemplo, se extrae a menudo de formas culturales identificadas con intereses específicos de clase, raza y género. Pero la significación, en este caso, tiene poco que ver con preocupaciones emancipatorias; se traduce, en cambio, en prácticas pedagógicas que intentan apropiarse de formas de cultura estudiantil y popular con el objetivo de mantener el control social. Proporciona, por otra parte, una ideología que legitima formas de rastreo de los orígenes de clase, raza y género. La práctica del rastreo de los orígenes en discusión aquí se desarrolla en su forma más sutil mediante una serie interminable de asignaturas optativas que parecen legitimar las culturas de los grupos subordinados, cuando de hecho las incorporan de una manera pedagógicamente trivial. Así, los docentes de orientación «aconsejan» a las niñas de clase obrera que asistan a «conversación de niñas», mientras que las alumnas de clase media no tienen dudas sobre la importancia de cursar crítica literaria. En nombre de la importancia y el buen orden, se alienta a los varones de clase obrera a elegir «artes industriales», en tanto que sus pares de clase media asisten a cursos de química avanzada. Estas prácticas y formas sociales, junto con los intereses y pedagogías divergentes que producen, fueron analizadas extensamente en otra parte y no es necesario reiterar el análisis aquí.⁴

La teoría liberal y la pedagogía de la centración en el niño

En sus formas teóricas, el discurso educativo liberal proporciona una visión «sustentadora» de la experiencia y la cultura estudiantiles. Desde esta perspectiva, la experien-

⁴ Para un análisis reciente del rastreo escolar, cf. Jeannie Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (1985). Véase también Henry A. Giroux y David Purpel, *The Hidden Curriculum and Moral Education* (1983).

cia estudiantil se define por la psicología individualizadora de la «centración en el niño». Entendida como parte de un proceso «natural» de desenvolvimiento, no se halla atada a los imperativos de una rígida autoridad disciplinaria, sino al ejercicio del autocontrol y la autorregulación. En este discurso, el punto de mira del análisis es el niño como sujeto unitario, y las prácticas pedagógicas se estructuran en torno de la promoción de la expresión «saludable» y unas relaciones sociales armoniosas. En esta problemática ocupa un lugar central una ideología que equipara la libertad con «el otorgamiento de amor» y lo que Carl Rogers (1969) llamó «consideración positiva incondicional» y «comprensión empática». El canon pedagógico liberal exige que los docentes insistan en el aprendizaje autodirigido, vinculen el conocimiento a las experiencias personales de los alumnos e intenten ayudarlos a interactuar el uno con el otro de manera positiva y armoniosa.

La forma en que las experiencias estudiantiles se desarrollan dentro de esta óptica está, por supuesto, directamente relacionada con la cuestión más vasta de cómo se construyen y entienden dentro de los muchos discursos que encarnan y reproducen las relaciones sociales y culturales de la sociedad en general. Esta cuestión no sólo es ignorada en las concepciones liberales de la teoría educativa; también la pasan por alto los discursos conservadores. El silencio que rodea a las formas de discriminación de raza, clase y género y al modo en que estas se reproducen en las relaciones entre las escuelas y el orden social en general es lo que une a las teorías conservadoras y liberales de la educación y constituye lo que yo llamo el discurso educativo dominante. Aunque ya critiqué algunos de los supuestos que informan los discursos educativos dominantes, quiero exponerme sobre ellos antes de examinar cómo puede crearse una pedagogía radical a partir de una teoría de la política cultural.

El discurso educativo dominante

El discurso educativo dominante es víctima de una tendencia ideológica profundamente arraigada en la educación norteamericana, así como en las corrientes mayoritarias en

las ciencias sociales, por la cual la cultura se separa de las relaciones de poder. Al analizarla de manera acrítica como un objeto de veneración, o bien como un conjunto de prácticas que encarnan las tradiciones y valores de diversos grupos, esta concepción despolitiza la cultura. En términos más específicos, no se intenta comprender la cultura como una serie de principios compartidos y vividos, característicos de diferentes grupos y clases a medida que surgen dentro de relaciones desiguales de poder y campos de lucha. En realidad, la cultura permanece inexplorada como relación particular entre grupos dominantes y grupos subordinados, expresada en vínculos antagonicos que encarnan y producen formas específicas de significado y acción. Estos discursos excluyen por completo los conceptos de cultura «dominante» y «subordinada», con lo cual omiten reconocer el efecto de las fuerzas políticas y sociales más generales sobre todos los aspectos de la organización escolar y la vida cotidiana del aula.

Como se niegan a reconocer las relaciones entre la cultura y el poder, los discursos educativos dominantes no logran comprender cómo las escuelas participan en la reproducción de ideologías y prácticas sociales opresivas. Suponen, antes bien, que aquellas pueden analizar los problemas que enfrentan los diferentes grupos culturales, y que gracias a esos análisis los alumnos desarrollarán una facultad de comprensión y respeto mutuo que de algún modo influirá sobre la sociedad en general. Pero las escuelas hacen algo más que influir sobre la sociedad; también son modeladas por ella. Es decir, las escuelas están inextricablemente ligadas a un conjunto más amplio de procesos políticos y culturales y no sólo reflejan los antagonismos encarnados en ellos, sino que también los incorporan y reproducen. Esta cuestión resulta más clara en los estudios estadísticos que revelan que «uno de cada cuatro alumnos que se matriculan en noveno grado [en Estados Unidos] deserta antes de obtener el título secundario. Los índices de deserción de los alumnos negros son apenas inferiores al doble de los correspondientes a los alumnos blancos; los índices de los alumnos hispanos son algo más de dos veces más altos (. . .) En 1971 ingresaron a la universidad el 51% de todos los graduados secundarios blancos y el 50% de sus pares negros.

En 1981, el índice de los graduados secundarios negros había caído al 40%, y en octubre de 1982 llegó al 36%» (NCAS, 1985, pág. x).

La importancia ideológica de estas estadísticas radica en que señalan prácticas ideológicas y materiales que se producen activamente en las actividades diarias de la enseñanza, pero se originan en la sociedad en general. También apuntan al silencio que rodea a una serie de cuestiones con respecto al modo en que las escuelas producen diferencias de clase, raza y género y los antagonismos fundamentales que las estructuran. Uno de los problemas señalados por las estadísticas es el modo en que formas más amplias de dominación y subordinación política, económica, social e ideológica podrían incorporarse al lenguaje, los textos y las prácticas sociales de las escuelas, así como a las experiencias de los propios docentes y alumnos. Una preocupación igualmente importante gira en torno de la expresión del poder en las escuelas como un conjunto de relaciones que tratan como privilegiados a algunos grupos, a la vez que invalidan a otros. Ciertas cuestiones importantes que podrían abordarse aquí son las siguientes: ¿cuál es la ideología en acción cuando se examina a los niños en un lenguaje que no comprenden? ¿Qué intereses se sostienen al llevar a niños negros sin graves incapacidades intelectuales para el aprendizaje a clases reservadas para los discapacitados mentales educables? ¿Cuáles son las ideologías que subyacen a las prácticas en escuelas urbanas donde los índices de deserción son del 85% para los norteamericanos nativos y de entre el 70 y el 80% para los alumnos portorriqueños (NCAS, 1985, págs. 10, 14, 16)? El aspecto trascendente que destacan estas cifras es que los discursos educativos dominantes carecen de una teoría adecuada de la dominación y no comprenden críticamente cómo se nombra, construye y legitima la experiencia en las escuelas.

Otra de las grandes críticas que puede hacerse a los discursos educativos dominantes encuentra su foco en la naturaleza política del lenguaje escolar. Definido primordialmente en términos técnicos (dominio) o en términos de su valor comunicativo para desarrollar el diálogo y transmitir información, el lenguaje se abstrae de su uso político e ideológico. Por ejemplo, se lo privilegia como un instrumento para intercambiar y presentar conocimientos y, como tal,

queda privado de su papel constitutivo en la lucha de diversos grupos por diferentes significados, prácticas y lecturas del mundo. La teoría educativa dominante no permite advertir cómo pueden usarse las prácticas lingüísticas para silenciar activamente a algunos alumnos o de qué manera el hecho de favorecer determinadas formas de discurso puede contribuir a invalidar las tradiciones, prácticas y valores de grupos lingüísticos subordinados; de manera similar, son muy pocos los docentes capaces de adquirir formas de competencia lingüística que se traduzcan, pedagógicamente, en una comprensión crítica de la estructura del lenguaje y una capacidad de ayudar a los alumnos a convalidar y poner en juego críticamente su experiencia y su medio cultural.

No debe sorprender que, en los discursos educativos dominantes, las cuestiones de diferencia cultural se reduzcan a veces a un mero énfasis sobre el aprendizaje y la comprensión del conocimiento escolar, en particular tal como se presenta mediante la forma y el contenido de los textos curriculares. Se pierde así la posibilidad de advertir cómo el poder se inviste de fuerzas institucionales e ideológicas que pesan sobre las prácticas sociales de la enseñanza y les dan forma. No se comprende con claridad, por ejemplo, cómo las relaciones sociales actúan en las escuelas por medio de la organización del tiempo, el espacio y los recursos, o cómo diferentes grupos experimentan estas relaciones conforme a sus ubicaciones económicas, políticas y sociales fuera de los establecimientos. La teoría educativa dominante no sólo no logra entender la enseñanza como un proceso cultural que está inextricablemente ligado a fuerzas sociales más amplias; también parece incapaz de reconocer que en las escuelas puede surgir una resistencia docente y estudiantil como parte de la negativa a enseñar o aceptar los dictados de la cultura escolar dominante (Giroux, 1983).

En términos más específicos, los discursos educativos dominantes son incapaces de analizar de qué manera la escuela, como agente del control social y cultural, se ve mediada por aquellos cuyos intereses no atiende. Esto se debe, en parte, a una concepción funcionalista de la enseñanza que considera que las escuelas sirven a las necesidades de la sociedad dominante sin cuestionar la naturaleza de esa sociedad o los efectos que esta produce sobre las prácticas cotidianas de la propia enseñanza. El precio teórico pagado por

este tipo de funcionalismo es alto. Una consecuencia es considerar que las escuelas están alejadas de las tensiones y antagonismos que caracterizan a la sociedad. Como resultado, es imposible entenderlas como ámbitos de lucha por el poder y el significado. Además, este enfoque no deja lugar, en el plano teórico, para comprender por qué los grupos subordinados pueden resistir y rechazar activamente la cultura dominante, tal como se encarna en diversos aspectos de la vida del aula.

La pedagogía radical como una forma de política cultural

En esta sección, quiero elaborar una perspectiva que vincule la pedagogía radical a una forma de política cultural. Con ese fin, recurriré principalmente a las obras de Paulo Freire y Mijail Bajtin e intentaré construir un modelo teórico en el que las nociones de lucha, voz estudiantil y diálogo crítico tengan importancia central para el objetivo de desarrollar una pedagogía emancipatoria.⁵ La obra de Bajtin es importante porque considera el uso del lenguaje como un acto eminentemente social y político, ligado a las formas en que los individuos definen el significado y son autores de sus relaciones con el mundo por medio de un diálogo permanente con los otros. Como teórico de la diferencia, el diálogo y la voz polifónica, Bajtin enfatiza, justificadamente, la necesidad de entender la lucha constante entre diversos grupos por el lenguaje y el significado como un imperativo moral y epistemológico. Por consiguiente, Bajtin profundiza nuestra comprensión de la naturaleza de la autoría con sus análisis de la forma en que las personas dan valor a diferentes niveles de lenguaje y actúan a partir de ellos. También señala la significación pedagógica del diálogo crítico como

⁵ Entre las obras de ambos autores a las que apelaré se cuentan: Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (1970), *Education for Critical Consciousness* (1973), *The Politics of Education* (1985), y Mijail Bajtin, *Rabelais and His World* (1984a), *Problems of Dostoevsky's Poetics* (1984b), V. N. Volosinov (M. M. Bajtin), *Marxism and the Philosophy of Language* (1973), *Freudianism: A Marxist Critique* (1976).

una forma de autoría, dado que este provee el medio y otorga significado a las múltiples voces que construyen los «textos» constitutivos de la vida cotidiana.

Paulo Freire amplía y profundiza el proyecto de Bajtin. Como este, Freire brinda la posibilidad de organizar experiencias pedagógicas dentro de formas y prácticas sociales que «aluden» al desarrollo de modos más críticos y dialógicos de aprendizaje y lucha. Pero la teoría de la experiencia de Freire tiene sus raíces en una visión del lenguaje y la cultura que enlaza diálogo y significado a un proyecto social que enfatiza la primacía de lo político. En este caso, el «otorgamiento de poder» se define como de importancia central en la lucha colectiva por una vida sin opresión ni explotación.

Los dos autores utilizan una concepción del lenguaje, el diálogo, el cronotipo y la diferencia que rechaza una visión totalizadora de la historia. Ambos sostienen que una pedagogía crítica tiene que empezar por una celebración dialéctica de los lenguajes de la crítica y la posibilidad: un enfoque que halla su expresión más noble en un discurso que integra el análisis crítico y la transformación social. De manera similar, uno y otro proporcionan un modelo pedagógico que parte de problemas arraigados en las experiencias concretas de la vida cotidiana. En efecto: presentan valiosos modelos teóricos donde los educadores radicales pueden abreviar selectivamente para elaborar un análisis de las escuelas como ámbitos de conflicto involucrados activamente en la producción de experiencias vividas.

Las obras de Freire y Bajtin señalan la necesidad de indagar cómo las experiencias humanas se producen, cuestionan y legitiman en la vida diaria del aula. La importancia teórica de este análisis está directamente vinculada a la necesidad de que los educadores radicales den forma a un discurso en el que pueda desarrollarse una política más abarcativa de la cultura, la voz y la experiencia. Aquí entra en juego el reconocimiento de las escuelas como encarnaciones históricas y estructurales de formas ideológicas de la cultura: significan la realidad de un modo que los diversos grupos e individuos a menudo experimentan de manera diferente y que cuestionan activamente. En este sentido, las escuelas son terrenos ideológicos y políticos donde la cultura dominante produce en parte sus «certezas» hegemónicas; pero

también son lugares donde las voces dominantes y subordinadas se definen y constriñen unas a otras, en la batalla y en el intercambio, en respuesta a las condiciones histórico-sociales «acarreadas» por las prácticas institucionales, textuales y vividas que definen la cultura escolar y la experiencia docente-estudiantil. Dicho de otra manera, las escuelas no son ideológicamente inocentes; tampoco se limitan a reproducir las relaciones e intereses sociales dominantes. Al mismo tiempo, generan formas de regulación política y moral íntimamente conectadas con las tecnologías del poder. Esas formas «producen asimetrías en las capacidades de individuos y grupos para definir y realizar sus necesidades» (Johnson, 1983, pág. 11). De modo más específico, las escuelas establecen las condiciones en que algunos grupos e individuos definen los términos mediante los cuales otros viven, resisten, afirman y participan en la construcción de sus identidades y subjetividades. Simon (1987) ilustra muy bien algunas de las importantes consideraciones teóricas que deben abordarse en una pedagogía radical. Vale la pena citarlo *in extenso* sobre esta cuestión:

«Nuestra preocupación como educadores es desarrollar en el interior de las formas sociales concretas de nuestra existencia cotidiana un modo de pensar la construcción y definición de la subjetividad que entienda la enseñanza como un ámbito cultural y político que [encarna] un proyecto de regulación y transformación. Como educadores, se nos exige que adoptemos una postura sobre la aceptabilidad de dichas formas. También admitimos que la enseñanza es productiva, pero no en aislamiento, sino por las relaciones complejas que establece con otras formas organizadas en otros ámbitos (. . .) [Por lo demás,] al esforzarse por reconstruir diversos aspectos de la enseñanza, [los educadores deberían tratar de] entender cómo llega a intervenir en la producción de subjetividades [y] reconocer [que] las formas sociales existentes legitiman y producen inequidades reales que sirven a los intereses de algunos sobre los de otros, y que toda pedagogía transformadora es opositora por definición y amenazadora para algunos en su práctica» (págs. 176-7).

Simon sostiene correctamente que como ámbitos de producción cultural las escuelas encarnan representaciones y

prácticas que construyen y al mismo tiempo obstruyen las posibilidades de agencia humana entre los alumnos. Esto resulta más claro si admitimos que en las escuelas uno de los elementos más importantes en la construcción de la experiencia y la subjetividad es el lenguaje: este se cruza con el poder, así como formas lingüísticas particulares estructuran y legitiman las ideologías de grupos específicos. El lenguaje está íntimamente relacionado con el poder y constituye la forma en que docentes y alumnos definen, dirimen y comprenden su relación recíproca y con la sociedad en general.

Como lo indicó Bajtin, el lenguaje está estrechamente relacionado con la dinámica de la autoría y la voz.⁶ Dentro y por medio de él, los individuos situados en contextos históricos particulares configuran sus valores en formas y prácticas específicas. Como parte de la producción de significado, el lenguaje representa una fuerza central en la lucha por la voz. Las escuelas son una de las esferas públicas primordiales donde, por obra de la influencia de la autoridad, la resistencia y el diálogo, el lenguaje puede configurar el modo en que diversos individuos y grupos codifican el mundo y con ello participan en él. Las escuelas son lugares donde el lenguaje proyecta, impone y construye normas y formas particulares de significado. En este sentido, el lenguaje hace algo más que presentar una mera «información»; en realidad, se lo utiliza como base tanto para «instruir» como para producir subjetividades. Según Bajtin, la cuestión del lenguaje debe explorarse como parte de una política de lucha y representación, una política forjada en las relaciones de poder de quien decide y legisla el territorio sobre el cual habrá que definir y negociar el discurso. El impulso dinámico de la voz y la autoría es inseparable de las relaciones entre individuos y grupos. En términos de Bajtin, «la palabra es un acto bilateral. Está determinada (. . .) por aquellos a quienes pertenece y aquellos a quienes se dirige (. . .) Una palabra es un territorio compartido por el emisor y el destinatario, por el hablante y su interlocutor» (Volosinov [Bajtin], 1973, págs. 85-6). Aquí está en juego la noción crítica de que las subjetividades de los alumnos se desarrollan a lo largo de

⁶ Véanse Ann Shukman (ed.), *Bakhtin's School Papers* (1983); V. N. Volosinov (M. M. Bajtin), *Marxism and the Philosophy of Language* (1973).

una gama de discursos y sólo pueden entenderse dentro de un proceso de interacción social que «vierte la energía de una situación de vida en el discurso verbal (. . .) [con lo que] dota a todo lo que es lingüísticamente estable de una singularidad y un ímpetu históricos vivificadores» (Volosinov [Bajtin], 1976, pág. 106).

Teniendo en mente los supuestos teóricos recién mencionados, quiero defender ahora en términos más específicos una pedagogía radical como forma de política cultural. En sustancia, deseo presentar argumentos favorables a la construcción de esta pedagogía sobre la base de un lenguaje críticamente afirmativo que nos permita entender cómo se producen las subjetividades; dicha pedagogía plantea como problema la forma en que docentes y alumnos sostienen, resisten o se adaptan a los lenguajes, ideologías, procesos sociales y mitos que los posicionan dentro de las relaciones imperantes de poder y dependencia. Esta pedagogía indica la necesidad de elaborar una teoría de la política y la cultura que analice el discurso y la voz como equilibrio continuamente cambiante de recursos y prácticas en la lucha por modos específicos de nombrar, organizar y experimentar la realidad social. El discurso puede reconocerse como una forma de producción cultural que vincula la agencia y la estructura por medio de representaciones públicas y privadas que se organizan y estructuran concretamente dentro de las escuelas. Además, el discurso es entendido como un conjunto de experiencias que individuos y grupos viven y padecen dentro de contextos y ámbitos específicos. Desde esta perspectiva, el concepto de experiencia se vincula a la cuestión más general de la inscripción de las subjetividades en procesos culturales que se desarrollan con respecto a la dinámica de la producción, la transformación y la lucha. Entendida en estos términos, una pedagogía de la política cultural representa un doble conjunto de tareas para los educadores radicales. En primer lugar, deben analizar cómo se organiza en las escuelas la producción cultural dentro de relaciones de poder asimétricas. En segundo lugar, tienen que construir estrategias políticas de participación en luchas sociales con el objetivo de convertir las escuelas en esferas públicas democráticas.

A fin de llevar a cabo estas tareas, es necesario evaluar los límites políticos y las potencialidades pedagógicas de las

instancias de producción cultural que constituyen los distintos procesos de la enseñanza. Es importante señalar que llamo a estos procesos sociales «instancias de producción cultural», en vez de utilizar el concepto izquierdista dominante de reproducción. Si bien la idea de reproducción apunta de manera acertada a las diversas ideologías e intereses económicos y políticos que se reconstituyen dentro de las relaciones de la enseñanza, carece de una comprensión teórica generalizada que explique cómo esos intereses se ven mediados, retrabajados y producidos subjetivamente.

Una pedagogía radical que asuma la forma de una política cultural debe examinar cómo los procesos culturales se producen y transforman dentro de tres campos específicos, aunque relacionados, de discurso. Estos son: *el discurso de la producción, el discurso del análisis textual y el discurso de las culturas vividas*. Cada uno de ellos tiene una historia de elaboración teórica en diversos modelos de análisis izquierdista, y todos fueron objeto de intensas discusiones y críticas, que no hace falta repetir aquí.⁷ Mi intención es considerar las potencialidades exhibidas por ellos en sus interconexiones, particularmente si apuntan a un nuevo conjunto de categorías para desarrollar prácticas educativas que habiliten a docentes y alumnos a asumir intereses emancipatorios.

La práctica educativa y el discurso de la producción

El discurso de la producción en la teoría educativa se concentró en la forma en que las fuerzas estructurales exteriores a la inmediatez de la vida escolar construyen las condiciones objetivas dentro de las cuales actúan las escuelas. Este marco estratégico puede aportarnos análisis esclarecedores del estado, el lugar de trabajo, las fundaciones, las editoriales y otras corporizaciones de intereses políticos que influyen directa o indirectamente sobre la política escolar. Por otra parte, el papel de las escuelas se interpreta dentro de una red más amplia, que nos permite analizarlas como

⁷ En Richard Johnson, «What is Cultural Studies anyway?» (1983), podrá encontrarse un análisis fundamental de estos discursos y las tradiciones a las que en general se los asocia.

construcciones históricas y sociales, encarnaciones de formas sociales que siempre guardan una relación con la sociedad en general. Una tarea fundamental del discurso de la producción es advertir a los docentes que es prioritario identificar las prácticas y los intereses que legitiman representaciones públicas y modos de vida específicos. En este discurso es inconcebible tratar de entender el proceso de la enseñanza sin tomar en cuenta cómo se construyen, manifiestan y cuestionan esas formas de producción más amplias. Esto resulta evidente, por ejemplo, si deseamos analizar de qué manera la política estatal encarna y promueve prácticas particulares que legitiman y privilegian algunas formas de conocimiento o algunos grupos en desmedro de otros.⁸ Igualmente significativo sería un análisis de la construcción, el respaldo y la circulación fuera de las escuelas de la teoría y la práctica educativas dominantes. Por ejemplo, los educadores radicales necesitan hacer algo más que identificar el lenguaje y los valores de las ideologías empresariales tal como se manifiestan en los currícula escolares; también es preciso que analicen y transformen los procesos mediante los cuales se producen y circulan. Otro aspecto significativo de este enfoque es el hecho de que señala cómo se construye objetivamente el trabajo; esto es, sirve de base a un análisis de las condiciones en que trabajan los educadores y su importancia política tanto para limitar como para facilitar la práctica pedagógica. Esto tiene una significación especial para examinar las posibilidades críticas de que docentes y alumnos de las escuelas públicas actúen y sean tratados como intelectuales o, para expresarlo con las palabras de C. W. Mills, como personas que pueden ponerse «en contacto con las realidades de sí mismas y de su mundo» (1979, pág. 370).

Me gustaría subrayar, sin embargo, que si docentes y alumnos trabajan en condiciones de hacinamiento, carecen de tiempo para trabajar colectivamente de una manera creativa o se ven obstaculizados por reglas que los privan de poder, será preciso entender y abordar esas circunstancias como parte de la dinámica de la reforma y la lucha (Aronowitz y Giroux, 1985). El discurso de la producción represen-

⁸ Ejemplos de este discurso pueden encontrarse en Martin Carnoy y Henry Levin, *Schooling and Work in the Democratic State* (1985).

ta un importante punto de partida para una pedagogía de la política cultural, porque evalúa la relación entre las escuelas y fuerzas estructurales más amplias a la luz de una política de la dignidad humana; en términos más específicos, una política forjada alrededor del modo en que puede alcanzarse la dignidad humana en esferas públicas concebidas para proveer las condiciones materiales del trabajo, el diálogo, y la realización personal y social. Por consiguiente, esas esferas públicas representan lo que Dewey, Mills y otros llamaron las condiciones de la libertad y la praxis, encarnaciones políticas de un proyecto social que tiene como meta fundamental la liberación (véase Dewey, 1984).

La pedagogía radical y el discurso del análisis textual

Otro elemento importante en el desarrollo de una pedagogía radical, que describo como el discurso del análisis textual, se refiere a cualquier modalidad de crítica capaz de analizar las formas culturales a medida que son presentadas y usadas en clase. La finalidad de este enfoque es suministrar a docentes y alumnos las herramientas críticas necesarias para analizar las representaciones e intereses socialmente construidos que organizan lecturas particulares de los materiales curriculares.

El discurso del análisis textual no sólo alerta sobre las ideologías que intervienen en la producción de los textos, sino que también permite a los educadores distanciarse del texto a fin de poner al descubierto las capas de significados, contradicciones y diferencias inscriptas en la forma y el contenido de los materiales usados en el aula. La importancia política y pedagógica de esta forma de análisis consiste en someter el texto a la deconstrucción, examinándolo como parte de un proceso más amplio de producción cultural. Al hacer del texto objeto de indagación intelectual, ese análisis postula un lector que no es consumidor pasivo sino productor activo de significados. Ya no se atribuye al texto una esencia autoral que espera su traducción o su descubrimiento. Al contrario, el texto se convierte en un conjunto de discursos constituidos por un juego de significados contradictorios, algunos de los cuales se privilegian visiblemente,

mientras que otros, en palabras de Macherey, representan «un nuevo discurso, la articulación de un silencio» (1978, pág. 6). Para esta perspectiva son cruciales las nociones de crítica, producción y diferencia, todas las cuales proporcionan importantes ingredientes para una práctica pedagógica contrahegemónica. Belsey (1980) entreteje todos estos elementos en su crítica del texto realista clásico:

«Como alternativa, era posible reconocerlo [al texto realista clásico] como una construcción y, por lo tanto, considerar que era accesible a la deconstrucción, es decir, al análisis del proceso y las condiciones de su construcción a partir de los discursos disponibles. La ideología, enmascarada como coherencia y plenitud, es en realidad inconsistente, limitada, contradictoria, y el texto realista, como cristalización de la ideología, participa de ese carácter incompleto aun cuando aparte la atención de este hecho gracias a la aparente plenitud del cierre narrativo. El objetivo de deconstruir el texto es examinar su proceso de producción: no la experiencia *privada del autor*, sino el modo de producción, los materiales y su disposición en la obra. La meta es situar el punto de contradicción dentro del texto, el punto en el que transgrede los límites dentro de los cuales está construido y escapa de las coacciones impuestas por su propia forma realista. Compuesto de contradicciones, el texto ya no se restringe a una única lectura, armoniosa y autorizada. En cambio, se vuelve plural, abierto a las relecturas; ya no es un objeto de consumo pasivo, sino un objeto en que el lector debe trabajar para producir significados» (pág. 104).

Se trata de un modo de análisis particularmente importante para los educadores radicales, porque se opone a la opinión según la cual los medios de representación de que se valen los textos son meros transmisores neutrales de ideas. Más aún: semejante enfoque recuerda la necesidad de realizar cuidadosos análisis sistemáticos de la forma en que se usa y ordena el material en los curricula escolares y de cómo sus «significantes» registran presiones y tendencias ideológicas específicas. Ese tipo de análisis permite a docentes y alumnos *deconstruir significados silenciosamente incluidos* en los principios que estructuran los significados del aula. Con ello, añade una importante dimensión teórica al exa-

men del funcionamiento de los currícula abiertos y ocultos en las escuelas.

En el nivel cotidiano de la enseñanza, este tipo de crítica textual puede emplearse para analizar de qué manera las convenciones o imágenes, dentro de formas diversas como la *narrativa*, el *modo de abordaje* y la referencia *ideológica*, intentan construir una gama limitada de posiciones desde las cuales deben leerse. Vale la pena citar a Richard Johnson (1983) sobre este punto:

«El objeto legítimo de una identificación de “posiciones” está constituido por las presiones o tendencias sobre el lector, la problemática teórica que produce formas subjetivas, las direcciones en que se mueven en su vigor, una vez habitadas (. . .) Si agregamos a ello el argumento de que ciertos tipos de texto (“realismo”) naturalizan los medios por los cuales se alcanza el posicionamiento, disponemos de una doble percepción muy poderosa. La promesa específica es que procesos hasta ahora inconscientemente sufridos (y gozados) se abran a un análisis explícito» (págs. 64-5).

Aparejado con las formas tradicionales de crítica de la ideología dirigidas al contenido temático de los materiales escolares, el discurso del análisis textual también aporta valiosas ideas sobre el funcionamiento de las subjetividades y las formas culturales en las escuelas. El valor de este tipo de trabajos se puso de manifiesto en análisis que sostienen que los principios empleados en la construcción de materiales curriculares preelaborados utilizan un modo de abordaje que coloca a los docentes en la posición de meros implementadores de conocimiento (Apple, 1983). Esto discrepa manifiestamente del tratamiento de docentes y alumnos como agentes críticos que cumplen un papel activo en el proceso pedagógico. En un iluminador despliegue desde este enfoque, Judith Williamson (1978) ofreció un extenso estudio de la publicidad masiva. De manera similar, Ariel Dorfman aplicó este modo de análisis a varios textos de la cultura popular, incluido el retrato de personajes como el Pato Donald y el elefante Babar. En su análisis del *Readers Digest*, Dorfman (1983) demuestra de manera deslumbrante el valor del análisis textual. En uno de los ejemplos, analiza la forma en que el *Readers Digest* se vale de un modo de representación

que minimiza la importancia de ver el conocimiento en sus conexiones históricas y dialécticas. Señala lo siguiente:

«Así como ocurre con los superhéroes, el conocimiento no transforma al lector; al contrario, cuanto más lee el *Digest*, menos necesita cambiar. Aquí es donde toda esa fragmentación vuelve a cumplir el papel que siempre pretendió cumplir. Nunca se supone un conocimiento previo. De mes en mes, el lector debe purificarse, sufrir amnesia, embotellar el conocimiento que adquirió y ponerlo en algún anaquel inaccesible, para que no se inmiscuya en el inocente placer de consumir más, una y otra vez. Lo que aprendió sobre los romanos no es válido para los etruscos. Hawái no tiene nada que ver con Polinesia. El conocimiento se consume por su efecto, para “renovar la información”, para intercambiar trivialidades. Sólo es útil en la medida en que puede digerirse como anécdota, pero su potencial para el pecado original se ha diluido por completo, junto con la tentación de generar verdad o movimiento; en otras palabras: cambio».

En todas estas posiciones hay una demanda intrínseca de modos de crítica que promuevan el diálogo como condición de la acción social: un diálogo, en este caso, arraigado en una pedagogía conformada por una serie de supuestos derivados de las obras de Bajtin y Freire. Entre ellos se cuentan: tratar el texto como una construcción social producida a partir de un conjunto de discursos disponibles; ubicar las contradicciones y lagunas dentro de un texto educativo y situarlas históricamente en términos de los intereses que sostienen y legitiman; reconocer en el texto su política interna de estilo y el modo en que esta expone y restringe representaciones específicas del mundo social; entender cómo el texto opera activamente para silenciar ciertas voces, y, por último, descubrir cómo liberar posibilidades del texto que aporten nuevas ideas y lecturas críticas con respecto a la comprensión humana y las prácticas sociales.

También quiero decir que, a fin de elaborar una pedagogía crítica como forma de política cultural, es esencial desarrollar un modo de análisis que no suponga que las experiencias vividas pueden inferirse automáticamente de las determinaciones estructurales. En otras palabras, la com-

plejidad del comportamiento humano no puede reducirse a determinantes en los cuales este es modelado y contra los cuales se constituye, ya se trate de modos económicos de producción o de sistemas de significación textual. La manera en que individuos y grupos median y habitan las formas culturales presentadas por esas fuerzas estructurales es en sí misma una forma de producción, y es necesario examinarla según modos conexos pero diferentes de análisis. Para desarrollar este aspecto, quiero exponer brevemente las implicaciones pedagógicas de lo que llamo el discurso de las culturas vividas.

La pedagogía radical y el discurso de las culturas vividas

En esta concepción es fundamental la necesidad de desarrollar lo que denominé la teoría de la autoproducción (véase Touraine, 1977). En el sentido más general, esto exige comprender la manera en que docentes y alumnos dan significado a sus vidas por medio de las complejas formas históricas, culturales y políticas que a la vez encarnan y producen. Dentro de una pedagogía crítica, es preciso desarrollar una serie de cuestiones en torno de esta inquietud. Primero, hay que reconocer las formas subjetivas de la voluntad y la lucha políticas que dan significado a la vida de los alumnos. Segundo, como modo de crítica, el discurso de las culturas vividas debe examinar cómo la gente crea historias, recuerdos y narraciones que plantean una idea de resolución y agencia. Esta es la «sustancia» cultural de la mediación, el material consciente e inconsciente por conducto del cual los miembros de los grupos dominantes y subordinados proponen versiones de su identidad en sus diferentes lecturas del mundo.

Si los educadores radicales tratan las historias, experiencias y lenguajes de diferentes grupos culturales como formas particularizadas de producción, resulta menos difícil entender las diversas lecturas, mediaciones y conductas que, digamos, muestran los alumnos en respuesta al análisis de un texto específico en el aula. De hecho, una política cultural requiere que se elabore una pedagogía que sea receptiva a las historias, los sueños y las experiencias

que esos alumnos llevan a la escuela. Sólo si comienzan con estas formas subjetivas pueden los educadores críticos desarrollar un lenguaje y un conjunto de prácticas que pongan en juego la naturaleza contradictoria del capital cultural con el que los alumnos producen significados que legitiman formas particulares de vida.

La búsqueda de esos elementos de autoproducción no es meramente una técnica pedagógica para confirmar las experiencias de alumnos silenciados por la cultura dominante de la enseñanza. También es parte de un análisis de la forma en que el poder, la dependencia y la desigualdad social facultan y limitan a los alumnos en lo tocante a cuestiones de clase, raza y género. El discurso de las culturas vividas se convierte en un «marco interrogativo» para docentes, que echa luz no sólo sobre el modo en que el cruce del poder y el conocimiento invalida el capital cultural de los alumnos pertenecientes a grupos subordinados, sino también sobre la forma en que aquellos pueden traducirse en un lenguaje de posibilidad. El discurso de las culturas vividas también puede utilizarse para desarrollar una pedagogía radical de la cultura popular, que haga intervenir el conocimiento de la experiencia vivida a través del método dual de la confirmación y la interrogación. En esta instancia, se busca un conocimiento de lo «otro» no simplemente para celebrarlo, sino también para interrogarlo con respecto a las ideologías que contiene, los medios de representación que emplea y las prácticas sociales subyacentes que confirma. Aquí está en juego la necesidad de vincular teóricamente el conocimiento y el poder, a fin de brindar a los alumnos la oportunidad de entender de manera más crítica quiénes son como parte de una formación social más amplia y cómo se posicionaron y constituyeron a través del entero ámbito social.

El discurso de las culturas vividas también apunta a la necesidad de que los educadores radicales vean a las escuelas como esferas culturales y políticas activamente comprometidas en la producción y la lucha por la voz. En muchos casos, las escuelas no permiten a los alumnos de grupos subordinados autenticar sus problemas y experiencias por medio de sus propias voces individuales y colectivas. Como ya lo destacué, la cultura escolar generalmente dominante representa y legitima las voces privilegiadas de las clases media y alta blancas. Para desmitificar la cultura domi-

nante y hacer de ella un objeto de análisis político, los educadores radicales necesitarán manejar el «lenguaje de la comprensión crítica». Si quieren entender la ideología dominante en las escuelas, deberán prestar atención a las voces que surgen de tres esferas y ámbitos ideológicos diferentes: *la voz de la escuela, la voz estudiantil y la voz docente*. Es preciso analizar los intereses que representan estas diferentes voces, no tanto como opositoras en el sentido de que se esfuerzan por contrarrestarse e inhabilitarse mutuamente, sino como una interacción de prácticas dominantes y subordinadas que se forjan unas a otras en una lucha permanente por el poder, el significado y la autoría. Esto presupone, a su vez, la necesidad de analizar las escuelas en su especificidad histórica y relacional, y señala la posibilidad de intervenir y modelar los resultados escolares. A fin de entender los múltiples y variados significados que constituyen los discursos de la voz estudiantil, los educadores radicales deben afirmar y poner críticamente en juego los lenguajes polifónicos que sus alumnos llevan a las escuelas. Los educadores necesitan aprender «las prácticas grupales y comunicativas asociadas a usos particulares de las formas escritas y orales en grupos específicos» (Sola y Bennett, 1985, pág. 89). Por otra parte, cualquier comprensión adecuada de este lenguaje tiene que abarcar las relaciones sociales y comunitarias ajenas a la vida escolar que dan a esta significado y dignidad.

El aprendizaje del discurso de la voz de la escuela obliga a los educadores radicales a analizar críticamente las directivas, imperativos y reglas que modelan configuraciones particulares de tiempo, espacio y currículo dentro de los marcos institucionales y políticos de las escuelas. La categoría de voz de la escuela, por ejemplo, apunta a conjuntos de prácticas e ideologías que estructuran la forma como se disponen las aulas, el contenido que se enseña y las prácticas sociales generales que deben seguir los docentes. Además, las ideologías dominantes y opositoras se definen y restringen recíprocamente en la interacción de la cultura escolar dominante con las representaciones polifónicas y los niveles de significado de la voz estudiantil.

La voz docente refleja los valores, ideologías y principios estructurantes que dan significado a las historias, culturas y subjetividades que definen las actividades diarias de los

educadores. Los docentes utilizan la voz crítica del sentido común para mediar entre los discursos de la producción, de los textos y de las culturas vividas tal como se expresan en las relaciones asimétricas de poder que caracterizan esferas potencialmente tan «contrapúblicas» como las escuelas. En efecto: la naturaleza misma del proceso de la enseñanza se sostiene o cuestiona a través de la mediación y la acción de la voz docente; lo cual significa que el poder de esta voz para dar forma a la enseñanza de acuerdo con la lógica de los intereses emancipatorios está inextricablemente relacionado con un alto grado de autoconocimiento con respecto a los valores e intereses. La voz docente se mueve en el interior de una contradicción que revela su importancia pedagógica tanto para marginar como para dar poder a los alumnos. Por otro lado, esa voz representa una base de autoridad que puede proporcionar el conocimiento y autocomprensión que permita a los alumnos desarrollar la facultad de la conciencia crítica. Al mismo tiempo, al margen de lo política o ideológicamente correcto que pueda ser un docente, su «voz» puede ser destructiva para los alumnos si se les impone o si se la utiliza para silenciarlos.

En su brillante estudio etnográfico de un grupo de administradoras escolares y docentes feministas, Kathleen Weiler (1988) ilustra esta cuestión. En una clase, una docente feminista ha leído extractos de *The Autobiography of Malcolm X* que describen el momento en que un docente de la escuela pública dice al joven Malcolm que lo máximo que puede esperar en su vida es un empleo donde trabaje con sus manos. Con la lectura del relato, la docente pretende ilustrar una teoría específica de la socialización. John, un alumno negro de su clase, lee los extractos como un ejemplo de racismo liso y llano, que él entiende plenamente a la luz de sus propias experiencias. No le interesa considerar la cuestión más abstracta de la socialización. Para él, lo que está en juego es mencionar una experiencia racista y condenarla enérgicamente. Molly, la docente, considera que las preguntas de John son perturbadoras y decide ignorarlas. En respuesta a esa actitud, al día siguiente John abandona la clase. Para defender su postura, Molly sostiene que los alumnos deben aprender cómo funciona el proceso de socialización, en especial si se pretende que comprendan conceptos fundamentales de la sociología. Pero al enseñar ese pun-

to no logró entender que los alumnos habitan subjetividades muy estratificadas que a menudo promueven voces contradictorias y diversas y que, como tales, ofrecen lecturas diferentes, si no opositoras, de los materiales provistos en clase, a pesar del presunto valor de estos. En este caso, la cultura de la voz de la docente, que es una mujer blanca de clase media, entra en conflicto con la de la voz del alumno, que es negro y de clase obrera. En lugar de dirimir este conflicto de una manera pedagógicamente progresista, la docente permitió que su voz y su autoridad silenciaron el enojo, la preocupación y los intereses del alumno.

Quiero agregar, también, que la categoría de la voz docente señala la necesidad de que los educadores radicales se unan en un movimiento social más amplio consagrado a reestructurar las condiciones ideológicas y materiales que obran tanto dentro de la enseñanza como fuera de ella. En este caso, la noción de voz apunta a una tradición compartida, así como a una forma particular de discurso. Se trata de una tradición que tiene que organizarse alrededor de las cuestiones de la solidaridad, la lucha y la obtención de poder, a fin de generar las condiciones necesarias para que las particularidades de las voces de docentes y alumnos alcancen su expresión más emancipatoria. Es preciso entender la categoría de la voz docente en términos de su proyecto político colectivo, así como en relación con la forma en que contribuye a mediar en las voces estudiantiles y la vida cotidiana escolar.

En términos generales, el discurso de la comprensión crítica no sólo representa un reconocimiento de los procesos políticos y pedagógicos que intervienen en la construcción de formas de autoría y voz dentro de diferentes esferas institucionales y sociales; también constituye un ataque crítico al ordenamiento vertical de la realidad inherente a las prácticas injustas que tienen activa vigencia en la sociedad. Para reparar algunos de los problemas esbozados en las páginas precedentes, creo que es necesario rediseñar y reconstituir las escuelas como «esferas democráticas contrapúblicas», lugares donde los alumnos se eduquen en las aptitudes y conocimientos imprescindibles para vivir en una sociedad democrática viable y luchar por ella. Desde esta perspectiva, las escuelas tendrán que ser caracterizadas por una pedagogía que demuestre su compromiso con la

puesta en juego de las concepciones y problemas que inquietan profundamente a los alumnos en su vida diaria. De igual modo importante es la necesidad de que las escuelas cultiven un espíritu de crítica y un respeto por la dignidad humana que sean capaces de unir las cuestiones personales y sociales en torno del proyecto pedagógico de ayudar a los alumnos a convertirse en ciudadanos activos.

Como conclusión, podemos decir que cada uno de los tres grandes discursos antes presentados como parte de una pedagogía radical conlleva una visión diferente de la producción cultural, el análisis pedagógico y la acción política. Y si bien cada uno de ellos supone cierto grado de autonomía tanto en la forma como en el contenido, es importante que se desarrolle una pedagogía radical alrededor de las conexiones internas que comparten en el contexto de una política cultural, puesto que es en esas interconexiones donde puede elaborarse una teoría crítica de la estructura y la agencia: una teoría que genere un lenguaje educativo radical capaz de plantear nuevas preguntas, establecer nuevos compromisos y permitir a los educadores trabajar y organizarse en pro del desarrollo de las escuelas como esferas democráticas contrapúblicas.

Referencias bibliográficas

- Adler, M. (1982) *The Paideia Proposal*, Nueva York: Macmillan. [Manifiesto educativo: propuesta del Grupo Paideia, Madrid: Narcea, 1986.]
- Apple, M. (1983) *Education and Power*, Nueva York: Routledge and Kegan Paul. [Educación y poder, Barcelona: Paidós/Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.]
- Aronowitz, S. y Giroux, H. A. (1985) *Education under Siege*, South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Bajtín, M. (1981) *The Dialogic Imagination*, traducción de C. Emerson y M. Holquist, Austin: University of Texas Press.
- (1984a) *Rabelais and His World*, traducción de H. Iswolsky, Bloomington: Indiana University Press. [La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento: el contexto de François Rabelais, Madrid: Alianza, 1998.]
- (1984b) *Problems of Dostoevsky's Poetics*, traducción de C. Emerson, Minneapolis: University of Minnesota Press. [Problemas

- de la poética de Dostoyevsky*, México: Fondo de Cultura Económica, 1993.]
- Belsey, C. (1980) *Critical Practice*, Nueva York: Methuen.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*, Nueva York: Basic Books. [*La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, Madrid: Siglo XXI, 1985.]
- Callahan, R. (1962) *The Cult of Efficiency*, Chicago: University of Chicago Press.
- Carnoy, M. y Levin, H. (1985) *Schooling and Work in the Democratic States*, Stanford: Stanford University Press.
- Corrigan, P. (1985) *Race, Ethnicity, Gender, Culture: Embodying differences educationally. An Argument*, trabajo inédito, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cusick, P. (1983) *The Egalitarian Ideal and the American School*, Nueva York: Longman.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*, Nueva York: Free Press. [*Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Morata, 1997.]
- (1984) «The public and its problems», en J. A. Boydston, ed., *John Dewey, the Later Works*, vol. 2, 1925-1927, Carbondale, IL.: Southern Illinois Press.
- Dorfman, A. (1983) *The Empire's Old Clothes*, Nueva York: Pantheon.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York: Seabury Press. [*Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI, 1988.]
- (1973) *Education for Critical Consciousness*, Nueva York: Seabury Press.
- (1985) *The Politics of Education*, South Hadley, MA: Bergin & Garvey. [*La naturaleza política de la educación*, Barcelona: Planeta-Agostini, 1994.]
- Giroux, H. A. (1983) *Theory and Resistance in Education*, South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- (1984) «Public philosophy and the crisis of education», *Harvard Educational Review* 54(2), págs. 186-94.
- Giroux, H. A. y Purpel, D. (1983) *The Hidden Curriculum and Moral Education*, Berkeley: McCutchan.
- Glazer, N. (1977) «Cultural pluralism: the social aspect», en M. Tumen y W. Plotch, eds., *Pluralism in a Democratic Society*, Nueva York: Praeger.
- Henriques, J., Holloway, W., Urwin, C., Venn, C. y Walkerdine, V. (1984) *Changing the Subject*, Nueva York: Methuen.
- Jeffcoate, R. (1979) *Positive Image: Towards a Multicultural Curriculum*, Londres: Writers & Readers Cooperative.
- Johnson, R. (1983) «What is Cultural Studies anyway?», *Anglistica* 26(1/2).

- Macherey, P. (1978) *A Theory of Literacy Production*, traducción de G. Wall, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Mills, C. W. (1979) «Mass society and liberal education», en I. L. Horowitz, ed., *Collected Essays of C. W. Mills*, Nueva York: Oxford University Press.
- National Coalition of Advocates for Students (NCAS) (1985) *Barriers to Excellence: Our Children at Risk*, Boston: edición del autor.
- Oakes, J. (1985) *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, New Haven: Yale University Press.
- Rogers, C. (1969) *Freedom to Learn*, Columbus, OH: Charles Merrill. [*Libertad y creatividad en la educación*, Buenos Aires: Paidós, 1980.]
- Shukman, A. (ed.) (1983) *Bakhtin's School Papers*, Oxford: RPT Publications.
- Simon, R. (1987) «Work experience as the production of subjectivity», en D. Livingstone, ed., *Critical Pedagogy and Cultural Power*, South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Spring, J. (1972) *Education and the Rise of the Corporate Order*, Boston: Beacon Press.
- Sola, M. y Bennett, A. (1985) «The struggle for voice: narrative, literacy, and consciousness in an East Harlem school», *Boston University Journal of Education*, 167(1).
- Touraine, A. (1977) *The Self-Production of Society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Volosinov, V. N. (M. M. Bajtin) (1973) *Marxism and the Philosophy of Language*, traducción de L. Mateyka e I. R. Titunik, Nueva York: Seminar Press. [*El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid: Alianza, 1992.]
- (1976) *Freudianism: A Marxist Critique*, Nueva York: Academic Press. [*Freudismo: un bosquejo crítico*, Buenos Aires: Paidós, 1999.]
- Weiler, K. (1988) *Women Teaching for Change*, South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Williamson, J. (1978) *Decoding Advertisements*, Nueva York: Marion Boyars.

6. La pedagogía de los límites en la era del posmodernismo

La pedagogía de los límites como contratexto

La pedagogía de los límites brinda a los alumnos una oportunidad de poner en juego las numerosas referencias que constituyen diferentes códigos culturales, experiencias y lenguajes. Esto significa educar a los alumnos no sólo para que lean críticamente esos códigos, sino también para que conozcan los límites de estos, incluidos los que ellos utilizan para construir sus propias narraciones e historias. La parcialidad se convierte, en este caso, en una base para reconocer los límites intrínsecos de todos los discursos, y exige adoptar una visión crítica de la autoridad. Dentro de este discurso, el alumno debe encarar el conocimiento como si fuera un pasador de fronteras, una persona que se mueve dentro y fuera de los límites construidos en torno de coordenadas de diferencia y poder (Hicks, 1988). No se trata sólo de fronteras físicas: son fronteras culturales históricamente construidas y socialmente organizadas dentro de mapas de reglas y regulaciones que limitan y posibilitan identidades, capacidades individuales y formas sociales específicas. En este caso, los alumnos atraviesan fronteras de significados, mapas de conocimiento, relaciones sociales y valores que se negocian y reescriben cada vez más, a medida que se desestabilizan y reconfiguran los códigos y las regulaciones que los organizan. La pedagogía de los límites descentra mientras proyecta nuevas cartografías. El terreno del aprendizaje queda inextricablemente ligado a los cambiantes parámetros de lugar, identidad, historia y poder.

Dentro de la teoría social crítica ya es un lugar común sostener que el conocimiento y el poder están relacionados, aunque el peso del argumento recayó demasiado a menudo en el funcionamiento de la dominación por medio de esa intrincada relación (Foucault, 1977b). La pedagogía de los lí-

mites propone un correctivo teórico y político decisivo a esta perspectiva. En la relación entre el conocimiento y el poder, desplaza el énfasis. Lo hace desde una insistencia limitada a la cartografía de la dominación hasta la cuestión políticamente estratégica de una puesta en juego de formas gracias a las cuales el conocimiento puede recartografiarse, reterritorializarse y descentrarse, con el objetivo más amplio de reescribir las fronteras y coordenadas de una política cultural de oposición. No abandona la crítica, sino que amplía sus posibilidades. La pedagogía de los límites incorpora el énfasis posmoderno en la crítica de los textos oficiales y el uso de modos alternativos de representación (la combinación de video, fotografía e impresos). También integra la cultura popular como un objeto serio para la política y el análisis, y asigna un lugar central en su proyecto a la recuperación de las formas de conocimiento e historia que caracterizan a los Otros alternativos y opositores (Said, 1983). Un grupo de teóricos (Brodkey y Fine, 1988; Cherryholmes, 1988; Giroux y Simon, 1988; Scholes, 1985) demostraron de qué modo estas prácticas culturales podrían adoptarse como prácticas pedagógicas.

Robert Scholes (1985), por ejemplo, desarrolla elementos de una «pedagogía de los límites» alrededor de la idea de poder textual. Según este autor, los textos deben verse en términos históricos y temporales, y no hay que tratarlos como un vehículo sagrado para producir verdades eternas. Scholes sostiene que en vez de impartir simplemente información a los alumnos, los docentes deberían reemplazar los textos de enseñanza por lo que él denomina textualidad. En el plano pedagógico, esto se refiere a un proceso de estudio textual que puede identificarse por tres formas de práctica: lectura, interpretación y crítica, que corresponden aproximadamente a lo que Scholes llama lectura dentro de, sobre y contra un texto. En resumen, la lectura dentro de un texto implica identificar los códigos culturales que estructuran la obra de un autor. Pero también tiene el valor pedagógico de esclarecer con más detalle de qué modo funcionan dichos códigos como parte del intento del alumno «de producir textos escritos que estén “dentro” del mundo construido por su lectura» (pág. 27). Este aspecto es particularmente importante, agrega Scholes, porque brinda a los alumnos la oportunidad de «volver a contar la historia, resumirla y expandirla».

La interpretación significa leer un texto junto con una serie de interpretaciones diversas que representan un segundo comentario sobre él. Aquí está en juego la tarea pedagógica de ayudar a los alumnos a analizar textos dentro de «una red de relaciones con otros textos y prácticas institucionales», para que aquellos tengan a su disposición «todo el sistema intertextual de relaciones que conecta un texto con los demás, un sistema que, en definitiva, incluirá lo escrito por el propio alumno» (Scholes, 1985, pág. 30). Las primeras dos etapas de la práctica pedagógica de Scholes son muy importantes porque demuestran la necesidad de que los alumnos se comprometan con el texto en una medida suficiente, y lo hagan de una manera disruptiva. Scholes quiere que los alumnos lo lean en términos que podrían haber estado en la intención del autor, a fin de que el texto no sea un mero reflejo de la posición subjetiva del alumno. Al mismo tiempo, desea que este abra el texto a una amplia variedad de lecturas, de modo que sea «suficientemente otro para que podamos interpretarlo y, en especial, criticarlo» (Scholes, 1985, pág. 39). Por último, quiere que los alumnos hagan estallar los códigos culturales mediante la afirmación del poder textual del lector, para analizar el texto en términos de sus ausencias y «liberarnos de él [gracias al] hallazgo de una posición por fuera de los presupuestos sobre los que se basa» (pág. 62). En su concepto de pedagogía, Scholes combina lo mejor de la crítica posmoderna con una noción de modernidad. Por un lado, busca encarar los textos como objetos semióticos, pero, por el otro, se vale de un interés modernista en la historia cuando sostiene que el sentido de ese examen es «liberarnos del objeto empírico —ya se trate de una institución o de una obra textual— desplazando nuestra atención hacia su constitución como objeto y su relación con los otros objetos constituidos» (Scholes, 1985, pág. 84).

Otro ejemplo de cómo una pedagogía posmoderna de la resistencia podría informar la noción de pedagogía de los límites puede encontrarse en algunas de las obras recientes sobre teoría educativa y cultura popular (Giroux y Simon, 1988, 1989). En ellas se elaboran dos importantes cuestiones. Primero, hay una preocupación fundamental por entender cómo la producción de significado está atada a inversiones emocionales y a la producción de placer. Es necesario que los docentes incorporen a sus pedagogías una compren-

sión teórica de que la producción de significado y la de placer se convierten, recíprocamente, en constitutivas de la identidad de los alumnos, del modo en que se ven a sí mismos y de la manera en que construyen una visión particular de su futuro. Segundo, repensar la naturaleza de las inversiones semánticas y emocionales de los alumnos debe plantearse teóricamente atendiendo a importantes consideraciones pedagógicas. Una de ellas es que la producción y la regulación del deseo deben verse como un aspecto crucial del modo en que los alumnos dirimen, relacionan, resisten y crean formas culturales y de conocer específicas. Otra preocupación es que la cultura popular se considere como un aspecto legítimo de la vida cotidiana de los alumnos y se analice como una fuerza primaria en la configuración de las diversas y a menudo contradictorias posiciones subjetivas que ellos asumen. Por último, es necesario que la cultura popular se convierta en un objeto serio de estudio en el curriculum oficial, cosa que es posible lograr si se la trata como un objeto de estudio distintivo dentro de disciplinas académicas específicas como los estudios de los medios de comunicación, o si se apela a los recursos que produce para encarar diversos aspectos del curriculum oficial (Giroux y Simon, 1988).

En ambos ejemplos, elementos importantes de una pedagogía de los límites a la que da forma la crítica posmoderna apuntan a señalar que los grandes relatos basados en versiones blancas, patriarcales y clasistas del mundo pueden cuestionarse críticamente y desterritorializarse eficazmente. Lo cual significa que, mediante la propuesta de un lenguaje teórico para establecer nuevas fronteras con respecto a un conocimiento asociado, las más de las veces, a los márgenes y la periferia de la dominante cultural, los discursos posmodernos plantean la posibilidad de incorporar al curriculum una noción de pedagogía de los límites en la que ya no sea necesario que las prácticas culturales y sociales se cartografíen o se provean de referencias exclusivamente sobre la base de los modelos dominantes de la cultura occidental. En este caso, las formas de conocimiento surgidas de los márgenes pueden utilizarse para redefinir las realidades complejas, múltiples y heterogéneas constitutivas de las relaciones de diferencia que componen las experiencias de alumnos que consideran imposible definir sus identidades

por medio de los códigos culturales y políticos de una sola cultura unitaria.

La sensibilidad que impregna esta concepción del conocimiento hace hincapié en una pedagogía en la que los alumnos deben establecer una relación de no-identidad con sus posiciones subjetivas y los múltiples códigos culturales, políticos y sociales que son las fronteras establecidas del poder, la dependencia y la posibilidad. En otras palabras, dicha pedagogía pone el acento sobre la relación no sincrónica entre la propia posición social y las muchas maneras en que una cultura se construye y lee. Vale decir que no hay una única relación predeterminada entre un código cultural y la posición subjetiva que ocupa un alumno. Nuestra posición de clase, racial, de género o étnica puede influir pero no determina irrevocablemente cómo adoptamos una ideología, leemos un texto o respondemos a formas de opresión. La pedagogía de los límites reconoce que con frecuencia docentes, alumnos y otros «leen y escriben la cultura en numerosos niveles» (Kaplan, 1987, pág. 187). Desde luego, las diferentes *posiciones subjetivas y formas de sojuzgamiento que se constituyen dentro de estos diversos niveles y relaciones de cultura* tienen el potencial de aislar y alienar, en vez de brindar una posibilidad de crítica y lucha. Lo que está en juego aquí es el desarrollo de una pedagogía de los límites que pueda dedicarse fructíferamente a descomponer las ideologías, los códigos culturales y las prácticas sociales que impiden a los alumnos reconocer cómo las formas sociales contribuyen, en coyunturas históricas específicas, a reprimir lecturas alternativas de sus propias experiencias, de su sociedad y de su mundo.

La pedagogía de los límites como contramemoria

El posmodernismo delinea el proceso de desterritorialización como parte de la ruptura de los grandes relatos. Celebra, en parte, la pérdida de la certidumbre y la experiencia de desfamiliarización, aun cuando produzca alienación y el desplazamiento de las identidades (Deleuze y Guattari, 1986). En oposición a las lecturas conservadoras de este proceso cambiante de desestabilización, creo que esa desor-

ganización del significado tradicional aporta ideas trascendentales para desarrollar una teoría de la pedagogía de los límites basada en un posmodernismo de la resistencia. Pero este lenguaje corre el riesgo de socavar sus propias posibilidades políticas, ya que ignora cómo un lenguaje de la diferencia puede articularse con las inquietudes modernistas críticas por el desarrollo de un discurso de la vida pública. También ignora las posibilidades de elaborar, mediante el proceso de la contramemoria, nuevas formas emancipatorias de identidad política. En lo que sigue abordo parte del importante trabajo encarado por la filosofía pública radical y la teoría feminista, prestando una atención particular a las cuestiones de la identidad y la contramemoria. En la breve sección final de este capítulo presentaré algunas consideraciones que indican cómo pueden profundizarse las ideas críticas de un posmodernismo de la resistencia dentro de una teoría de la pedagogía de los límites.

El posmodernismo lanzó un gran ataque contra la noción modernista de universalidad política (Ross, 1988). Con su insistencia en la multiplicidad de posiciones sociales, cuestionó seriamente la clausura política de la modernidad con sus divisiones entre el centro y los márgenes, y al hacerlo dio cabida a los grupos generalmente definidos como los otros excluidos. En efecto: el posmodernismo reafirmó la importancia de lo parcial, lo local y lo contingente, y de ese modo dio una expresión general a las demandas de una amplia variedad de movimientos sociales. También cuestionó eficazmente el modo como la historia escrita incorporó una serie de supuestos que informan el discurso del eurocentrismo. En términos más específicos, rechazó supuestos eurocéntricos como la arrogante pretensión de «hablar» por toda la humanidad (*sic*) y la pretensión epistemológica de fundacionalismo.

Laclau (1988) sostiene acertadamente que una aproximación adecuada a la experiencia posmoderna debe ser vista como parte de un desafío a los discursos de la modernidad, con su «aspiración a dominar intelectualmente el fundamento de lo social, dar un contexto racional a la noción de la totalidad de la historia y basar sobre ella el proyecto de emancipación humana global» (págs. 71-2). Pero Laclau también señala que el desafío posmoderno a la modernidad no representa tanto el abandono de sus valores emancipa-

dores como su apertura a una pluralidad de contextos y una indeterminación «que los redefine de una manera impredecible» (pág. 72). Chantal Mouffe (1988) amplía esta idea y sostiene que la modernidad tiene dos aspectos contradictorios: su proyecto político está enraizado en una concepción de la lucha por la democracia, mientras que su proyecto social está atado a un fundacionalismo que alimenta el proceso de modernización social bajo «la dominación creciente de relaciones capitalistas de producción» (pág. 32). Para Mouffe, el proyecto modernista de democracia debe acompañarse de una comprensión de los diversos movimientos sociales y de la nueva política que han surgido en la era posmoderna. Ocupa un lugar central en esta posición la necesidad de rearticular la tradición de libertad y justicia con una noción de democracia radical; de igual manera, es preciso enunciar el concepto de diferencia como algo más que una reiteración del pluralismo liberal o un pastiche de diferentes corrientes de intereses sin un terreno común que las mantenga unidas.

No es este un llamado liberal a armonizar y resolver las diferencias, como lo sostienen erróneamente críticos como Elizabeth Ellsworth (1988), sino un intento de entenderlas en términos de los fundamentos históricos y sociales sobre los que se organizan. Cuando las diferencias se sitúan en un marco histórico y social específico, resulta posible entender cómo se organizan y construyen dentro de mapas de reglas y regulaciones, y se ubican dentro de formas sociales dominantes que las autorizan o bien las desautorizan. Las diferencias sólo existen en relación con las formas sociales en que se enuncian —las escuelas, los lugares de trabajo, las familias—, como con los discursos de la historia, la ciudadanía, el sexo, la raza, el género y la etnicidad. Desvincularlas del discurso de la democracia y la libertad es eliminar la posibilidad, ya sea de articular sus intereses particulares como parte de una lucha más vasta por el poder, o de entender cómo se desarrollan sus intereses individuales contradictorios en las coyunturas históricamente específicas. Aquí está en juego la necesidad de que los educadores generen una política crítica de la diferencia, no al margen de una tradición de democracia radical, sino dentro de ella. De manera similar, es imperativo que los educadores críticos desarrollen el discurso de la contramemoria no como narrativa esen-

cialista y cerrada, sino como parte de un proyecto utópico que reconozca «el carácter compuesto, heterogéneo, abierto y en última instancia indeterminado de la tradición democrática» (Mouffe, 1988, pág. 41). Aquí, la cuestión pedagógica es enunciar la diferencia como parte de la construcción de un nuevo tipo de sujeto, que sea a la vez múltiple y democrático. Al respecto, vale la pena citar *in extenso* a Chantal Mouffe (1988):

«Si la tarea de la democracia radical es en verdad profundizar la revolución democrática y unir diversas luchas democráticas, para llevarla a cabo es preciso crear nuevas posiciones subjetivas que permitan la articulación común, por ejemplo, del antirracismo, el antisexismo y el anticapitalismo. Estas luchas no convergen espontáneamente, y a fin de establecer equivalencias democráticas es necesario un nuevo “sentido común” que transforme la identidad de diferentes grupos, de modo tal que las demandas de cada uno de ellos puedan articularse con las demandas de los demás de acuerdo con el principio de equivalencia democrática, puesto que no se trata de concertar una mera alianza entre intereses dados, sino de modificar realmente la identidad misma de estas fuerzas. Para que la defensa de los intereses de los trabajadores no se ejerza al precio de los derechos de las mujeres, los inmigrantes o los consumidores, es necesario establecer una equivalencia entre esas diferentes luchas. Sólo en esas circunstancias las luchas contra el poder [autoritario] se convierten en verdaderamente democráticas» (pág. 42).

¿Cómo podría la cuestión de la democracia y la diferencia integrar una pedagogía de los límites a la que da forma un proyecto de posibilidad? Quiero señalar que los discursos de la democracia y la diferencia pueden adoptarse como prácticas pedagógicas por medio de lo que Foucault (1977a) llama la noción de contramemoria. Para él, la contramemoria es una práctica que «transforma la historia, que deja de ser un juicio sobre el pasado en nombre de la verdad presente para convertirse en una “contramemoria” que combate nuestras modalidades actuales de verdad y justicia, y nos ayuda a entender y cambiar el presente poniéndolo en una nueva relación con el pasado» (págs. 160, 163-4). La con-

tramemoria representa una lectura crítica no sólo del modo en que el pasado informa el presente, sino también de la forma en que el presente lee el pasado. La *contramemoria* nos proporciona una herramienta teórica para restablecer la conexión entre el lenguaje de la vida pública y el discurso de la diferencia. Se trata de un intento de reescribir el lenguaje de la resistencia en términos que conecten a los seres humanos con formas de la rememoración que dignifican la vida pública, al mismo tiempo que permiten a la gente hablar a partir de sus historias y voces específicas. La *contramemoria* se niega a considerar la democracia como un conocimiento meramente heredado; intenta, en cambio, vincularla a nociones de la vida pública que «provean tanto capacidad de actuar como fuentes de poder o inversiones habilitantes» (De Lauretis, 1987, pág. 25). También reafirma como una práctica pedagógica la reescritura de la historia por medio del poder de la voz estudiantil. Esto apunta a la práctica de la *contramemoria* como medio de construir formas sociales democráticas que autoricen y desautoricen subjetividades e identidades específicas: la democracia se convierte, en este ejemplo, en un referente para comprender cómo la vida pública organiza las diferencias y qué significa esto para la autodefinition de escuelas, docentes y alumnos como sujetos políticos, ciudadanos que actúan dentro de configuraciones particulares de poder.

El lenguaje de la democracia radical sirve a los educadores de base para entender cómo se organizan las diferencias, pero también cómo podría construirse la *base de estas* dentro de una identidad política enraizada en el respeto por la vida pública democrática (Giroux, 1988b). Lo que se sugiere aquí es la construcción de un proyecto de posibilidad en términos pedagógicos conectado con una concepción de la democracia capaz de movilizar una diversidad de grupos con el fin de desarrollar y luchar por lo que Linda Alcoff (1988) llama una visión alternativa posible. Esta autora escribe lo siguiente: «Como la izquierda ya debería saberlo, no se puede movilizar un movimiento que esté siempre, y únicamente, en contra: hay que tener una alternativa posible, la visión de un futuro mejor que pueda motivar a la gente a sacrificar su tiempo y su energía en pro de su realización» (Alcoff, 1988, págs. 418-9). Si queremos que la concepción de democracia radical actúe como práctica pedagógica,

es preciso que los educadores permitan a los alumnos comprender la democracia como un modo de vida por el que es preciso combatir consecuentemente, y empeñarse en alcanzarlo, y que debe reescribirse como parte de una política de oposición. Esto significa que se debe ver la democracia como una construcción histórica y social enraizada en la tensión entre lo que Bruce James Smith (1985) llama rememoración y costumbre. Quiero ampliar el argumento de Smith, y desarrollar la rememoración como una forma de contra-memoria, y la costumbre, como una forma de nostalgia reaccionaria arraigada en la pérdida de la memoria.

La costumbre, como sostiene Smith (1985), construye sujetos dentro de un discurso de la continuidad en el que el conocimiento y la práctica se consideran un tema de herencia y transmisión. La costumbre es el complejo de ideologías y prácticas sociales que ve la contra-memoria como subversiva, y la enseñanza crítica, como antipatriótica. Es el fundamento ideológico de formas de conocimiento y pedagogía que rechazan el examen de las formas públicas y niegan que la diferencia sea un referente esencial de una sociedad democrática. A juicio de Smith (1985), la costumbre puede caracterizarse de la siguiente manera:

«El afecto de que disfruta y la autoridad que impone son prescriptivos. El comportamiento de la persona apegada a la costumbre está, en términos generales, basado en un hábito. Cuando se le pregunta “¿Por qué?”, se inclina a responder simplemente: “Así es como siempre se hizo” (. . .) Criatura de hábitos, la persona apegada a la costumbre no reflexiona sobre su condición. En la medida en que una sociedad consuetudinaria “concibe” su práctica, es probable que la vea, dice Pocock, como “una serie indefinida de repeticiones”. Si la sociedad consuetudinaria es, en realidad, un orden fluido siempre en proceso de adaptación, su continuidad y su carácter acumulativo dan origen a percepciones de inmutabilidad y de mera reiteración de las mociones conocidas (. . .) En rigor (. . .) la costumbre actúa como si fuera una segunda naturaleza (. . .) La costumbre es a la vez más y menos incluyente que la rememoración. Incluye cosas que se recuerdan y cosas que se olvidan. Decir que sus orígenes se han perdido es dar casi una definición de la costumbre» (págs. 15-6).

La rememoración está orientada hacia la especificidad y la lucha; resucita las acciones y los acontecimientos, y se dirige a la multitud de voces que constituye el combate por la historia y el poder. No se concentra en lo ordinario sino en lo extraordinario. Su lenguaje presenta lo irrepresentable, aunque no como voz aislada, sino como interrupción subversiva, espacio discursivo que se mueve «a contrapelo» y ocupa «una concepción (. . .) que abrió su brecha en los intersticios de las instituciones y las grietas y hendiduras de los aparatos de poder y conocimiento» (De Lauretis, 1987, pág. 25). La rememoración es parte de un lenguaje de la vida pública que promueve un diálogo constante entre pasado, presente y futuro. Es una visión optimista enraizada en la necesidad de prestar testimonio ante la historia, recuperar lo que no debe ser olvidado. Es una visión de la vida pública que demanda una interrogación permanente del pasado, que permita a los diferentes grupos situarse en la historia, al mismo tiempo que luchan por hacerla.

La contramemoria proporciona los fundamentos éticos y epistemológicos de una política de la solidaridad dentro de la diferencia. En un plano, sitúa firmemente la noción de diferencia y la primacía de lo político dentro de la lucha más general por ampliar y revitalizar la vida pública democrática. Al mismo tiempo, despoja a la razón de sus pretensiones universales y reconoce la parcialidad de todos los puntos de vista. Rechaza de manera inequívoca postular una tradición monolítica que existe simplemente para ser reverenciada, reafirmada, reproducida o resistida. La contramemoria intenta recuperar las comunidades de memoria y los relatos de lucha que dan un sentido de ubicación, lugar e identidad a diversos grupos dominantes y subordinados. Como forma de pedagogía práctica, la contramemoria no se preocupa sólo de señalar la diferencia como una construcción histórica; antes bien, quiere aportar los fundamentos de la autorrepresentación y la lucha por la justicia y una sociedad democrática. Se opone a la comparación con una noción humanista de pluralismo o una celebración de la diversidad por la diversidad misma. Como práctica a la vez pedagógica y política, intenta modificar las relaciones opresivas de poder y educar a docentes y alumnos para que adviertan cómo podrían ser cómplices o víctimas de las relaciones de poder dominantes, y conozcan sus posibilidades de transformar-

las. Abdul JanMohamed y David Lloyd (1987) ilustran muy bien qué podría significar la contramemoria como parte de un discurso de la crítica y la transformación:

«Las diferencias étnicas o de género deben percibirse como uno de una serie de elementos culturales residuales que guardan el recuerdo de prácticas que fue y aún es preciso reprimir a fin de que el sujeto económico capitalista pueda reproducirse con mayor facilidad (. . .) “Convertirse en minoritario” no es una cuestión de esencia, sino de posiciones: una posición de sujeto que, en último análisis, sólo puede definirse en términos “políticos”, es decir, de acuerdo con los efectos de la explotación económica, la falta de derechos políticos, la manipulación social y la dominación ideológica sobre la formación cultural de los sujetos y discursos minoritarios. Una de las tareas centrales de la teoría del discurso minoritario es definir esa posición subjetiva y explorar las fortalezas y debilidades, las afirmaciones y negaciones que son inherentes a ella» (pág. 11).

Como forma de contramemoria, la rememoración trata de fijar, en beneficio de los alumnos, las limitaciones de cualquier relato que reclame finales predeterminados, y de demostrar que las transgresiones en esos relatos suscitan formas particulares de padecimiento y penuria. Al mismo tiempo, la rememoración como contramemoria abre el pasado no como nostalgia, sino como invención de historias, algunas de las cuales merecen volver a ser contadas, y que se refieren a un futuro muy diferente: un futuro en que la comunidad democrática dé cabida a una política de la diferencia y la solidaridad, a una otredad despojada del sojuzgamiento y a otros que luchan por abrazar sus propios intereses en oposición al sexismo, el racismo, el etnocentrismo y la explotación de clase. En este sentido, la contramemoria está atada a una visión de la vida pública que revive la lucha permanente por la diferencia y sitúa esa diferencia dentro de la lucha más general por la justicia cultural y social.

La contramemoria sirve de base y justificación racional de un tipo particular de pedagogía, pero no enuncia por sí misma las prácticas específicas que en el interior del aula pueden construirse sobre la base de esa justificación. La formación de ciudadanos democráticos exige formas de identi-

dad política que extiendan de manera radical los principios de justicia, libertad y dignidad a las esferas públicas constituidas por la diferencia y múltiples formas de comunidad. Esas identidades tienen que construirse como parte de una pedagogía en la cual la diferencia se convierta en el fundamento de la solidaridad y la unidad, y no de la jerarquía, la denigración, la competencia y la discriminación. Ese es el tema que abordaré a continuación.

La pedagogía de los límites y la política de la diferencia

Si se pretende que la pedagogía de los límites se vincule a los imperativos de una democracia crítica, como debe hacerlo, es importante que los educadores comprendan teóricamente cómo se construye la diferencia por medio de diversas representaciones y prácticas que nombran, legitiman, marginan y excluyen las voces y el capital cultural de grupos subordinados en la sociedad norteamericana.

Como parte de ese proyecto teórico, es preciso que una teoría de la pedagogía de los límites aborde la importante cuestión de cómo se aprenden, interiorizan, cuestionan o transforman activamente las representaciones y prácticas que designan, marginan y definen la diferencia como el Otro devaluado. Además, esa pedagogía tiene que analizar de qué modo puede usarse una comprensión de esas diferencias para cambiar las relaciones de poder prevaletentes que las sostienen. También es imperativo que reconozca y examine críticamente la forma en que la colonización de las diferencias por parte de los grupos dominantes se expresa y sostiene por medio de representaciones: los Otros son vistos como un déficit y su humanidad se plantea cínicamente como un problema o es cruelmente negada. Al mismo tiempo, es importante entender que la experiencia de la marginalidad en el plano de la vida cotidiana se presta a formas de conciencia opositora y transformadora. Esa comprensión se basa en la necesidad de que quienes son designados como Otros reclamen y rehagan sus historias, voces y visiones como parte de una lucha más amplia para cambiar las relaciones materiales y sociales que rechazan el pluralismo radical

como base de una comunidad política democrática, puesto que sólo gracias a esa comprensión los docentes pueden desarrollar una pedagogía de los límites, caracterizada por lo que Teresa De Lauretis (1987) llama «un esfuerzo constante por crear nuevos espacios de discurso, reescribir las narraciones culturales y definir los términos de otra perspectiva: una vista desde “otra parte”» (pág. 25). Esto sugiere una pedagogía que cuestione críticamente las omisiones y tensiones entre los grandes relatos y discursos hegemónicos que componen el currículum oficial y las autorrepresentaciones de los grupos subordinados, tal como podrían verse en historias, textos, recuerdos, experiencias y narraciones comunitarias «olvidadas» o borradas.

La pedagogía de los límites confirma y pone críticamente en juego el conocimiento y la experiencia por los cuales los alumnos son autores de sus propias voces y construyen identidades sociales. Hay que tomar en serio el conocimiento y las experiencias que constituyen las voces individuales y colectivas gracias a las cuales los alumnos se identifican y otorgan significado a sí mismos y a los otros, y recurrir a lo que saben de su propia vida para criticar la cultura dominante. La experiencia estudiantil tiene que entenderse y reconocerse, ante todo, como la acumulación de recuerdos y relatos colectivos que dan a los alumnos una sensación de familiaridad, identidad y conocimiento práctico. Dicha experiencia debe afirmarse e interrogarse críticamente. Además, es preciso afirmar su construcción social e histórica y entenderla como parte de una lucha más amplia por la voz. Pero también debe entenderse que si bien las experiencias pasadas nunca pueden negarse, es posible abordar sus dimensiones más debilitantes mediante una comprensión crítica de los factores que intervinieron para construirlas. En su compromiso crítico, dichas experiencias pueden rehacerse y reterritorializarse en pro de una imaginaria social que dignifique las mejores tradiciones y posibilidades de los grupos que están empezando a hablar con un discurso de dignidad y autogobierno. En su análisis de la desterritorialización de las mujeres como Otro, Caren Kaplan (1987) enuncia sagazmente esta posición:

«Reconocer lo minoritario no borra los aspectos de lo mayoritario, pero como modo de comprensión nos permite ver las

fisuras de nuestras identidades, desentrañar las grietas de nuestras totalidades (. . .) Debemos irnos de casa, por decirlo así, puesto que nuestros hogares son a menudo ámbitos de racismo, sexismo y otras prácticas sociales nocivas. Donde lleguemos para ubicarnos —en los términos de nuestras historias y diferencias específicas— debe haber un lugar con espacio para lo que pueda rescatarse y rehacerse del pasado. Lo que conseguimos es una reterritorialización; volvemos a habitar un mundo de nuestra hechura (aquí, “nuestra” se amplía hasta abarcar una coalición de identidades, ni universales ni particulares)» (págs. 187-8).

Es importante extender las posibilidades de los valores a menudo contradictorios que dan significado a la vida de los alumnos convirtiéndolos en objeto de indagación crítica, y apropiándose cuando sea necesario, de manera no menos crítica, de los códigos y conocimientos de tradiciones históricas y culturales con las que tenemos una menor familiaridad aunque sean de mayor amplitud. Aquí está en discusión el desarrollo de una pedagogía que reemplace el lenguaje de la recitación canonizada por la autoridad y lo haga por un enfoque que permita a los alumnos hablar a partir de sus propias historias, recuerdos colectivos y voces, y que cuestiona los fundamentos que construyen y legitiman el conocimiento y el poder. Esa pedagogía contribuye a hacer posible una diversidad de formas sociales y capacidades humanas que expande la gama de identidades sociales que los alumnos pueden llevar en sí mismos y realizar. Señala también la importancia de entender en términos pedagógicos y políticos cómo se producen las subjetividades dentro de las formas sociales en que las personas se mueven, pero de las cuales a menudo sólo son parcialmente conscientes. De igual modo, plantea cuestiones fundamentales con respecto a cómo hacen los alumnos inversiones específicas de significados y afectos, cómo se constituyen estos dentro de una tríada de relaciones de conocimiento, poder y placer, y por qué aquellos deberían ser indiferentes a las formas de autoridad, conocimiento y valores que producimos y legitimamos en nuestras aulas y universidades. Vale la pena señalar que dicha pedagogía no sólo proclama el respeto por la diversidad de las voces estudiantiles, sino que también pro-

porciona un referente para desarrollar un lenguaje público enraizado en el compromiso de la transformación social.

En la noción de pedagogía de los límites ocupan un lugar central importantes cuestiones pedagógicas con respecto al papel que podrían cumplir los docentes en la interfaz de las inquietudes modernas y posmodernas abordadas en este capítulo. Es evidente que el concepto de pedagogía de los límites sugiere que los docentes viven dentro de confines sociales, políticos y culturales de naturaleza a la vez múltiple e histórica y que plantean exigencias particulares a un reconocimiento y una apropiación pedagógica de las diferencias. Como parte del proceso de elaboración de una pedagogía de la diferencia, los docentes deben enfrentarse con el cúmulo de voces y la especificidad y organización de las diferencias que constituyen cualquier curso, clase o currículum, a fin de hacer problemáticos no sólo los relatos que dan significados a la vida de sus alumnos, sino también los lineamientos éticos y políticos que informan las subjetividades e identidades de estos.

En parte, ello sugiere una pedagogía que haga algo más que aportar a los alumnos un lenguaje y un contexto mediante los cuales puedan poner críticamente en juego la pluralidad de hábitos, prácticas, experiencias y deseos que los definen como parte de una formación social específica con sus relaciones permanentes de dominación y resistencia. La pedagogía de los límites brinda a los docentes oportunidades de profundizar su comprensión del discurso de diversos otros a fin de alcanzar un entendimiento más dialéctico de su propia política, valores y pedagogía. Esta pedagogía de los límites muestra de manera innegable la naturaleza relacional de nuestra propia política e inversiones personales. Pero al mismo tiempo hace hincapié en la primacía de una política en la que los docentes afirman —en vez de apartarse de ellas— las pedagogías que utilizan para tratar las diversas diferencias representadas por los alumnos que concurren a sus clases. Por ejemplo, no basta con que los docentes afirmen de manera acrítica las historias, experiencias y relatos de sus alumnos. Tomar las voces estudiantiles por su valor nominal es correr el riesgo de la idealización y el romanticismo. Los contradictorios y complejos relatos e historias que dan significado a la vida de los alumnos nunca son inocentes, y es importante que se los reconozca tanto en sus

contradicciones como en sus posibilidades. Es crucial, desde luego, que los educadores críticos faciliten las condiciones pedagógicas necesarias para que los alumnos puedan decir cómo se sitúan en las relaciones de dominación y resistencia imperantes a causa de sus experiencias pasadas y presentes. En este proceso pedagógico cobra una importancia capital afirmar las voces que los alumnos llevan a la escuela y poner en tela de juicio la separación entre el conocimiento escolar y la experiencia de la vida cotidiana (Fine, 1987). Pero es decisivo que los educadores críticos hagan algo más que permitir que esos relatos se escuchen. Es igualmente importante que ayuden a los alumnos a encontrar un lenguaje para examinar de manera crítica las formas histórica y socialmente construidas mediante las cuales viven. Ese proceso va más allá de «decir» la historia y la formación social propias; también entraña comprometerse colectivamente con otros dentro de un marco pedagógico que ayude a reterritorializar y reescribir las complejas narraciones que componen la vida. Esta tarea consiste en algo más que reescribir los relatos como contramemorias; es lo que Frigga Haug (1988) y sus colaboradores llaman trabajo de la memoria, un ejemplo crucial que demuestra cómo actúa lo pedagógico en la interrogación y la recuperación, antes que en la celebración de la propia voz. Haug escribe lo siguiente:

«Al desenterrar huellas de los motivos de nuestras acciones pasadas y compararlas con nuestra vida presente, podemos expandir la gama de nuestras exigencias y competencias. Hay que admitir que esto no es tan fácil como parece. Nuestros relatos se expresan en el lenguaje que usamos hoy. Los recuerdos enterrados o abandonados no hablan en voz alta; al contrario, podemos esperar que nos enfrenten con un obstinado silencio. En reconocimiento de ello, debemos adoptar algún método de análisis adecuado a esta cuestión clave para las mujeres; un método que busque lo que no tiene nombre, lo silencioso y lo ausente. También aquí nuestra experiencia de la educación traza un camino prefabricado de análisis; nos han enseñado a conformarnos con la decodificación de textos y la búsqueda de la verdad en el análisis textual, complementadas a lo sumo por el análisis del propio autor. En este contexto, “reaprender” significa considerar interesante lo *no* dicho, e importante el hecho de que no

se dijera; implica un enorme salto metodológico y exige algo más que un poco de imaginación» (pág. 65).

Los diferentes relatos que los alumnos de todos los grupos llevan a clase deben ser examinados en busca de ausencias y contradicciones, pero también es preciso entenderlos como algo más que una mera multitud de relatos diferentes. Es necesario reconocer que han sido forjados en relaciones de oposición a las estructuras de poder dominantes. Al mismo tiempo, las diferencias entre los alumnos no son simplemente antagónicas, como lo sostuvo Liz Ellsworth (1988). Esta autora sugiere no sólo que hay poco terreno en común para abordar esas diferencias, sino que el separatismo es la única opción política válida para cualquier tipo de acción pedagógica y política. Lamentablemente, esto representa menos una idea original que una forma mutiladora de descompromiso político. Nos reduce a la parálisis frente a esas diferencias. Esa actitud ignora la necesidad de explorar las diferencias en busca de los intereses específicos e irreductibles que representan, los excesos y las posiciones reaccionarias que pueden producir y las posibilidades pedagógicas que contienen para ayudar a los alumnos a trabajar con otros grupos como parte de un intento colectivo de elaborar un lenguaje radical de la vida pública democrática. Por otra parte, el intento de Ellsworth de quitar legitimidad al trabajo de otros educadores críticos, al proclamar con bastante petulancia la primacía y singularidad de su propia lectura ideológica sobre lo que constituye un proyecto político, parece ignorar tanto la multiplicidad de contextos y proyectos que caracteriza al trabajo educativo crítico como la tensión que persigue a todas las formas de autoridad docente, una tensión marcada por la contradicción potencial entre ser teórica o ideológicamente correcto y estar pedagógicamente errado. Al ignorar la dinámica de esa tensión y la diversidad de luchas que se libran en condiciones educativas históricamente específicas, Ellsworth degrada la rica complejidad de los procesos teóricos y pedagógicos característicos de los distintos discursos en el campo de la pedagogía crítica. Sucumbe a la conocida estrategia académica de desestimar a otros mediante el uso de tácticas de testaferrero y simplificaciones excesivas que socavan no sólo los puntos fuertes de su propio trabajo, sino también la

naturaleza misma de la crítica social. Esto es «teorizar» como una forma de «mala fe», un discurso imbuido del tipo de arribismo profesional que ha llegado a ser demasiado característico de muchos académicos de izquierda.

Aquí está en juego una importante cuestión teórica que vale la pena reiterar. El conocimiento y el poder se unen para reafirmar la diferencia pero también para interrogarla, para dar a conocer consideraciones teóricas más amplias, desmenuzar sus limitaciones y entregar una visión de la comunidad en la que las voces estudiantiles se definen en términos de sus formaciones sociales distintivas y de sus esperanzas colectivas más generales. Como docentes, nunca podemos hablar de modo incluyente *como* el Otro (aunque podemos ser el Otro en lo que se refiere a cuestiones de raza, clase o género), pero sin duda podemos trabajar con diversos Otros para profundizar su comprensión de la complejidad de las tradiciones, historias, conocimientos y políticas que llevan a las escuelas. Como lo indican Abdul JanMohamed y David Lloyd (1987), esto significa que los educadores deben reconocer la importancia de desarrollar una teoría del discurso minoritario que no sólo explore los puntos fuertes y débiles, las afirmaciones y negaciones que son inherentes a las posiciones subjetivas de grupos subordinados, sino que también «suponga atraer nuestra solidaridad en la forma de similitudes entre modos de represión y modos de lucha que todas las minorías experimentan por separado, y experimentan precisamente como minorías» (JanMohamed y Lloyd, 1987, pág. 11). Asumir esa posición no significa practicar formas de imperialismo específico de género, raza o clase —como sugiere Ellsworth—, sino, antes bien, crear, dentro de instituciones particulares, las condiciones que permitan a los alumnos situarse a sí mismos y a otros en historias que movilicen sus esperanzas para el futuro, en vez de destruirlas.

El recorrido teórico puede ser amplio, y el sentimiento, utópico, pero es mejor que revolcarse en la culpa o negarse a pelear por la posibilidad de un mundo mejor. El sentimentalismo no es una excusa para la ausencia de toda visión del futuro. Como el ángel de Paul Klee en su pintura *Angelus Novus*, la modernidad suscita confianza en la agencia humana, a la vez que reconoce que el pasado se apoya a menudo en el sufrimiento de otros. En lo mejor de la tradición

iluminista, la razón ofrece al menos el supuesto y la esperanza de que los hombres y las mujeres pueden cambiar el mundo en que viven. El posmodernismo abre las fronteras de ese mundo y hace visible lo que con frecuencia se consideró irrepresentable. La tarea de la modernidad, con su fe en la razón y la emancipación, tal vez pueda renovar su urgencia en un mundo posmoderno, un mundo donde la diferencia, la contingencia y el poder puedan reafirmar, redefinir y en algunos casos derribar los límites monolíticos del nacionalismo, el sexismo, el racismo y la opresión de clase. En un mundo cuyas fronteras se han astillado y vuelto porosas, se plantean nuevos desafíos no sólo a los educadores, sino a todos aquellos para quienes la contingencia y la pérdida de las certezas no significan el triunfo inevitable del nihilismo y la desesperación, sino más bien un estado de posibilidad en que el destino y la esperanza pueden liberarse del cada vez más débil abrazo de la modernidad. Vivimos en un mundo posmoderno donde las fronteras ya no son firmes, sino cada vez más flexibles. Estamos en un momento en que la razón está en crisis y existen nuevas condiciones políticas e ideológicas para crear formas de lucha definidas en una concepción totalmente diferente de la política. Para los educadores, esta es una cuestión tan pedagógica como política que, en el mejor de los casos, señala la importancia de reescribir la relación entre el conocimiento, el poder y el deseo. Y que indica, también, la necesidad de redefinir la importancia de la diferencia, al mismo tiempo que se buscan, entre los grupos subordinados y los grupos históricamente privilegiados comprometidos con la transformación social, unas articulaciones que profundicen la posibilidad de la democracia radical y la supervivencia humana.

Referencias bibliográficas

- Alcoff, L. (1988) «Cultural feminism vs. poststructuralism: the identity crisis in feminist theory», *Signs* 13, págs. 405-36.
- Apple, M. y Beyer, L. (eds.) (1988) *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, Albany: State University of New York Press.
- Brodkey, L. y Fine, M. (1988) «Presence of mind in the absence of

- body», *Boston University Journal of Education* 170(3), págs. 84-99.
- Cherryholmes, C. (1988) *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*, Nueva York: Teachers College Press. [Poder y crítica: investigaciones postestructuralistas en educación, Barcelona: Pomares-Corredor, 1999.]
- De Lauretis, T. (1987) *Technologies of Gender*, Bloomington: Indiana University Press.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1986) *Toward a Minor Literature*, Minneapolis: University of Minnesota Press. [Kafka, por una literatura menor, México: Era, 1980.]
- Dews, P. (1987) *Logics of Disintegration*, Londres: Verso Books.
- Dienste, I. (1988) «Narrative knowledge and science», *Journal of Learning About Learning* 1(1), págs. 19-27.
- Ellsworth, E. (1988) *Why doesn't this Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy*, trabajo presentado ante la Tenth Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Bergamo Conference Center, Dayton, Ohio, 26 a 29 de octubre.
- Fine, M. (1987) «Silencing in the public schools», *Language Arts* 64(2), págs. 157-74.
- Foucault, M. (1977a) *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*, compilación de D. Bouchard, Ithaca: Cornell University Press.
- (1977b) *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, compilación de G. Gordon, Nueva York: Pantheon.
- Giroux, H. A. (1988a) *Schooling and the Struggle for Public Life*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- (1988b) *Teachers as Intellectuals*, Granby, MA: Bergin & Garvey. [Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona: Paidós/Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.]
- Giroux, H. A. y McLaren, P. (1989) «Introduction», en H. A. Giroux y P. McLaren, eds., *Critical Pedagogy: The State, and Cultural Struggle*, Albany: State University of New York Press.
- Giroux, H. A. y Simon, R. (1988) «Critical pedagogy and the politics of popular culture», *Cultural Studies* 2, págs. 294-320.
- (1989) *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life*, South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Haug, F. et al. (1987) *Female Sexualization: A Collective Work of Memory*, Londres: Verso Press.
- Hicks, E. (1988) «Deterritorialization and border writing», en R. Merrill, ed., *Ethics/Aesthetics: Post-Modern Positions*, Washington DC: Maisonneuve Press, págs. 47-58.
- Jameson, F. (1984) «Postmodernism or the cultural logic of late capitalism», *New Left Review* 146, págs. 53-93.

- JanMohamed, A. (1987) «Introduction: toward a theory of minority discourse», *Cultural Critique* 6, págs. 5-11.
- JanMohamed, A. y Lloyd, D. (1987) «Introduction: minority discourse what is to be done?», *Cultural Critique* 7, págs. 5-17.
- Kaplan, C. (1987) «Deterritorializations: the rewriting of home and exile in Western feminist discourse», *Cultural Critique* 6, págs. 187-98.
- Kellner, D. (1988) «Postmodernism as social theory: some challenges and problems», *Theory, Culture and Society* 5(2/3), págs. 239-69.
- (s. f.) «Boundaries and borderlines: reflections on Jean Baudrillard and critical theory».
- Kolb, D. (1986) *The Critique of Pure Modernity: Hegel, Heidegger, and After*, Chicago: University of Chicago Press.
- Laclau, E. (1988) «Politics and the limits of modernity», en A. Ross, ed., *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, Minneápolis: University of Minnesota Press, págs. 63-82.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy*, Londres: Verso Books. [*Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*, Madrid: Siglo XXI, 1987.]
- Lash, S. y Urry, J. (1987) *The End of Organized Capitalism*, Madison: University of Wisconsin Press.
- Lunn, E. (1982) *Marxism and Modernism*, Berkeley: University of California Press.
- Lyotard, J. (1984) *The Postmodern Condition*, Minneápolis: University of Minnesota Press. [*La condición posmoderna*, Madrid: Cátedra, 1984.]
- McLaren, P. (1986) «Postmodernism and the death of politics: a Brazilian reprieve», *Educational Theory* 36, págs. 389-401.
- (1988) *Life in Schools*, Nueva York: Longman.
- Morris, M. (1988) *The Pirate's Fiancée: Feminism, Reading, Postmodernism*, Londres: Verso Press.
- Mouffe, C. (1988) «Radical democracy: modern or postmodern?», en A. Ross, ed., *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, Minneápolis: University of Minnesota Press, págs. 31-45.
- Peller, G. (1987) «Reason and the mob: the politics of representation», *Tikkun* 2(3), págs. 28-31, 92-5.
- Pinar, W. (ed.) (1988) *Contemporary Curriculum Discourses*, Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Piñón, N. (1982) «La contaminación del lenguaje: interview with Nélica Piñón», *13th Moon* 6(1/2), págs. 72-6.
- Richard, N. (1987-1988) «Postmodernism and periphery», *Third Text* 2, págs. 5-12.

- Ross, A. (ed.) (1988) *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Said, E. (1983) «Opponents, audiences, constituencies, and community», en H. Foster, ed., *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, Port Townsend, WA: Bay Press, págs. 135-9.
- Scholes, R. (1985) *Textual Power*, New Haven: Yale University Press.
- Shor, I. (1979) *Critical Teaching and Everyday Life*, Boston: South End Press.
- Smith, B. J. (1985) *Politics and Remembrance*, Princeton: Princeton University Press.

7. Perturbar la paz: la escritura en la clase de Estudios Culturales

Cada vez resulta más difícil evaluar si los Estudios Culturales* son un proyecto político o una práctica posdisciplinaria.¹ Para algunos teóricos, precisamente porque surgieron al margen del ámbito universitario y se articularon con diversos movimientos sociales, como el feminismo, no se incorporaron a la universidad como mero agregado al canon establecido.² Para otros, los Estudios Culturales deben desarrollarse no sólo en lo tocante a la naturaleza cambiante y la especificidad de los problemas y conflictos que abordan, sino también al legado de su historia como una práctica preponderantemente política y opositora.³

No es mi intención reiterar aquí el debate sobre la verdadera historia de los Estudios Culturales, aunque se trata de una cuestión importante. Quiero, en cambio, analizar cómo ciertos rasgos de esa historia podrían informar su política presente y futura. En términos más específicos, quiero concentrarme en la importancia de la pedagogía como un aspecto central de la asignatura Estudios Culturales y de la escritura como una práctica pedagógica. Con ese fin, deseo elaborar una noción de escritura de los límites como una forma de producción cultural forjada en las cambiantes zonas de frontera de una política de la representación, la identidad y la lucha. En parte, me interesa una noción de la recu-

* Escribimos la expresión «Estudios Culturales» con mayúsculas para destacar su carácter unitario como proyecto, materia o asignatura.

¹ Una de las más importantes críticas de los Estudios Culturales que aborda esta cuestión de la finalidad y el significado ha sido planteada por Meaghan Morris (1988).

² Esta problemática se aborda en Franklin, Lury y Stacey (1991); véanse también Clarke (1991), en especial el capítulo 2; Parry (1991), y Hall (1992).

³ Véanse, por ejemplo, Nelson (1991); Nelson *et al.* (1991), y Bennett (1992).

peración cultural en la que la producción de conocimiento, subjetividad y agencia pueda abordarse como una cuestión ética, política y pedagógica. Esto sugiere apropiarse críticamente de las ideas de los Estudios Culturales que la asignatura acumuló a medida que pasaba históricamente de sus inquietudes limitadas por la clase y el lenguaje a su más reciente análisis de la política de la raza, el género y el colonialismo. No pretendo señalar con ello que es necesario exponer con gran detalle la historia de los Estudios Culturales como una especie de exégesis fundacional. Al contrario, es preciso acercarse históricamente a la materia como una mezcla de momentos fundadores, desafíos transformadores e interrogaciones autocríticas (Nelson, 1991, pág. 32). El espíritu de ruptura que informa los elementos de su práctica posdisciplinaria, su activismo social y su conciencia histórica es justamente lo que despierta mi interés en las lagunas actuales de los Estudios Culturales, en lo que se refiere a la trascendencia teórica y política de la pedagogía como un momento fundador en su legado. Es importante destacar, a la vez, que la indiferencia general de muchos teóricos hacia la pedagogía como forma de práctica cultural representa una injusticia para el legado políticamente cargado de los Estudios Culturales, que apunta a la necesidad de combinar la autocrítica con un compromiso de transformación de los problemas sociales y políticos existentes.

Ni los educadores críticos ni los teóricos de los Estudios Culturales pueden ignorar la relación que guarda con la pedagogía en la presente coyuntura histórica. Una indiferencia de ese tipo justifica que se sospeche profundamente de la viabilidad del proyecto político que informa una concepción semejante de los Estudios Culturales. Tanto en mi análisis como en la política de mi propia situación de docente y trabajador cultural ocupa un lugar central el supuesto de que los Estudios Culturales deben fundarse, en parte, en un proyecto que profundice y expanda las posibilidades de una democracia radical, en Estados Unidos y en el extranjero. La democracia resulta así la cara discursiva y la experiencia vivida en la lucha por expandir las condiciones de justicia social, libertad e igualdad a todas las grandes esferas políticas y económicas que moldean, posicionan y sitúan a las personas en la vida diaria. Dentro de ese proyecto, quiero referirme a la importancia de la escritura y la pedagogía

como elementos centrales de unos Estudios Culturales insurgentes.

En lo que sigue, mi intención es demostrar que si bien los Estudios Culturales representan un conjunto de diversos discursos, es una importante formación histórica, política y cultural que señala una serie de cuestiones que es necesario abordar en términos pedagógicos. A continuación, quiero proponer una justificación racional para reincorporar el lenguaje de la pedagogía y la política al discurso de la asignatura, como parte de un intento más vasto por expandir y profundizar lo que llamaré una pedagogía de los Estudios Culturales. Por último, mostraré cómo encaro la cuestión de la pedagogía como práctica cultural mediante el uso de la escritura en mi clase. En parte, esta sección no sólo discute la escritura de los límites como una forma de práctica pedagógica, sino que también sugiere una conexión entre algunos de los temas centrales de los Estudios Culturales y la escritura como práctica cultural.

Estudios Culturales y la ausencia de pedagogía

En general, se sostiene que los Estudios Culturales se definen en gran medida por su análisis de la interrelación de la cultura con el poder, particularmente en lo que se refiere a la producción, recepción y uso diverso de los textos. Los textos constituyen, en este caso, una amplia gama de significantes auditivos, visuales e impresos. A menudo se los toma como parte de un intento más vasto por analizar cómo las identidades individuales y sociales se movilizan, comprometen y transforman dentro de circuitos de poder informados por cuestiones de raza, género, clase, etnicidad y otras formaciones sociales. Estas preocupaciones apuntan a las fronteras intelectuales e institucionales que vigilan, contienen y ponen en juego el significado como un ámbito de lucha social. Por otra parte, uno de los rasgos teóricos emergentes de los Estudios Culturales es refutar que la lucha en torno del significado sea principalmente una lucha por el lenguaje y la textualidad.⁴ Al contrario, un grupo de teóricos

⁴ En Grossberg (1992); Hall (1992), y Grossberg (1989), se encontrarán expresiones de esta posición.

de la asignatura mencionaron el terror y la opresión en términos concretos y estudiaron cómo la dominación se manifiesta en una variedad de ámbitos y niveles, y cómo puede entenderse en términos históricos y relacionales mediante una diversidad de articulaciones y categorías.⁵ De hecho, los Estudios Culturales extraen su inspiración teórica del feminismo, el posmodernismo, el poscolonialismo y muchas otras áreas. Lawrence Grossberg sostiene que, como práctica estratégica, los Estudios Culturales cumplen dos funciones: primero, mantienen viva la importancia del trabajo político en una «época de posibilidades menguantes». Es decir, radicalizan la noción de esperanza, al politizarla en vez de darle un aura romántica. Segundo, se niegan a inmovilizar un compromiso con el trabajo político en el congelado invierno teórico de la ortodoxia. Al responder a la especificidad de la historia, expone la cartografía política que informa tanto la denominación que ella misma da a sus propias estrategias como el «mundo de la lucha política» (Grossberg, 1992). Para Grossberg, la idea de que los Estudios Culturales son inestables, abiertos y siempre recusados se convierte en la base de su reescritura a la vez como condición de la autocrítica ideológica y como construcción de los agentes sociales en el interior de las luchas históricas, y no al margen de ellas. Al respecto, señala lo siguiente:

«Los Estudios Culturales suponen que la historia —su forma, sus intersticios, sus resultados— nunca está garantizada. Por tanto, hacer Estudios Culturales es trabajoso, incluido el esfuerzo de decidir qué son y el de transformarlos una y otra vez. Los Estudios Culturales se construyen a sí mismos a medida que enfrentan nuevas cuestiones y adoptan nuevas posiciones. Hacer Estudios Culturales siempre resulta riesgoso y nunca es completamente cómodo. La asignatura está preñada de tensiones ineludibles (así como de verdaderos placeres). En Estados Unidos, el rápido éxito institucional de los Estudios Culturales hizo las cosas un poco demasiado fáciles. La asignatura Estudios Culturales tiene que ser cautelosa con cualquier cosa que facilite excesivamente su trabajo, que borre las verdaderas batallas,

⁵ En la antología de Grossberg *et al.* (1992), varios autores adoptan esta posición.

tanto teóricas como políticas, que es preciso librar, y que defina las respuestas aun antes de comenzar» (págs. 18-9).

Quiero tomar a Grossberg al pie de la letra y sostener que la asignatura Estudios Culturales todavía está demasiado rígidamente atada a las estructuras disciplinarias académicas y modernistas que a menudo critica. No pretendo sugerir con ello que no enfrenta de manera adecuada la cuestión de las disciplinas académicas. En realidad, esa es una de sus características más salientes.⁶ Lo que omite es el abordaje crítico de un gran puntal de la disciplinariedad, la noción de la pedagogía como un vehículo no problemático para transmitir conocimiento. Aquí se pasa por alto el intento de entender la pedagogía como un modo de crítica cultural para cuestionar las condiciones mismas en que se producen el conocimiento y las identidades. Desde luego, teóricos como Larry Grossberg, Stanley Aronowitz y otros destacan la relación entre los Estudios Culturales y la pedagogía, pero son una pequeña minoría.⁷ La cuestión inquietante es aquí la siguiente: ¿de qué trata la pedagogía que permite que los teóricos de los Estudios Culturales la ignoren?

Una respuesta puede residir en la negativa de esos teóricos a considerar seriamente la enseñanza como un ámbito de lucha, o bien a examinar de qué modo la pedagogía tradicional produce formas particulares de subjetivación, cómo construye a los alumnos por medio de una gama de posiciones subjetivas. Dentro de la teoría educativa radical hay, desde luego, una larga historia de desarrollo de discursos críticos del sujeto en torno de cuestiones pedagógicas.⁸

⁶ Como representativa de este tipo de crítica, véase cualquiera de las grandes fuentes teóricas de los Estudios Culturales, en especial el Centre for Contemporary Cultural Studies de Birmingham. Véanse Hall (1980a y 1980b); Richard Johnson (1987), y Morris (1988).

⁷ En Grossberg *et al.* (1992) se encontrarán ejemplos; pueden consultarse también varios números de *College Literature*, bajo la jefatura editorial de Kostas Myrsiades. Es muy revelador examinar algunos de los últimos libros sobre Estudios Culturales y no advertir ninguna referencia seria a la pedagogía como ámbito de lucha teórica y práctica. Véanse, por ejemplo, Brantlinger (1990); Turner (1990); Clarke (1991); Franklin *et al.* (1991). En Punter (1986) hay un capítulo sobre la identificación del racismo en los libros de texto.

⁸ Las fuentes son demasiadas para citarlas aquí; véanse, no obstante, Connell *et al.* (1982); Henriques *et al.* (1984); Sears (1991); Fine (1991); Simon (1992), y Donald (1992).

Otra razón por la que los teóricos de Estudios Culturales dedicaron poca atención a la pedagogía puede ser el terrorismo disciplinario que deja las huellas de su legado en todas las áreas de las humanidades y las artes liberales. Con frecuencia se estima que la pedagogía no merece que se la tome como un tópico serio. Aun la cultura popular tiene más credibilidad. Este aspecto puede advertirse no sólo en la ausencia general de toda discusión sobre la pedagogía en los textos de Estudios Culturales, sino también en los estudios de humanidades que comenzaron a encarar cuestiones pedagógicas. Incluso en estas obras hay una negativa deliberada a reconocer algunas de las importantes conquistas teóricas que la pedagogía hizo en los últimos veinte años.⁹ En este silencio acechan los imperativos de una vigilancia disciplinaria, la negativa a cruzar fronteras académicas y una adhesión a los imperativos de originalidad, competitividad y elitismo. Los estudios de la composición, uno de los pocos campos de las humanidades que consideran con seriedad la pedagogía, gozan, por supuesto, de un status tan menoscabado como el del campo de la educación.¹⁰ El legado del elitismo y el profesionalismo académicos todavía ejerce una fuerte influencia en el campo de los Estudios Culturales, a pesar de su presunta democratización del conocimiento social.

⁹ Por ejemplo, si bien teóricos como Jane Tompkins, Gerald Graff, Gregory Ulmer y otros abordan cuestiones pedagógicas, lo hacen exclusivamente dentro del terreno de los estudios literarios. Por otra parte, aun los teóricos literarios que insisten en la naturaleza política de la pedagogía ignoran en general, con escasas excepciones, la obra realizada en este campo en los últimos veinte años. Véanse, por ejemplo, Felman y Lamb (1992); Henricksen y Morgan (1990); Donahue y Quahndahl (1989); Ulmer (1985), y Barbara Johnson (1983).

¹⁰ Un ejemplo interesante de esta situación se dio cuando Gary Olson, jefe de redacción del *Journal of Advanced Composition*, entrevistó a Jacques Derrida, a quien le preguntó, en el contexto de una discusión sobre pedagogía y enseñanza, si conocía la obra de Paulo Freire. Derrida contestó: «Es la primera vez que escucho su nombre» (Olson, 1991, pág. 133). Es difícil imaginar que una figura de la estatura internacional de Freire no sea conocida por quien es uno de los principales exponentes de la deconstrucción en los estudios literarios. Cabe decir otro tanto del cruce de fronteras. Es evidente que Derrida no lee la literatura radical del campo de los estudios de la composición, porque si lo hiciera no podría pasar por alto las numerosas referencias a la obra de Freire y otros educadores críticos. Véanse, por ejemplo, Atkins y Johnson (1985); Brodkey (1987), y Hurlbert y Blitz (1991).

La recuperación de la pedagogía

Al plantear mi defensa de la importancia de la pedagogía como un aspecto central de los Estudios Culturales, quiero analizar, ante todo, el papel que aquella desempeñó en los momentos fundacionales del Centre for Cultural Studies de Birmingham. A continuación, deseo definir más específicamente las dimensiones centrales de la pedagogía como práctica cultural. Pero antes de abordar esos dos trascendentes momentos de la pedagogía crítica como forma de política cultural, me parece importante subrayar que el concepto de pedagogía debe usarse con una cautela respetuosa. No sólo existen diferentes versiones de lo que constituye la pedagogía crítica, sino que no hay una definición genérica que pueda aplicarse a la expresión. Al mismo tiempo, importantes ideas y prácticas teóricas se entrelazan en los diversos enfoques de aquella. Son justo esas ideas, que a menudo definen un conjunto común de problemas, las que sirven para delinear la pedagogía crítica como una serie de condiciones articuladas dentro del contexto de un proyecto político particular, un proyecto que encara esos problemas de diferente manera en la especificidad de contextos particulares. Estos problemas incluyen, sin limitarse a ellas, las relaciones entre conocimiento y poder, lenguaje y experiencia, ética y autoridad, agencia estudiantil y política transformadora, y ubicación del docente y formaciones de los alumnos.

Esa era, precisamente, la forma en que Raymond Williams abordaba la cuestión de la pedagogía en su análisis del surgimiento de los Estudios Culturales en Gran Bretaña. Para Williams, la pedagogía brindaba la oportunidad de vincular la práctica cultural al desarrollo de teorías culturales radicales. La pedagogía no sólo conectaba las cuestiones de forma y contenido, sino que también permitía pensar que la enseñanza, el aprendizaje, los estudios textuales y el conocimiento podían encararse como una cuestión política que ponía en primer plano las consideraciones del poder y la agencia social. Según Williams, los Estudios Culturales surgieron en las décadas de 1930 y 1940 como resultado directo del trabajo que se llevaba a cabo en la educación de adultos. La especificidad del contenido y el contexto de esta asignatura le aportó una serie de cuestiones que iban a encauzar sus desarrollos ulteriores en Birmingham. Entre

ellas se incluían la negativa a aceptar las limitaciones de las fronteras académicas y las estructuras de poder establecidas, la exigencia de vincular la literatura a las situaciones de vida de los estudiantes adultos, y la exhortación a que la enseñanza generara poder en vez de ser meramente humanizadora. Williams es muy terminante en su refutación de los «artículos de enciclopedias que datan el nacimiento de los Estudios Culturales en tal o cual libro de fines de la década de 1950». Y prosigue diciendo lo siguiente:

«el cambio de perspectiva sobre la enseñanza del arte y la literatura y su relación con la historia y la sociedad contemporánea se inició en la educación de adultos, y en ninguna otra parte. Cuando personas que habían hecho esa experiencia la llevaron a las universidades, se la reconoció súbitamente como una materia académica. De esta manera, y de otras similares, se produjo el aporte del proceso mismo al cambio social, y específicamente al aprendizaje» (1989a; véase también 1989b, págs. 151-62).

Para Williams, aquí está en juego algo más que la recuperación de la historia de los Estudios Culturales. Nunca es más terminante que cuando aclara que el «impulso más profundo [que informó los Estudios Culturales] fue el deseo de hacer que el aprendizaje formara parte del proceso mismo de cambio social» (1989b, pág. 158). Este intento de ampliar la noción de lo político haciéndola más pedagógica es, precisamente, lo que nos recuerda la importancia de la pedagogía como práctica cultural. En este contexto, la pedagogía profundiza y extiende el estudio de la cultura y el poder, no sólo al examinar cómo se configura, produce, circula y transforma la primera, sino también al estudiar cómo la adoptan realmente los seres humanos dentro de ámbitos y circunstancias específicos. Se convierte así en un acto de producción cultural, una forma de «escritura» en la que el proceso mediante el cual el poder se inscribe en el cuerpo e interviene en la producción del deseo, el conocimiento y los valores no comienza con una pretensión particular de conocimiento posdisciplinario, sino con personas reales que articulan y reescriben sus experiencias vividas dentro de la historia, y no fuera de ella.

La importancia de la pedagogía para el contenido y el contexto de los Estudios Culturales radica en su significación para ilustrar cómo se producen el conocimiento y las subjetividades en una variedad de ámbitos, incluidas las escuelas. La pedagogía, en este sentido, propone un concepto articulador para entender cómo se configuran el poder y el conocimiento en la producción, recepción y transformación de las posiciones subjetivas, las formas de abordaje ético y las «versiones deseadas de una comunidad humana futura» (Simon, 1992, pág. 15). Al refutar la objetividad del conocimiento y afirmar la parcialidad de todas las formas de autoridad pedagógica, la pedagogía crítica pone en marcha una investigación de la relación entre el trabajo cultural, la autoridad y la consolidación de determinadas prácticas culturales, y como modo de política cultural toma como objeto de estudio la relación entre las posibilidades de agencia social expresadas en una serie de capacidades humanas y las formas sociales que a menudo las restringen o facilitan.

Las políticas de la pedagogía crítica son radicales pero no doctrinarias. Quiero decir que la pedagogía crítica actúa deliberadamente desde una perspectiva en la que la enseñanza y el aprendizaje se comprometen a expandir, antes que a restringir, las oportunidades de que tanto alumnos como otras personas sean agentes sociales, políticos y económicos. Como agentes, los alumnos y otras personas tienen que aprender a correr riesgos, entender el funcionamiento diferenciado del poder como fuerza productiva y fuerza dominante, ser capaces de «leer» el mundo desde una diversidad de perspectivas y estar dispuestos a trascender, en su reflexión, los supuestos de sentido común que gobiernan la existencia cotidiana. La pedagogía crítica pone en juego la experiencia a fin de indagar las condiciones de su producción, autorización y efectos. La relación entre la pedagogía y la cuestión de la experiencia tiene como característica radical el hecho de abordar los funcionamientos internos de esta última, cómo actúa para producir conocimiento y cómo podría participar en la construcción de formas de subjetivación. La politización de la relación entre pensamiento y experiencia apunta a una práctica pedagógica en la que los trabajadores culturales puedan proponer «preguntas, análisis, visiones y opciones prácticas que la gente puede buscar en sus intentos de participar en la determinación de di-

versos aspectos de su vida (. . .) Se requiere una práctica arraigada en una visión ético-política que trate de llevar a la gente más allá del mundo que ya conoce, pero que lo haga sin insistir en un conjunto fijo de significados modificados» (Simon, 1992, págs. 46-7).

Definida como un intento de modificar la experiencia en el interés de expandir las posibilidades favorables a la agencia humana y la justicia social, la pedagogía crítica pone de manifiesto la necesidad de relaciones sociales que informen una serie de consideraciones que recorren el variado terreno de los Estudios Culturales.

La escritura como una práctica pedagógica

En lo que sigue, quiero describir el uso que doy a la escritura como una práctica pedagógica para transgredir ciertos supuestos dominantes acerca del significado de la enseñanza, el discurso de la autoridad, la relación entre el lenguaje y la experiencia y el papel de la responsabilidad social dentro de la política de mi propia situación como docente universitario. La mayoría de las clases que dicto en la Penn State University son cursos de posgrado de Educación y Estudios Culturales. Los alumnos que asisten a ellos son en su mayor parte varones y mujeres de clase obrera que tienen, en general, entre veinticinco y sesenta años. Muy pocos de ellos están familiarizados con los discursos teóricos de los Estudios Culturales y la pedagogía crítica. En el pasado, traté de organizar mis cursos en torno de textos críticos escogidos, combinando conferencias introductorias con un seminario en que se pedía a los alumnos que enfrentaran activamente esos textos haciendo una lectura de oposición. Aunque este enfoque intentaba que la clase fuera más democrática, no logró perturbar los tipos de relaciones sociales que caracterizan a los ámbitos centrados en el docente. Las razones son muchas, y entre ellas se cuentan las siguientes. En primer lugar, muchos alumnos se sentían intimidados por el lenguaje de la teoría. A menudo señalaban, en algún momento del curso, que los textos asignados eran demasiado difíciles de leer, no entendían su aplicación práctica a la educación o simplemente se sentían incómodos hablando mediante un

discurso que les parecía ajeno. Segundo, muchos alumnos no advertían el carácter problemático de las formas en que la enseñanza tradicional había moldeado sus percepciones del poder, el aprendizaje y la identidad. En mis clases, muchos creían que sus voces no tenían demasiada importancia o que su único papel como alumnos consistía en aceptar lo que se les transmitía en carácter de conocimiento, en vez de plantear cuestiones sobre el control de las condiciones de su producción o encarar críticamente los textos escogidos, a la luz de sus propias experiencias, historias e inquietudes. Tercero, casi siempre que se suscitaba una discusión en la clase, esta era dominada por los varones, en especial los blancos, a pesar de que las mujeres constituían con frecuencia el 50% de los asistentes. Por otra parte, cuando los alumnos hablaban, solían mirarme a mí, en lugar de dirigir sus observaciones a otros alumnos. En este caso, me ponían en la posición de agente que autorizaba el discurso y cierta reafirmación.

Muy pronto me resultó evidente que pese a mi uso de material de oposición y el formato de seminario de la clase, yo no hacía más que reproducir un conjunto de relaciones pedagógicas que no descentraban la autoridad y que, al contrario, socavaban mis esfuerzos por brindar a los alumnos la oportunidad de hablar en un espacio seguro y tomar el poder en el curso, a fin de deconstruir los textos y embarcarse en una autocrítica colectiva y una crítica de la política de mi ubicación como docente.

En el primer semestre del ciclo lectivo de 1992-1993 dicté un nuevo curso, denominado «Poscolonialismo, raza y pedagogía crítica». En él intentaba abordar algunos de los problemas antes mencionados, para lo cual organicé una serie de prácticas pedagógicas en torno de determinadas tareas de escritura que ayudaran a crear lo que podríamos llamar —para usar la expresión de Homi Bhabha— un «tercer espacio» en el aula. Pero antes de referirme a los detalles específicos de las prácticas pedagógicas que utilicé, quiero mencionar una tensión particular que tuve que encarar en el aula y en mi propia enseñanza.

Como muchos docentes, académicos y otros trabajadores culturales, yo sentía que el aspecto más sustantivo de mi pedagogía se centraba en la definición de mis propias metas para la educación, junto con la política de mi situación como

docente. Por ejemplo, mi proyecto pedagógico predominante tenía sus raíces en el intento de propiciar una educación democrática mayoritaria, esto es, una educación cuya meta fuera promover las relaciones ideológicas y vivenciales necesarias para que los alumnos examinaran, al menos, la posibilidad de abordar la enseñanza como un ámbito de lucha constante en torno de la «tarea social y política de transformación, resistencia y democratización radical» (Butler, 1992, pág. 13). Se trata de un proyecto que impulsó continuamente mi política y mi pedagogía, con independencia de los cursos específicos que dicté en la universidad. Al considerarlo retrospectivamente, tengo menos reservas sobre su importancia política que sobre la práctica pedagógica de separarlo de las formaciones sociales reales que moldeaban las historias y experiencias vividas de los alumnos, lo cual sólo sirvió para frustrar sus posibilidades más prometedoras. En otras palabras, por no prestar más atención a lo que significaba dar a los alumnos más control sobre las condiciones de su propia producción de conocimiento, reproduje el binarismo consistente en ser políticamente ilustrado en mi teorización y estar pedagógicamente equivocado en mi organización de las relaciones concretas en la clase. Superar ese binarismo fue uno de los objetivos fundamentales que impulsaron la reorganización de mi pedagogía en el curso de «Poscolonialismo, raza y pedagogía crítica». El desarrollo de una serie de actividades de lectura y escritura como base del nuevo curso me ayudó a sobrellevar y resistir los efectos negativos de mi propia autoridad como docente. En lo que sigue quiero explicar en detalle cómo utilicé la escritura de los límites no tanto como un ejercicio técnico para el desarrollo de aptitudes, sino como una forma de producción cultural que articulaba más estrechamente la relación entre mi proyecto político como docente progresista y los principios y las prácticas subyacentes que informaban la organización y la índole de mi clase.

El empleo de las tareas escritas estaba íntimamente ligado al propósito de conseguir que los alumnos teorizaran sobre sus propias experiencias, en vez de enunciar el significado de las teorías de otras personas. Las tareas pretendían que ellos examinaran de qué manera las representaciones los significan y posicionan gracias a la autoridad institucional e ideológica que poseen en la cultura dominante. Por

otra parte, las tareas escritas se habían configurado de manera tal que brindarían a los alumnos la oportunidad de reconocer sus propias inversiones emocionales y afectivas en cuestiones referidas a la raza, el colonialismo y la política de la representación. Además, la escritura no se usaba como mero marcador ideológico para situar intereses biográficos y formas de identificación específicas; también se la veía como una práctica rupturista, una pedagogía de oposición en la que uno avanza a contrapelo de la historia tradicional, las estructuras disciplinarias, las lecturas dominantes y las relaciones de poder existentes.

Raymond Williams señaló acertadamente la necesidad de que los trabajadores de la cultura presten atención a las formaciones de las que surgen proyectos específicos. Como parte de un intento de no reproducir el legado de las prácticas pedagógicas que colocaban a los alumnos como objetos del aprendizaje, y no como sujetos de él, traté de organizar las tareas escritas de mi seminario alrededor de una serie de principios estructurantes necesarios para el éxito de mi proyecto político y pedagógico. Por ejemplo, presenté el curso hablando del poder en el aula y de su intervención en todos los aspectos de la enseñanza en la clase, incluyendo el desarrollo de un programa, la organización de las relaciones áulicas y el método de evaluación. También puse en claro la justificación racional de la autoridad que yo ejercía en el curso, autoridad que pretendía utilizar para expandir, y no restringir, la posibilidad de la agencia de los alumnos. Puse parcialmente de manifiesto la forma y el contenido de mi autoridad como docente, a fin de problematizar y debatir la visión moral y la ética social que había utilizado para justificar la organización del programa y las prácticas pedagógicas que daban su forma a la clase.

De ese modo, renunciaba a todas las pretensiones de objetividad e intentaba refutar la idea tradicional de que los docentes son desinteresados, el conocimiento no es problemático y la enseñanza es una mera metodología para transmitir información a los alumnos. Sostuve que estas posiciones se empleaban a menudo para ocultar los intereses ideológicos y políticos que rigen las versiones dominantes de la enseñanza y el papel que cumplen los docentes en la regulación activa de la producción de conocimiento y valores. Mediante la presentación de una perspectiva de las escuelas

como un ámbito de conflicto e impugnación, traté de abrir un espacio para que los alumnos encararan los aspectos de las diferencias políticas, sociales y culturales que señalaban a la pedagogía como una práctica opositora, y no simplemente dominadora.

Subrayé, además, la necesidad de desarrollar en la clase relaciones sociales que brindaran a los alumnos la oportunidad de producir y adueñarse del conocimiento como parte de una lucha permanente por representarse a sí mismos conforme a sus intereses, experiencias vividas y preocupaciones políticas más generales. Dos cuestiones derivadas de las ideas teóricas más políticas y emancipatorias de los Estudios Culturales guiaron mis inquietudes pedagógicas. Primero, quería aclarar que ningún proceso pedagógico podía situarse al margen de las inversiones intelectuales y afectivas que yo llevaba a la clase. Por ende, la política de mi propia situación tenía que someterse a una crítica y un diálogo extensos en la tarea escrita y los debates en la clase. Segundo, esta tenía que convertirse en un ámbito en que la escritura diera la oportunidad «de poner en juego y no de desplazar las voces de los sujetos [alumnos] teorizadores agresivos».¹¹ Sugerí además que algunos de los principales elementos que estructuran las relaciones entre el docente y los alumnos en la clase se abordaran en torno de algunas de las siguientes consideraciones: ¿cómo se cruzan el lenguaje y la experiencia? Es decir, ¿de qué manera diferentes discursos moldean, encaran y deconstruyen las experiencias y relatos contados por nosotros mismos y por otros? Segundo, ¿qué condiciones son necesarias para generar una sensación de actividad política, moral y social en la clase? Por ejemplo, ¿qué prácticas pedagógicas podrían requerirse para promover un trabajo en colaboración? ¿Para abordar críticamente las tradiciones dominantes y subordinadas? ¿Para lograr que los alumnos cuestionaran la parcialidad tanto de su propio conocimiento como del presentado por el docente? Tercero, ¿cómo podría manifestarse la autoridad docente sin oponerse a la cuestión y la práctica de la libertad estudiantil?

Al poner en evidencia mis inquietudes teóricas y pedagógicas al comienzo del curso, intentaba ser frontal en cuanto

¹¹ Las dos consideraciones y la cita proceden de Morris (1988, pág. 20).

a sus parámetros, especialmente en una facultad de ciencias de la educación en que los alumnos creen a menudo que no tendrán que leer obras intelectualmente desafiantes o que la teoría educativa se refiere sobre todo al aprendizaje de metodologías. Pero aquí había en juego algo más que el ejercicio de la autoridad con la intención de promover un riguroso trabajo intelectual y hacer un llamado a la autodisciplina. Yo también presentaba las metas y el proyecto del curso como una invitación para que los alumnos se replantearan la forma de abordar y transformar ciertos aspectos de su propio aprendizaje. Por ejemplo, en un esfuerzo por no eliminar todas las huellas de la construcción social de sus voces, les pedí que formaran grupos luego de mis observaciones introductorias, a fin de que respondieran a las cuestiones que yo había planteado. Me interesaba en especial ver si los principios y la justificación racional que había propuesto para el curso eran adecuados a la percepción que ellos tenían de este. También invité a los alumnos a sugerir lecturas específicas al margen de los textos indicados, para tratarlas en la clase.

Al cabo de una hora, los alumnos reunieron a sus respectivos grupos y se suscitó un debate sobre la forma y el formato de la clase. En un instante me resultó evidente que ellos también querían que la clase fuera participativa, crítica y atenta a las preocupaciones inmediatas y globales referidas a la política racial, y que deseaban proponer su propia lista de lecturas para el curso y evaluar su desempeño en busca de una calificación. Con un suave ejercicio de mi autoridad, intervine en sus inquietudes haciendo tres salvedades. Primero, sugerí que el curso tenía que organizarse alrededor de una serie de tareas escritas que reprodujeran los principios que ellos habían enunciado en la discusión. Segundo, a fin de mitigar el temor inmediato que los alumnos expresan a menudo cuando se trata de escribir en una clase, sugerí que como precondition fundamental para discutir los escritos presentados ante el curso era imperativo que todos generáramos las condiciones de un «espacio seguro» recíproco. Puesto que los alumnos sienten con frecuencia que sus identidades están sometidas a juicio cuando hablan de sus escritos o los comparten con el resto de la clase, resulta imprescindible que cada uno de ellos tenga la oportunidad de hablar, argumentar, arriesgarse y situarse sin temor a la

intimidación, la humillación o el franco terrorismo pedagógico del docente o de otros alumnos. En este caso, las cuestiones de la confianza y el respeto por la diferencia son preponderantes en la estructuración de las relaciones áulicas. Se sugirió también que se hicieran todos los intentos posibles por utilizar los escritos de los alumnos como herramienta pedagógica para exponer la propia posición teórica, promover las discusiones de la clase, poner en juego otros textos y trabajar cooperativamente con los demás. Tercero, si bien se les daría la oportunidad de evaluar sus propios proyectos finales, estos debían organizarse en un intento de integrar los discursos teóricos abordados en la clase con el análisis de algún aspecto de la cultura popular. Por ejemplo, un individuo o un grupo podía decidir escribir sobre la manera en que el legado del colonialismo modela gran parte del discurso racial en una película como *Grand Canyon*. También era posible que los alumnos quisieran mezclar medios de comunicación al compilar un comentario crítico sobre el racismo en la universidad, la ciudad o los medios nacionales. O bien que prefirieran concentrarse en revistas populares como una fuente de conocimiento social, utilizar enfoques etnográficos para elaborar historias orales, realizar su propio video, etcétera.

En función del objetivo de prestar cuidadosa atención a la dinámica política y pedagógica que estructuraba la clase, tres tareas escritas de una extensión importante sirvieron para ver cómo se organizarían el abordaje y la reescritura de los textos como parte de un intento más amplio de registrar las diferencias, analizar diversos argumentos y traspasar las fronteras disciplinarias.

Las tareas escritas se organizaron de la siguiente manera. Las tres primeras semanas del curso se dedicaron a analizar el material de lectura, en gran medida seleccionado por la clase. Las lecturas se abordaron según las temáticas de «Orientalismo, diferencia y multiculturalismo», «Poscolonialismo, raza y feminismo» y «El nacionalismo y la política de hablar por los otros». La clase se dividió en tres grupos, a cada uno de los cuales se asignó la tarea de elaborar uno o más documentos que fijaran su posición sobre las lecturas de uno de los tres temas. Luego se entregarían copias de esos trabajos al resto de la clase, y se los utilizaría como base para un debate general.

Los integrantes de cada grupo trabajaron en colaboración para producir un documento que fue copiado y leído por el resto de la clase la noche correspondiente a sus respectivas tareas de lectura. El grupo encargado de presentar un trabajo en esa clase se refería, en primer lugar, a cómo habían llegado a encarar un aspecto particular de la tarea encomendada, cómo habían resuelto el proceso de colaboración y por qué creían que las cuestiones abordadas eran importantes para ellos en función de sus propias experiencias. El primer grupo, por ejemplo, redactó un documento donde se transcribía un diálogo que mantuvieron en conjunto mientras analizaban ciertos aspectos de las lecturas sobre el orientalismo y la política del multiculturalismo. Mostraban con claridad cuáles eran los temas en que los miembros del grupo estaban en desacuerdo, qué inquietudes compartían y qué cuestiones querían tratar con el resto de la clase. Es importante señalar que los alumnos que no presentaron un trabajo grupal en ninguna de las reuniones de la clase tuvieron que preparar anotaciones sobre las lecturas encomendadas, y para ello trabajar a partir de sus propias notas y así responder tanto al documento del grupo como a otras cuestiones surgidas de esas lecturas. Como estas eran muy diversas —iban desde «The new politics of difference», de Cornel West, hasta «Multiculturalism», de Diane Ravitch—, se podía abordar una gama de posiciones ideológicas que contribuía a suscitar una discusión vivaz.

Pero al debatir sobre los trabajos no se hacía hincapié en la mera adopción de posiciones en conflicto. Los alumnos tenían que incorporarse a los textos asumiendo una posición sobre las lecturas y hablando de las consecuencias de sus posturas en relación con la forma en que abordaban las cuestiones raciales, la libertad, la justicia, etc. Por otra parte, el grupo señalaba constantemente que la universidad misma participaba en la reproducción de algunos de los problemas raciales que ellos discutían, y que los conflictos de raza en la escuela se articulaban y reforzaban mutuamente con problemas sociales más generales.

En la segunda parte del período lectivo, los alumnos formaron grupos de dos, cada uno de los cuales se dedicó, durante el resto del curso, a un texto en particular encomendado para una semana determinada. Los libros discutidos iban desde *There Ain't No Black in the Union Jack*, de Paul

Gilroy, hasta *Black Looks*, de bell hooks, y *Learning to Question*, de Paulo Freire y Antonio Faundez. En esta tarea, los alumnos tenían que «escribir» el libro; es decir, debían presentar un trabajo que propusiera una exégesis, planteara una lectura crítica de los principales supuestos del texto y analizara la significación de este para sus propias experiencias como futuros educadores. Por otra parte, podían presentar el análisis en una diversidad de formatos mixtos, pero tenían que destinar una proporción sustancial del tiempo que se les asignaba a dialogar con el resto de la clase. En términos generales, las presentaciones fueron sorprendentemente imaginativas. La mayoría de los alumnos combinó una breve conferencia con alguna otra forma mediática para ilustrar su análisis de los textos. Casi todos prepararon preguntas abiertas para estructurar parcialmente los debates, y en algunos casos proporcionaron al resto de la clase lecturas alternativas o complementarias.

La tercera tarea escrita se organizó en torno de un trabajo cooperativo de fijación de posiciones, basado en la aplicación de algún aspecto de lo que habían aprendido en la clase sobre la raza y la pedagogía a un problema específico de la comunidad universitaria en general. Las actividades emprendidas fueron desde un análisis de los libros de texto utilizados en la escuela secundaria local hasta un examen de los seminarios de sensibilidad racial realizados por alguna facultad de la universidad. En todos los casos, los alumnos tuvieron pocas dificultades para aplicar algunas de las cuestiones teóricas abordadas en la clase a asuntos prácticos y pedagógicos más amplios.

El proyecto final de escritura de la clase encaraba la escritura como una práctica pedagógica, ya que hacía que los alumnos no sólo analizaran textos populares que extienden el alcance de lo que constituye el conocimiento social, sino que también reflexionaran sobre su propia participación en el curso y las implicaciones que esta tenía para replantearse el funcionamiento del poder en diversos regímenes de representación, estructuras institucionales y los espacios más vastos del poder social.

Todas estas tareas escritas situaron a los alumnos como productores culturales y los capacitaron para reescribir sus propias experiencias y percepciones mediante un abordaje de diversos textos, posiciones ideológicas y teorías. En todos

los casos hubo un intento constante de conseguir que los alumnos aprendieran unos de otros, descentraran el poder en el aula, desafiaran las fronteras disciplinarias, crearan una zona fronteriza donde pudieran surgir nuevas identidades híbridadas, abordaran de manera problemática la relación entre el lenguaje y la experiencia y se apropiaran del conocimiento como parte de un esfuerzo más amplio de autodefinición y responsabilidad ética. La escritura de los límites se convirtió, en este caso, en un tipo de alfabetismo híbrido y fronterizo, una forma de producción cultural y práctica pedagógica en que la otredad resulta comprensible, la memoria colectiva reescribe las narraciones de los movimientos sociales insurgentes, y los alumnos viajan entre diversas zonas teóricas y culturales de diferencia, generando, de ese modo, un espacio donde surgen nuevas intersecciones de la identidad con la cultura. Es precisamente en este espacio informado por los imperativos críticos de los Estudios Culturales, las demandas permanentes de una inquietud pedagógica crítica y la confianza en un proyecto de posibilidad, donde docentes y alumnos pueden reescribir, reafirmar y luchar en torno del supuesto de que el objetivo de alcanzar una democracia multicultural y multirracial en Estados Unidos sigue siendo la cuestión crítica de la política y la vida modernas.

Referencias bibliográficas

- Aronowitz, Stanley (1993) *Roll Over Beethoven: Return of Cultural Strife*, Hannover: University Press of New England.
- Atkins, C. Douglas y Johnson, Michael L. (1985) *Writing and Reading Differently: Deconstruction and the Teaching of Composition and Literature*, Lawrence: University of Kansas Press.
- Bennett, Tony (1991) «Putting policy into Cultural Studies», en Lawrence Grossberg, Cary Nelson y Paula A. Treichler, eds., *Cultural Studies*, Nueva York: Routledge, págs. 23-34.
- Brantlinger, Patrick (1990) *Crusoe's Footprints: Cultural Studies in Britain and America*, Nueva York: Routledge.
- Brodkey, Linda (1987) *Academic Writing as a Social Practice*, Filadelfia: Temple University Press.
- Butler, Judith (1992) «Contingent foundations: feminism and the question of post-modernism», en Judith Butler y Joan Scott,

- eds., *Feminists Theorizing the Political*, Nueva York: Routledge.
- Clarke, John (1991) *New Times and Old Enemies: Essays on Cultural Studies and America*, Londres: HarperCollins.
- Connell, R. W., Ashenden, D. J., Kessler, S. y Dowsett, G. W. (1982) *Making the Difference*, Boston: Allen and Unwin.
- Donahue, Patricia y Quahndahl, Ellen (eds.) (1989) *Reclaiming Pedagogy: The Rhetoric of the Classroom*, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Donald, James (1992) *Sentimental Education*, Londres: Verso.
- Felman, Shoshana y Lamb, Dori (1992) *Testimony: Crisis of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*, Nueva York: Routledge.
- Fine, Michelle (1991) *Framing Dropouts*, Albany: State University of New York Press.
- Franklin, Sarah, Lury, Celia y Stacey, Jackie (1991) «Feminism and Cultural Studies: pasts, presents, futures», en Sarah Franklin *et al.*, eds., *Off-Centre: Feminism and Cultural Studies*, Londres: HarperCollins, págs. 1-19.
- Grossberg, Lawrence (1989) «The formation of Cultural Studies: an American in Birmingham», *Strategies* 2, págs. 114-49.
- (1992) *We Gotta Get Out of This Place*, Nueva York: Routledge.
- Grossberg, Lawrence, Nelson, Cary y Treichler, Paula (eds.) (1992) *Cultural Studies*, Nueva York: Routledge.
- Hall, Stuart (1980a) «Cultural Studies and the Centre: some problematics and problems», en Stuart Hall *et al.*, eds., *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies*, Londres: Hutchinson.
- (1980b) «Cultural Studies: two paradigms», *Media, Culture, and Society* 2, págs. 57-72.
- (1991) «Cultural Studies and its theoretical legacies», en Lawrence Grossberg, Cary Nelson y Paula A. Treichler, eds., *Cultural Studies*, Nueva York: Routledge, págs. 277-86.
- Henriksen, Bruce y Morgan, Thais E. (1990) *Reorientations: Critical Theories and Pedagogies*, Urbana: University of Illinois Press.
- Henriques, Julian, Hollway, Wendy, Unwin, Cathy, Venn, Couze y Walkerdine, Valerie (1984) *Changing the Subject*, Londres: Methuen.
- Hurlbert, C. Mark y Blitz, Michael (eds.) (1991) *Composition and Resistance*, Portsmouth: Heinemann.
- Johnson, Barbara (ed.) (1983) *The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre*, New Haven: Yale University Press.
- Johnson, Richard (1987) «What Is Cultural Studies, anyway?», *Social Text* 6(1), págs. 38-40.

- Morris, Meaghan (1988) «Banality in Cultural Studies», *Discourse* 10(2), págs. 3-29.
- Nelson, Cary (1991) «Always already Cultural Studies: two conferences and a manifesto», *Journal of Midwest Modern Language Association* 24(1), primavera, págs. 24-38.
- Nelson, Cary, Treichler, Paula y Grossberg, Lawrence (1991) «Cultural Studies: an introduction», en Lawrence Grossberg, Cary Nelson y Paula A. Treichler, eds., *Cultural Studies*, Nueva York: Routledge.
- Olson, Gary (1991) «Jacques Derrida on rhetoric and composition: a conversation», en Gary Olson e Irene Gale, eds., *(Inter)views: Cross-Disciplinary Perspectives on Rhetoric and Literacy*, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Parry, Benita (1991) «The contradictions of Cultural Studies», *Transitions* 53, págs. 37-45.
- Punter, David (ed.) (1986) *Introduction to Contemporary Cultural Studies*, Nueva York: Longman.
- Sears, James T. (1991) *Growing Up Gay in the South: Race, Gender, and Journeys of the Spirit*, Nueva York: Harrington Park.
- Simon, Roger I. (1992) *Teaching Against the Grain*, Nueva York: Bergin & Garvey.
- Turner, Graeme (1990) *British Cultural Studies*, Londres: Unwin Hyman.
- Ulmer, Gregory (1985) *Applied Grammatology*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Williams, Raymond (1989a) «Adult education and social change», en *What I Came to Say*, Londres: Hutchinson-Radus, págs. 157-66.
- (1989b) «The future of Cultural Studies», en *The Politics of Modernism*, Londres: Verso, págs. 151-62. |«El futuro de Estudios Culturales», en *La política del modernismo. Contra los nuevos conformistas*, Buenos Aires: Manantial, 1997.]

Tercera parte. Preocupaciones
contemporáneas

8. Repensar los límites del discurso educativo: modernismo, posmodernismo y feminismo

El mapa de la política del modernismo

Invocar el término modernismo es situarse de inmediato en la precaria posición de sugerir una definición en sí misma objeto de un enorme debate y de escasas coincidencias (Groz *et al.*, 1986, págs. 7-17; Newman, «Revising modernism»). No sólo hay desacuerdos con respecto a la periodización; también se desata una gran controversia cuando se busca determinar a qué se refiere.¹ Para algunos se ha convertido en sinónimo de pretensiones terroristas de razón, ciencia y totalidad (Lyotard, 1984). Otros consideran que, para bien o para mal, encarna diversos movimientos en las

¹ Dick Hebdige (1986) da una idea de la gama de significados, contextos y objetos que pueden asociarse a lo posmoderno: «la decoración de un cuarto, el diseño de un edificio, la diégesis de un filme, la elaboración de un disco o el “borrador” de un video, una publicidad televisiva o un documental sobre arte o las relaciones “intertextuales” entre ellos, la diagramación de una página en una revista de modas o una publicación crítica, una tendencia antiteológica dentro de la epistemología, el ataque a la “metafísica de la presencia”, una atenuación general de los sentimientos, la desazón colectiva y las proyecciones mórbidas de una generación de posguerra de *baby boomers* que enfrentan una madurez desilusionada, los “aprietos” de la reflexividad, un grupo de tropos retóricos, una proliferación de superficies, una nueva fase del fetichismo de la mercancía, una fascinación por las “imágenes”, los códigos y los estilos, un proceso de fragmentación o crisis cultural, política o existencial, el “descentramiento” del sujeto, una “incredulidad con respecto a las metanarrativas”, el reemplazo de los ejes de poder unitarios por un pluralismo de las formaciones del poder y el discurso, la “implosión”, el derrumbe de las jerarquías culturales, el pavor generado por la amenaza de la autodestrucción nuclear, la decadencia de la Universidad, el funcionamiento y los efectos de las nuevas tecnologías miniaturizadas, amplios cambios sociales y económicos conducentes a una fase “mediática”, “consumista” o “multinacional”, una sensación (que depende de a quién leamos) de “falta de raíces” o el abandono de la falta de raíces (“regionalismo crítico”) o (incluso) una sustitución generalizada de las coordenadas temporales por las espaciales» (pág. 78).

artes (Newman, *Post-Modern Aura*). Y para algunos de sus más ardientes defensores representa la racionalidad progresista de la competencia comunicativa y el respaldo al sujeto individual autónomo (Habermas, 1981, 1983, 1987). Dentro del contexto de este capítulo no es posible encarar un repaso detallado de los diversos discursos históricos e ideológicos del modernismo, aun cuando ese análisis sea esencial para dar una idea de la complejidad tanto de la categoría como de los debates surgidos en torno de él.² Quiero, en cambio, concentrarme en algunos de sus supuestos centrales. El valor de este enfoque consiste en resaltar algunos de los argumentos más importantes que se plantearon en defensa del modernismo, pero también en presentar un telón de fondo teórico y político para comprender algunos de los rasgos centrales de diversos discursos posmodernistas y feministas. Esto tiene particular trascendencia en lo que se refiere al posmodernismo, que presupone cierta idea de lo moderno, y también para varios discursos feministas, que se elaboraron cada vez más como oposición a algunos de los principales supuestos del modernismo, especialmente en cuanto estos se relacionan con nociones de racionalidad, verdad, subjetividad y progreso.

La complejidad teórica, ideológica y política del modernismo puede apreciarse si analizamos sus diversos vocabularios en tres tradiciones: la social, la estética y la política. El concepto de modernidad social corresponde a la tradición de lo nuevo, el proceso de organización económica y social llevado a cabo bajo las crecientes relaciones capitalistas de producción. La modernidad social está cerca de lo que Matei Calinescu (1987) llama la idea burguesa de la modernidad, que se caracteriza por:

«La doctrina del progreso, la confianza en las posibilidades benéficas de la ciencia y la tecnología, la preocupación por el tiempo (un tiempo mensurable, un tiempo que puede comprarse y venderse y que, por lo tanto, tiene, como cualquier

² La hoy clásica defensa de la modernidad en el debate posmoderno puede hallarse en Habermas (1983, 1987). Se encontrarán análisis más extensos de la modernidad en Berman (1982); Lunn (1982); Bernstein (1985); Frisby (1986); Kolb (1986); Connolly (1988); Larsen (1990). En Berman (1988) y Richard (1987-1988) se hallará una interesante comparación de dos concepciones muy diferentes de la modernidad.

otra mercancía, un equivalente calculable en dinero), el culto de la razón y el ideal de libertad definida dentro del marco de un humanismo abstracto, pero también la orientación hacia el pragmatismo y el culto de la acción y el éxito» (pág. 41).

En esta noción del modernismo, el desenvolvimiento de la historia se vincula al «continuo progreso de las ciencias y las técnicas, la división racional del trabajo industrial, [que] introduce en la vida social una dimensión de cambio permanente, de destrucción de las costumbres y la cultura tradicional» (Baudrillard, 1987, pág. 65). Aquí está en discusión una definición de la modernidad que señala la diferenciación y racionalización progresivas del mundo social por obra del proceso de crecimiento económico y racionalización administrativa. Otra característica del modernismo social es el proyecto epistemológico de elevar la razón a un status ontológico. En esta concepción, el modernismo se convierte en sinónimo de la civilización misma, y la razón se universaliza en términos cognitivos e instrumentales como base de un modelo de progreso industrial, cultural y social. En esta noción de la modernidad está en juego una visión de la identidad individual y colectiva donde la memoria histórica se imagina como proceso lineal, el sujeto humano se convierte en fuente última del significado y la acción, y se construye una idea de la territorialidad geográfica y cultural en una jerarquía de dominación y subordinación marcada por un centro y un margen legitimados por medio del conocimiento y el poder civilizadores de una cultura eurocéntrica privilegiada (Aronowitz, 1987-1988).

La categoría de la modernidad estética tiene una caracterización dual: el mejor ejemplo se halla en sus tradiciones de resistencia y esteticismo formal (Newman, 1986). Pero es en la tradición de la oposición, con su repugnancia devastadora hacia los valores burgueses y su intento, por medio de diversos movimientos literarios y vanguardistas, de definir el arte como representación de la crítica, la rebelión y la resistencia, donde el modernismo estético alcanza por primera vez una sensación de notoriedad. El alimento de este modernismo estético del siglo XIX y principios del siglo XX es una alienación y una pasión negativa cuya novedad acaso se recoja, mejor que en ninguna otra parte, en la máxima

anarquista de Bakunin: «destruir es crear» (citada en Calinescu, 1987, pág. 117). Los lineamientos culturales y políticos de esta corriente del modernismo estético alcanzan su mayor expresión en movimientos de vanguardia que van desde los surrealistas y futuristas hasta los artistas conceptuales de la década de 1970. Dentro de este movimiento, con sus diversas políticas y expresiones, hay un factor común subyacente, un intento de borrar la distinción entre arte y política y desdibujar los límites entre la vida y la estética. A pesar de sus tendencias opositoras, el modernismo estético no hizo un buen papel en la última parte del siglo XX. Su postura crítica, su dependencia estética de la presencia de normas burguesas y su tono apocalíptico han sido cada vez más reconocidos como artísticamente elegantes por la propia clase que es objeto de sus ataques (Barthes, 1972).

Los elementos centrales que conjugan estas dos tradiciones del modernismo constituyen una poderosa fuerza, no sólo para dar forma a las disciplinas académicas y el discurso de la teoría y la práctica educativas, sino también para proporcionar una serie de argumentos en los que diversas posiciones ideológicas comparten un terreno común. Esto resulta especialmente válido en la reivindicación modernista de la superioridad de la alta cultura sobre la cultura popular; su afirmación de un sujeto centrado, si no unificado; su fe en el poder de la mente altamente racional y consciente, y su creencia en la aptitud inequívoca de los seres humanos para crear un mundo mejor. Hay una larga tradición de respaldo al modernismo, algunos de cuyos mejores representantes son personajes tan disímiles como Marx, Baudelaire y Dostoievski. Esta idea del yo basado en la universalización de la razón y los discursos totalizadores de la emancipación proporcionó un guión cultural y político para celebrar la cultura occidental como sinónimo de la civilización misma y considerar el progreso como un terreno que sólo requería ser dominado como parte de la marcha inexorable de la ciencia y la historia. En su versión de la sensibilidad modernista, Marshall Berman (1988) ejemplifica las vertiginosas alturas de éxtasis que hace posibles el guión del modernismo:

«Tal como yo los describo, los modernistas se sienten simultáneamente cómodos en este mundo y en discrepancia con

él. Celebran y se identifican con los triunfos de la ciencia, el arte, la tecnología, las comunicaciones, la economía, la política modernas; en síntesis, con todas las actividades, técnicas y sensibilidades que permiten a la humanidad hacer lo que la Biblia dice que podía hacer Dios: “hacer nuevas todas las cosas”. Al mismo tiempo, sin embargo, se oponen a que la modernización traicione su promesa y potencial humanos. Los modernistas exigen renovaciones más profundas y radicales: los hombres y mujeres modernos deben convertirse tanto en los sujetos como en los objetos de la modernización; deben aprender a cambiar el mundo que los cambia, y hacerlo suyo. El modernista sabe que esto es posible: el hecho de que el mundo haya cambiado tanto es una prueba de que puede cambiar todavía más. El modernista, según la expresión de Hegel, puede “mirar de frente lo negativo y tolerarlo”. El hecho de que “todo lo sólido se desvanezca en el aire” no es un motivo de desesperación, sino de fortaleza y afirmación. Si todo debe pasar, que pase: los modernos tienen el poder de crear un mundo mejor que el que han perdido» (pág. 11).

Para muchos críticos del modernismo, desde luego, la unión del modernismo social y estético se revela de manera muy diferente. El arte modernista es criticado por haberse convertido en nada más que un mercado comercial para los museos y los directorios de las grandes corporaciones y un discurso despolitizado, institucionalizado en las universidades. Muchos críticos han sostenido que bajo la enseña del modernismo, a menudo, la razón y la estética se reúnen en una tecnología del yo y la cultura que combina una idea de la belleza que es blanca, masculina y europea, con una noción de la supremacía que legitima las tecnologías industriales modernas y la explotación de vastas reservas de mano de obra de los «márgenes» de las economías del Segundo y el Tercer Mundo. Robert Merrill (1988) da un cariz especial a este argumento cuando afirma que el ego modernista, con sus pretensiones de infalibilidad y progreso incesante, ha llegado realmente a dudar de sus propias promesas. Sostiene, por ejemplo, que muchos partidarios del modernismo reconocen cada vez más que lo que Occidente desarrolló en nombre de la supremacía indica, en realidad, que aquel no logró producir una tecnología del yo y el poder que pudiera

cumplir las promesas de libertad por medio de la ciencia, la tecnología y el control. Merrill escribe lo siguiente:

«[La pérdida de fe en las promesas del modernismo] no es menos cierta para la cultura empresaria y gubernamental de Estados Unidos, que despliega (. . .) una búsqueda desesperada de la estilización del yo como construcción modernista —blanca, masculina, cristiana, industrialista— mediante edificios de oficinas de estilo monumental, ropa de Brooks Brothers (para hombre y mujer), comida de marca, prácticas empresariales que sólo equivalen al ejercicio del poder simbólico y, más que cualquier otra cosa, el Mercedes Benz que, como unificación en el diseño de lo bueno (aquí lo funcional) y lo bello y, en la producción, de la coordinación y la explotación industriales de la mano de obra humana, es de manera preeminente el signo de que por fin uno ha alcanzado la liberación y la supremacía y “llegado hasta la cima” (aun cuando sus líneas estilísticas tematizan lo que no puede sino denominarse una estética fascista)» (pág. ix).

Los diversos discursos del posmodernismo y el feminismo hicieron algunas de sus más vigorosas críticas teóricas y políticas, que pronto abordaremos, contra las pretensiones del modernismo social y estético. Pero hay una tercera tradición modernista que el feminismo encaró pero fue en general ignorada por el posmodernismo. Nos referimos a la tradición del modernismo político. Este, a diferencia de sus tradiciones estética y social conexas, no se concentra tanto en cuestiones epistemológicas y culturales como en el desarrollo de un proyecto de posibilidad a partir de una serie de ideales iluministas (Laclau, 1988a; Mouffe, 1988, págs. 32-4). Habría que señalar que el modernismo político construye un proyecto que se apoya en una distinción entre el liberalismo político y el liberalismo económico. En este último, la libertad se fusiona con la dinámica del mercado capitalista, mientras que en el primero se asocia a los principios y derechos encarnados en la revolución democrática que progresó en Occidente en los últimos tres siglos. Entre los ideales que surgieron de esta revolución se cuenta «la noción de que los seres humanos deberían usar su razón para decidir cursos de acción, controlar su futuro, concertar acuerdos recíprocos y ser responsables de lo que hacen y lo

que son» (Warren, 1988, págs. ix-x). En términos generales, el proyecto político del modernismo tiene sus raíces en la capacidad de los individuos de movilizarse debido al sufrimiento humano, a fin de eliminar sus causas; de dar significado a los principios de igualdad, libertad y justicia, y de promover las formas sociales que permiten a los seres humanos desarrollar las capacidades necesarias para superar las ideologías y formas materiales que legitiman las relaciones de dominación y están inmersas en ellas.

En gran medida, la tradición del modernismo político fue adoptada y defendida en oposición y contra el discurso del posmodernismo. Por consiguiente, cuando el posmodernismo se define en relación con el discurso de la democracia, o bien se lo opone al proyecto de la Ilustración y se lo ve como reaccionario en sus tendencias políticas (Berman, 1982; Habermas, 1983, 1987), vinculado a una noción del liberalismo económico que lo convierte en una apología de las democracias occidentales ricas (Rorty, 1985, págs. 174-5), o bien se lo describe en contraposición a los proyectos emancipatorios del marxismo (Eagleton, 1985-1986; Anderson, 1984) y el feminismo (Hartsock, 1987, págs. 190-1; Christian, 1987). A continuación, voy a examinar algunos de los retos que Jürgen Habermas plantea a diversas versiones del posmodernismo y el feminismo con su defensa de la modernidad como un proyecto emancipatorio inconcluso.

Habermas y el desafío del modernismo

Habermas ha sido uno de los más vigorosos defensores del legado del modernismo. Su obra es importante porque al forjar su defensa del modernismo como parte de una crítica de los discursos posmodernistas y posestructuralistas que surgieron en Francia desde 1968, puso en marcha un debate entre estas posiciones aparentemente opuestas. Por otra parte, Habermas intentó reexaminar y reconstruir la obra anterior de sus colegas de la Escuela de Francfort, Theodor Adorno y Max Horkheimer, revisando sus opiniones pesimistas sobre la racionalidad y la lucha democrática.

Habermas identifica la posmodernidad no tanto con una cuestión de estilo y cultura como de política. El rechazo posmodernista de los grandes relatos, su oposición a los

fundamentos epistemológicos y su denuncia de que la razón y la verdad siempre están implicadas en relaciones de poder son considerados por él como un apartamiento de la modernidad y una amenaza para ella. Según Habermas, el posmodernismo tiene una relación paradójica con el modernismo. Por un lado, encarna las peores dimensiones de un modernismo estético. Amplía los aspectos de la vanguardia que «viven [en] la experiencia de la rebelión contra todo lo que es normativo» (1983, pág. 5). El posmodernismo se hace eco del intento surrealista de socavar la autonomía cultural del arte mediante la supresión de los límites que lo separan de la vida cotidiana. Por otro lado, el posmodernismo representa la negación del proyecto de modernidad social, ya que rechaza su lenguaje de razón universal, derechos y autonomía como fundamento de la vida social moderna. Según Habermas, el argumento posmodernista de que el realismo, el consenso y la totalidad son sinónimos del terror representa una forma de agotamiento político y ético que renuncia de manera injustificable a la tarea inconclusa del gobierno de la razón (1979, págs. 3-13).

En términos habermasianos, los pensadores posmodernistas son conservadores cuyas raíces filosóficas deben buscarse en diversas teorías irracionalistas y contrailuministas que sugieren un singular parentesco político con el fascismo. De allí que el posmodernismo mine el proyecto aún en desarrollo de la modernidad, con su promesa de democracia por medio del gobierno de la razón, la competencia comunicativa y la diferenciación cultural. El posmodernismo es culpable, en este caso, del doble delito de rechazar las doctrinas más básicas del *ethos* modernista y de omitir reconocer sus aportes más emancipatorios a la vida contemporánea. En el primer caso, el posmodernismo hace un imprudente y excesivo hincapié en el juego de la diferencia, la contingencia y el lenguaje contra todas las apelaciones a las reivindicaciones universalizadas y trascendentales. Para el posmodernista, la teoría sin la garantía de la verdad redefine la relación entre el discurso y el poder, y de ese modo desestabiliza la fe modernista en el consenso y la razón. Para Habermas, el posmodernismo representa una revuelta contra una concepción sustantiva de la razón y la subjetividad, y niega las características productivas del modernismo.

La modernidad ofrece a Habermas la promesa de reintegrar a la sociedad las esferas diferenciadas de la ciencia, la moralidad y el arte, no mediante un recurso al poder, sino por obra del gobierno de la razón, la aplicación de una pragmática universal del lenguaje y el desarrollo de formas de aprendizaje basadas en dictados de competencia comunicativa. Si bien admite los excesos de la racionalidad tecnológica y la razón sustantiva, cree que la lógica de la racionalidad científico-tecnológica y la dominación sólo puede subordinarse a los imperativos de la justicia y la moralidad modernistas por medio de la razón (Kellner, 1988, págs. 262-6). Habermas admira la cultura occidental y sostiene que los «ideales burgueses» contienen elementos de razón que deberían ocupar un lugar central en una sociedad democrática. Con esos ideales, escribe,

«me refiero a la dinámica teórica interna que constantemente impulsa a las ciencias y también a la autorreflexión de las ciencias más allá de la creación de un mero conocimiento tecnológicamente explotable; me refiero, además, a los fundamentos universalistas del derecho y la moralidad que también se encarnaron (sin importar la forma distorsionada e imperfecta en que lo hayan hecho) en las instituciones de los estados constitucionales, las formas de la toma de decisiones democráticas y los patrones individualistas de formación identitaria; por último, me refiero a la productividad y la fuerza liberadora de una experiencia estética con una subjetividad libre de los imperativos de la actividad deliberada y las convenciones de la percepción cotidiana» (1982, pág. 18).

En la defensa de la modernidad planteada por Habermas tiene un papel central su importante distinción entre la racionalidad instrumental y la comunicativa. La racionalidad instrumental representa los sistemas o prácticas encarnados en el estado, el dinero y diversas formas de poder que actúan mediante «mecanismos de dirección» para estabilizar la sociedad. La racionalidad comunicativa se refiere al mundo de la experiencia común y la interacción intersubjetiva discursiva, un mundo caracterizado por distintas formas de socialización dirimidas por vía del lenguaje y orientadas hacia la integración y el consenso sociales. Habermas

acepta diversas críticas de la racionalidad instrumental, pero admite, en líneas generales, que el capitalismo, a pesar de sus problemas, representa formas más aceptables de diferenciación social, racionalización y modernización que las que caracterizaron a etapas pasadas de desarrollo social e instrumental. Por otro lado, es terminante en cuanto a las virtudes de la racionalidad comunicativa, con su énfasis en las reglas de la comprensión mutua, la claridad, el consenso y la fuerza del argumento. Habermas considera que cualquier ataque serio a esta forma de racionalidad es en sí mismo irracional. En efecto: su noción de racionalidad comunicativa es la base no sólo de su situación discursiva ideal, sino también de su visión más general de la reconstrucción social. En este caso, la racionalidad, con sus distinciones entre un mundo exterior de prácticas direccionales sistémicas y un mundo interior privilegiado de proceso comunicativo, representa en parte una división entre un mundo saturado de poder material, expresado en la evolución de sistemas siempre crecientes y cada vez más complejos de modernización racional y otro moldeado por la razón universal y la acción comunicativa. En el núcleo de esta distinción hay una noción de la democracia en la que la lucha y el conflicto no se basan en una política de la diferencia y el poder, sino en una búsqueda conceptual y lingüística para definir el contenido de lo que es racional (Ryan, 1989, págs. 27-45).

La defensa de la modernidad por Habermas no está enraizada en un cuestionamiento riguroso de la relación entre discursos, estructuras institucionales y los intereses que producen y legitiman en condiciones sociales específicas. Se concentra, en cambio, en la competencia lingüística y el principio de consenso, con su problemática orientadora definida por la necesidad de erradicar los obstáculos que producen una «comunicación distorsionada». Esta postura no sólo indica una concepción particular del poder, la política y la modernidad; también legitima, como lo señala Stanley Aronowitz (1987-1988), una idea específica de la razón y el aprendizaje:

«[Habermas] nos amonesta para que reconozcamos las tareas inconclusas [de la modernidad]: el imperio de la razón. En vez de reglas de ejercicio del gobierno basadas en el poder o las hegemonías discursivas, nos exhorta a crear un

nuevo imaginario, que reconozca a las sociedades capaces de resolver conflictos sociales, al menos provisoriamente, a fin de permitir cierto tipo de reflexión colectiva. De manera característica, Habermas considera que las barreras al aprendizaje no se encuentran en las exigencias del interés de clase, sino en la comunicación distorsionada. La mediación de la comunicación por el interés constituye aquí un obstáculo al conocimiento reflexivo. Son “progresistas” las sociedades capaces de aprender, es decir, de adquirir un conocimiento que supere los límites de la acción estratégica o instrumental» (pág. 103).

La obra de Habermas fue objeto tanto de oposiciones como de defensas por parte de una serie de críticos y grupos radicales. Fue criticado por feministas como Nancy Fraser (1985) y recibió la adhesión de radicales que creen que su búsqueda de valores universales representa un elemento necesario en la lucha por la emancipación humana (Epstein, 1990, págs. 54-6). En muchos aspectos, sus escritos hacen las veces de marcador teórico para verificar que el debate sobre el fundacionalismo y la democracia, por un lado, y sobre una política de la diferencia y la contingencia, por el otro, se manifestó en la izquierda como un debate entre quienes se alinean en favor o en contra de diferentes versiones del modernismo o el posmodernismo.

Un enfoque más constructivo, tanto de las especificidades de la obra de Habermas como de la cuestión más general del modernismo, consiste en sostener que ni la una ni la otra deben ser aceptadas o desestimadas como si la única opción fuera el rechazo o la conversión totales. En sus análisis del modernismo y el posmodernismo, por ejemplo, Habermas tiene razón y está equivocado a la vez. Tiene razón al intentar rescatar los aspectos productivos y emancipatorios del modernismo y elaborar un principio unificador que sea un punto de referencia para demandar y promover una sociedad democrática. También tiene razón al afirmar que el posmodernismo se refiere tanto a la política y la cultura como a la estética y el estilo (Huyssen, 1986). Habermas presta un servicio teórico al tratar de mantener vivas, como parte de un discurso modernista, las categorías de la crítica, la agencia y la democracia. Para bien o para mal, introduce en el debate modernismo *versus* posmodernismo la pri-

macía de la política y del papel que podría desempeñar la racionalidad al servicio de la libertad humana y los imperativos de ideología y lucha democráticas. Como lo señala Thomas McCarthy (1987), Habermas

«cree que los defectos de la Ilustración sólo pueden compensarse con más ilustración. La crítica totalizada de la razón socava la capacidad de crítica de esta y se niega a admitir que la modernización genera progresos así como distorsiones de la razón. Entre los primeros, Habermas menciona los efectos “antidisolventes” y la “refracción reflexiva” de las tradiciones culturales, la universalización de normas y la generalización de valores, y la creciente individuación de las identidades personales: todos ellos, prerequisites de la organización efectivamente democrática de la sociedad, la única mediante la cual la razón puede, en definitiva, llegar a ser práctica» (pág. xvii).

Los cuestionamientos que los teóricos posmodernos plantearon a algunos de los supuestos básicos del modernismo giraron alrededor de estas inquietudes. Para Habermas, se trata de cuestionamientos que, en vez de movilizar, debilitan las tendencias democráticas del modernismo. Sin embargo, como espero demostrarlo en el resto de este capítulo, Habermas se equivoca al desestimar sin más todas las formas de posmodernismo como antimodernistas y neoconservadoras. Por otra parte, si tenemos en cuenta sus ideas de consenso y acción social, junto con su defensa de la tradición occidental, su concepción de la modernidad es demasiado cómplice de una noción de la razón que se utiliza para legitimar la superioridad de una cultura primordialmente blanca, masculina y eurocéntrica. La posición de Habermas se expone no sólo a la acusación de ser patriarcal, sino también de no poner en juego adecuadamente la relación entre discurso y poder y las desordenadas relaciones de clase, raza y género. Las críticas posmodernas y feministas de su obra no pueden desecharse con el mero argumento de que podría calificárselas de antimodernas o antirracionalistas. En lo que sigue, quiero abordar algunos de los retos que el posmodernismo ha planteado en oposición a ciertos supuestos centrales del modernismo.

Negaciones posmodernas

«Si el posmodernismo significa poner el Mundo en su lugar (. . .) si significa exponer al discurso crítico líneas de investigación antaño prohibidas y pruebas que otrora eran inadmisibles, a fin de poder plantear nuevas y diferentes preguntas hechas por nuevas y distintas voces; si significa la apertura de espacios institucionales y discursivos dentro de los cuales puedan desarrollarse identidades sociales y sexuales más fluidas y plurales; si significa la erosión de las formaciones triangulares de poder y conocimiento con el experto en el vértice y las “masas” en la base; si, en una palabra, realza nuestra percepción colectiva (y democrática) de la *posibilidad*, entonces yo por lo menos soy posmodernista» (Hebdige, 1989, pág. 226).

Los mesurados comentarios de Dick Hebdige con respecto a su relación con el posmodernismo señalan algunos de los problemas que hay que enfrentar al usar el término. Como este se emplea cada vez más, tanto en el mundo académico como fuera de él, para designar una diversidad de discursos, su valor político o semántico se convierte reiteradamente en un objeto de fuerzas conflictivas y tendencias divergentes. El posmodernismo no sólo se ha transformado en un ámbito de luchas ideológicas antagónicas denunciado por diferentes facciones tanto de la izquierda como de la derecha, apoyado por otros tantos y diversos grupos progresistas y apropiado por intereses que querrían renunciar a toda reivindicación de la política; sus variadas formas también producen elementos tanto radicales como reaccionarios. La influencia difusa y el carácter contradictorio del posmodernismo son evidentes en muchos campos culturales —pintura, arquitectura, fotografía, video, danza, literatura, educación, música, comunicaciones masivas— y en los variados contextos de su producción y exhibición. Un término semejante no se presta a la topología habitual de categorías que sirven para inscribirlo ideológica y políticamente en las tradicionales oposiciones binarias. En este caso, la política del posmodernismo no puede etiquetarse con nitidez según las categorías tradicionales de izquierda y derecha.

El hecho de que muchos grupos reivindiquen su uso no debería sugerir que el término no tiene otro valor que el de

palabra comodín para las últimas modas intelectuales. Al contrario, su difundida atracción y el terreno cargado de conflictos indican que se combate por algo importante y que se construyen nuevas formas de discurso social, en un momento en el cual los límites intelectuales, políticos y culturales de la época se reconfiguran en medio de significativas mudanzas históricas, cambiantes estructuras de poder y formas alternativas emergentes de lucha política. Lo importante es, desde luego, preguntarse si estos nuevos discursos posmodernistas enuncian de manera adecuada esos cambios o no hacen más que reflejarlos.

Creo que vale la pena luchar por el discurso del posmodernismo, y no meramente como una categoría semántica que es necesario someter a un rigor definicional cada vez más exigente. Como discurso de la pluralidad, la diferencia y la multiplicidad de narrativas, el posmodernismo se resiste a ser inscripto en un único principio articulador a fin de explicar la mecánica de la dominación o la dinámica de la emancipación. Aquí está en cuestión la necesidad de explorar y extraer sus ideas contradictorias y opositoras para ponerlas al servicio de un proyecto radical de lucha democrática. El valor del posmodernismo reside en su papel de significante cambiante que refleja y al mismo tiempo contribuye a crear las inestables relaciones culturales y estructurales cada vez más características de los países industriales avanzados de Occidente. El aspecto relevante no es aquí si el posmodernismo puede definirse dentro de los parámetros de una política específica, sino cómo podrían utilizarse sus mejores ideas dentro de una política democrática progresista y emancipatoria.

Mi intención es señalar que si bien el posmodernismo no sugiere un principio ordenador particular para definir un proyecto político específico, sí tiene una coherencia rudimentaria en lo que se refiere al conjunto de «problemas y cuestiones básicas suscitadas por los diversos discursos del posmodernismo, cuestiones que antes no eran particularmente problemáticas pero que sin duda hoy sí lo son» (Hutcheon, «Problematic», pág. 5). El posmodernismo plantea preguntas y problemas a fin de retrazar y re-presentar los límites del discurso y la crítica cultural. Los temas que ha puesto de manifiesto pueden verse, en parte, en sus diversos rechazos de todas las «leyes naturales» y afirmaciones

trascendentales que intentan, por definición, «escapar» de cualquier tipo de fundamentación histórica o normativa. En realidad, si hay alguna armonía subyacente a los distintos discursos del posmodernismo, es su rechazo de las esencias absolutas. Con un argumento planteado en términos similares, Laclau (1988b) sostiene que —como discurso de crítica social y cultural— la posmodernidad se inicia con una forma de conciencia epistemológica, ética y política basada en tres negaciones fundamentales:

«El comienzo de la posmodernidad puede (. . .) concebirse como la conquista de una conciencia múltiple: conciencia epistemológica, en la medida en que el progreso científico aparece como una sucesión de paradigmas cuya transformación y reemplazo no se basa en ninguna certeza algorítmica; conciencia ética, en la medida en que la defensa y la afirmación de valores se basan en movimientos argumentativos (movimientos de conservación, según Rorty), que no retrotraen a ningún fundamento absoluto; conciencia política, en la medida en que los logros históricos se presentan como el producto de articulaciones hegemónicas y contingentes y, como tales, siempre reversibles, y no como el resultado de leyes inmanentes de la historia» (1988b, pág. 21).

La enumeración de Laclau no agota la gama de negaciones que el posmodernismo ha asumido como parte de la creciente resistencia a los sistemas explicativos totalizadores y la firme demanda de un lenguaje que brinde la posibilidad de abordar las cambiantes condiciones ideológicas y estructurales de nuestro tiempo. En lo que sigue me ocuparé de algunas de las importantes consideraciones temáticas que atraviesan el posmodernismo, lo que defino como una serie de negaciones posmodernas. Las abordaré en términos del desafío que representan a lo que puede problematizarse como los rasgos opresivos o productivos del modernismo.

El posmodernismo y la negación de la totalidad, la razón y el fundacionalismo

Un rasgo central del posmodernismo ha sido su crítica de la totalidad, la razón y la universalidad, que alcanzó su más

vigorosa elaboración en la obra de Jean-François Lyotard. Cuando lanza su ataque contra las nociones iluministas de totalidad, Lyotard sostiene que la idea misma de lo posmoderno es inseparable de la incredulidad con respecto a las metanarrativas. En su opinión, «La visión narrativa pierde sus funtores, su gran héroe, sus grandes peligros, sus grandes viajes, su gran meta. Se dispersa en nubes de elementos lingüísticos narrativos: narrativos, pero también denotativos, prescriptivos, descriptivos, etc.» (1984, pág. xxiv). Para Lyotard, los grandes relatos no problematizan su propia legitimidad; niegan la construcción histórica y social de sus propios principios, y de ese modo libran una guerra contra la diferencia, la contingencia y la particularidad. En oposición a Habermas y otros, este autor sostiene que las apelaciones a la razón y el consenso, cuando se insertan en los grandes relatos que unifican la historia, la emancipación y el conocimiento, niegan sus propias implicaciones en la producción de conocimiento y poder. Más enfáticamente, afirma que dentro de esas narraciones hay elementos de supremacía y control en los que «podemos escuchar los rezongos del deseo de que retorne el terror y se cumpla la fantasía de apoderarse de la realidad» (pág. 82). Contra las metanarrativas que totalizan la experiencia histórica reduciendo su diversidad a una lógica unidimensional y omniabarcativa, postula un discurso de horizontes múltiples, la participación en juegos del lenguaje y el terreno de la micropolítica. Contra la lógica formal de la identidad y el sujeto trans-histórico, invoca una dialéctica de la indeterminación, distintos discursos de legitimación y una política basada en la «permanencia de la diferencia».

El ataque de Lyotard a las metanarrativas representa tanto una penetrante crítica social como un desafío filosófico a todas las formas de fundacionalismo que niegan lo histórico, lo normativo y lo contingente. Nancy Fraser y Linda Nicholson (1988) enuncian con claridad esta conexión:

«Para Lyotard, el posmodernismo designa una condición general de la civilización occidental contemporánea. En la condición posmoderna, los “grandes relatos de legitimación” ya no son creíbles. Al hablar de “grandes relatos” se refiere, en primera instancia, a filosofías englobadoras de la historia como la descripción iluminista del progreso gradual pero

constante de la razón y la libertad, la dialéctica del Espíritu de Hegel que llega a conocerse a sí mismo y, lo más importante, el drama de Marx de la marcha hacia adelante de las capacidades productivas humanas a través del conflicto de clase que culmina en la revolución proletaria (. . .) Puesto que lo que más le interesa [a Lyotard] de las teorías iluministas, hegelianas y marxistas es lo que comparten con otras formas no narrativas de filosofía. Como las epistemologías ahistóricas y las teorías morales, aquellas aspiran a mostrar que las prácticas discursivas específicas de primer orden están bien constituidas y son capaces de producir resultados verdaderos y justos. Verdaderos y justos significa aquí algo más que resultados alcanzados mediante la escrupulosa adhesión a las reglas constitutivas de algunos juegos científicos y políticos. Significa, antes bien, resultados que corresponden a la Verdad y la Justicia tal como son realmente en sí mismas, independientemente de las prácticas contingentes, históricas y sociales. Así, a juicio de Lyotard, una metanarrativa (. . .) pretende ser un discurso privilegiado capaz de situar, caracterizar y evaluar todos los demás discursos, pero que no está contaminado por la historicidad y la contingencia que llevan a los discursos de primer orden a una potencial distorsión y la necesidad de legitimación» (págs. 86-7).

Fraser y Nicholson señalan, por implicación, que el posmodernismo hace algo más que librar una guerra contra la totalidad; también pone en entredicho el uso de la razón al servicio del poder, el papel de los intelectuales que hablan por medio de la autoridad investida en una ciencia de la verdad y la historia, y las formas de liderazgo que demandan la unificación y el consenso dentro de cadenas de mando administradas por un centro. El posmodernismo rechaza la idea de una razón desinteresada, trascendente y universal. En vez de separarla del terreno de la historia, el lugar y el deseo, el posmodernismo sostiene que la razón y la ciencia sólo pueden entenderse como parte de una lucha histórica, política y social más vasta con respecto a la relación entre lenguaje y poder. En este contexto, las distinciones entre pasión y razón, objetividad e interpretación, ya no existen como entidades separadas, sino que representan, en cambio, los efectos de discursos y formas específicas de poder social.

Esta cuestión no es meramente epistemológica, sino profundamente política y normativa. Gary Peller (1987) plantea este aspecto con claridad al sostener que en esta forma de crítica está en juego nada menos que el compromiso dominante y liberal con la cultura de la Ilustración. Señala al respecto:

«En rigor, se pone en cuestión toda nuestra forma de concebir el progreso liberal (superar el prejuicio en nombre de la verdad, penetrar las distorsiones de la ideología para llegar a la realidad, vencer la ignorancia y la superstición gracias a la adquisición del conocimiento). [El posmodernismo] sugiere que lo que nuestras tradiciones sociopolíticas e intelectuales presentaron como conocimiento, verdad, objetividad y razón son, en realidad, los meros efectos de una forma particular de mundo social, que se muestra entonces como si estuviera más allá de la simple interpretación, como si fuera la verdad misma» (pág. 30).

Al afirmar la primacía de lo histórico y lo contingente en la construcción de la razón, la autoridad, la verdad, la ética y la identidad, el posmodernismo propone una política de la representación y una base para la lucha social. Laclau sostiene que el ataque posmoderno contra el fundacionalismo es un acto eminentemente político, dado que expande la posibilidad de la argumentación y el diálogo. Al reconocer las cuestiones de poder y valor en la construcción del conocimiento y las subjetividades, el posmodernismo contribuye a poner de manifiesto importantes fuerzas ideológicas y estructurales, como la raza, el género y la clase. Para teóricos como Laclau, el derrumbe del fundacionalismo no sugiere un relativismo banal o el inicio de un peligroso nihilismo. Al contrario, Laclau sostiene que la falta de un significado último radicaliza las posibilidades de la agencia humana y una política democrática:

«El abandono del mito de los fundamentos no conduce al nihilismo, del mismo modo que la incertidumbre en cuanto a cómo atacará un enemigo no conduce a la pasividad. Lleva, antes bien, a una proliferación de intervenciones y argumentos discursivos que son necesarios, porque no hay una realidad extradiscursiva que el discurso pueda simplemen-

te reflejar. En vista de que el argumento y el discurso constituyen lo social, su carácter abierto se convierte en la fuente de un mayor activismo y un libertarismo más radical. La humanidad, que siempre se inclinó ante fuerzas externas —Dios, la Naturaleza, las leyes necesarias de la Historia—, puede hoy, en el umbral de la posmodernidad, considerarse por primera vez creadora y constructora de su propia historia» (1988a, págs. 79-80).

El ataque posmoderno contra la totalidad y el fundacionalismo no carece de inconvenientes. Si bien se concentra acertadamente en la importancia de las narrativas locales y rechaza la idea de que la verdad precede a la noción de representación, también corre el riesgo de desdibujar la distinción entre grandes relatos que son monocausales y narraciones formativas que son la base para situar histórica y relacionalmente a diferentes grupos o narrativas locales dentro de algún proyecto común. Para extender aún más este argumento, es difícil imaginar cualquier política de la diferencia como una forma de teoría social radical si no propone una narrativa formativa capaz de analizar la diferencia dentro de la unidad y no contra ella. En otra sección desarrollaré estas críticas con mayor detalle.

El posmodernismo como negación de las culturas fronterizas

El posmodernismo plantea un reto a la política cultural del modernismo en una serie de niveles diferentes. Me refiero con ello a que no sólo proporciona un discurso para volver a teorizar el carácter fundamental de la cultura para la construcción de sujetos políticos y luchas colectivas, sino que también teoriza esa cultura como una política de la representación y el poder. Emily Hicks (1988) sostiene que el desafío posmoderno a la cultura modernista está enmarcado dentro de los contextos de las identidades cambiantes, el nuevo trazado de las fronteras y la memoria no sincrónica. A su juicio, la cultura modernista niega la posibilidad de identidades creadas dentro de la experiencia de narrativas múltiples y cruces de «fronteras»; en cambio, el modernismo

moldea la cultura dentro de límites rígidos que privilegian y excluyen a la vez las categorías de raza, clase, género y etnicidad. En el discurso del modernismo, la cultura se convierte, de manera extremista, en un principio organizador para construir fronteras que reproducen las relaciones de dominación, subordinación y desigualdad. Esas fronteras no brindan la posibilidad de experimentar y situarnos dentro de un intercambio productivo de narrativas. En lugar de ello, el modernismo construye fronteras forjadas en el lenguaje de los universales y las oposiciones. La cultura europea se identifica con el centro de la civilización; la alta cultura se define en términos esencialistas contra la cultura popular de todos los días, y la historia, como recuperación de la memoria crítica, queda desplazada por la proliferación de imágenes. En sustancia, el posmodernismo constituye un intento de traspasar las fronteras selladas por el modernismo, proclamar la arbitrariedad de todos los límites y llamar la atención hacia la esfera de la cultura como una construcción social e histórica cambiante.

Quiero abordar el desafío posmoderno a una política cultural modernista concentrándome brevemente en una serie de cuestiones. Primero, el posmodernismo ha ampliado la discusión con respecto a la relación entre cultura y poder al echar luz sobre las cambiantes condiciones del conocimiento inmerso en una era de sistemas de información electrónicamente mediados, tecnologías cibernéticas e ingeniería de computación (Lyotard, 1984). De ese modo, apuntó al desarrollo de nuevas formas de conocimiento que moldean de manera significativa los análisis tradicionales pertinentes para la intersección de la cultura, el poder y la política. Segundo, el posmodernismo plantea una nueva serie de cuestiones sobre la inscripción de la cultura en la producción de jerarquías de centro y márgenes y la reproducción de formas poscoloniales de sojuzgamiento. Aquí está en juego no sólo una reconsideración de la intersección de raza, género y clase, sino también una nueva manera de leer la historia; es decir, el posmodernismo propone formas de conocimiento histórico como un modo de que los grupos subordinados recuperen poder e identidad (Spivak, 1987; Minh-ha, 1989). Tercero, el posmodernismo deshace la distinción entre alta y baja cultura y hace de lo cotidiano un objeto de estudio serio (Collins, 1989).

En el primer caso, el posmodernismo señala el papel cada vez más poderoso y complejo del nuevo medio electrónico en la constitución de identidades individuales, lenguajes culturales y nuevas formaciones sociales. El posmodernismo trae un nuevo discurso que nos permite entender la naturaleza cambiante de la dominación y la resistencia en las sociedades capitalistas tardías (Lash y Urry, 1987). Esto es particularmente cierto en sus análisis del cambio de las condiciones de la producción de conocimiento en las últimas dos décadas, en lo que se refiere a las tecnologías productivas de información electrónica, los tipos de conocimiento producidos y la incidencia que tuvieron tanto en el plano de la vida cotidiana como en términos globales más amplios (Poster, 1989). El discurso posmoderno resalta cambios radicales en el modo en que la cultura se produce, circula, se lee y se consume; por otra parte, cuestiona seriamente los modelos teóricos que analizaron la cultura, de manera inadecuada, como fuerza productiva y constituyente, dentro de una red cada vez más global de aparatos científicos, tecnológicos y de producción de información.

En el segundo caso, el posmodernismo prestó un importante servicio teórico al cartografiar las relaciones del centro y la periferia con respecto a tres intervenciones conexas en la política cultural. Primero, planteó un enérgico desafío a la noción hegemónica de que la cultura eurocéntrica es superior a otras culturas y tradiciones en virtud de su status canónico como medida universal de la civilización occidental. Al poner al descubierto la particularidad de los presuntos universales que constituyen la cultura eurocéntrica, el posmodernismo reveló que la «verdad» de la cultura occidental es *ex profeso* una metanarrativa que suprime despiadadamente las historias, tradiciones y voces de aquellos que, en razón de su raza, su clase y su género, constituyen el «Otro». La guerra del posmodernismo contra la totalidad se define, en este caso, como una campaña contra la cultura y el etnocentrismo patriarcales occidentales (McLaren y Hammer, 1989). Así como rechazó el etnocentrismo de la cultura occidental, el posmodernismo también libró una batalla contra las formas de conocimiento académico que contribuyen a reproducir esa cultura occidental dominante como canon y tradición privilegiados, inmunes a la historia, la ideología y la crítica social (Aronowitz y Giroux, 1991). En

ese desafío ocupa un lugar central un segundo aspecto de la reconsideración de la política del centro y los márgenes encarada por el posmodernismo. Nos referimos a que este no sólo cuestiona la forma y el contenido de los modelos dominantes de conocimiento; también produce nuevas formas de conocimiento gracias a su énfasis en el desmontaje de las disciplinas y la adopción de objetos de estudio irrepresentables en los discursos dominantes del canon occidental.

La crítica posmoderna presta un importante servicio teórico y político al ayudar a quienes son considerados «Otro» a recuperar sus propias historias y voces. Al problematizar la idea dominante de tradición, el posmodernismo elaboró un discurso sensible al poder que ayuda a los grupos subordinados y excluidos a comprender sus propios mundos e historias sociales, a la vez que brinda nuevas oportunidades de producir vocabularios políticos y culturales mediante los cuales puedan definir y forjar sus identidades individuales y colectivas (Lipsitz, 1990, págs. 211-31). Aquí está en juego la reescritura de la historia dentro de una política de la diferencia que sustituya las narrativas totalizadoras de opresión por narrativas locales y múltiples que afirmen sus identidades e intereses como parte de una reconstrucción más general de la vida pública democrática. Craig Owens (1983) recoge el proyecto de posibilidad que es parte de la recuperación de voces que fueron relegadas a los márgenes y, por lo tanto, vistas como irrepresentables. Aunque en esta descripción las mujeres surgen como la fuerza privilegiada de lo marginal, su análisis es igualmente válido para una serie de grupos subordinados:

«La operación posmodernista se monta precisamente en la frontera legislativa entre lo que puede y lo que no puede representarse, no a fin de trascender la representación, sino para poner al descubierto el sistema de poder que autoriza ciertas representaciones a la vez que obstruye, prohíbe o invalida otras. Entre los grupos apartados de la representación occidental, y a cuyas representaciones se niega toda legitimidad, están las mujeres. Excluidas de la representación por su estructura misma, vuelven a ella como una figura —una presentación— de lo irrepresentable» (pág. 59).

El intento posmodernista por explorar y enunciar nuevos espacios no carece de inconvenientes. Como diferencia, la marginalidad no es una cuestión no problemática, y las diferencias deben sopesarse en comparación con las implicaciones que tienen para la construcción de relaciones múltiples entre el yo y el «Otro». Por otra parte, la resistencia no sólo se produce en los márgenes, sino también en diversos puntos de ingreso a las instituciones dominantes. No hace falta decir que, así como puede posibilitar una política cultural radical, cualquier idea de diferencia y marginalidad corre el riesgo de mistificarla. Pero lo crucial es que el posmodernismo brinda la posibilidad de desarrollar una política cultural que se concentre en los márgenes para recuperar, como lo señala Edward Said, «el derecho de grupos antes no representados o mal representados a hablar por sí mismos y representarse en ámbitos que, desde el punto de vista político e intelectual, se definen habitualmente por su exclusión, usurpan sus funciones significantes y de representación y aplastan su realidad histórica» (citado en Connor, 1989, pág. 233).

Esto nos lleva a la tercera dimensión de una política cultural posmoderna. Como parte de una política más general de la diferencia, el posmodernismo también se concentró en el funcionamiento de la modernidad como gran relato imperialista que vincula los modelos occidentales de progreso industrial a formas hegemónicas de cultura, identidad y consumo. Dentro de este contexto, el proyecto de la modernidad relega todas las culturas no occidentales a la periferia de la civilización, como puestos de avanzada de historias, culturas y narrativas sin significación.

En el discurso del modernismo poscolonial, la cultura del «Otro» ya no se inscribe en relaciones imperialistas de dominación y subordinación por el crudo ejercicio del poder militar o burocrático. En nuestros días, el poder se inscribe en aparatos de producción cultural que traspasan con facilidad las fronteras nacionales y culturales. Los bancos de datos, las transmisiones radiales y los sistemas de comunicaciones internacionales se convierten en parte de la vanguardia de una nueva red mundial de imperialismo cultural y económico. La modernidad exhibe hoy su mensaje universal de progreso por medio de los expertos e intelectuales que envía a las universidades del Tercer Mundo, los sistemas de repre-

sentaciones que produce para saturar las carteleras de toda América Latina o las imágenes publicitarias que retransmite desde sus satélites a los televisores de los habitantes de Africa, la India y Asia.

El posmodernismo pone de manifiesto tanto la naturaleza tecnológica cambiante del imperialismo poscolonial como las nuevas formas de resistencia emergente con que este se topa. Por un lado, rechaza la idea de que la relación colonial sea un «psicodrama ininterrumpido de represión y sojuzgamiento» (Roth, 1988, pág. 250). En esta perspectiva, hay un intento de comprender que el poder no sólo se administra, sino también se adopta, se enfrenta y se lucha por él. En este escenario, el «Otro» no sufre el destino de quedar generalizadamente fuera de la existencia, sino que carga con el peso de la especificidad histórica y cultural. Esto resulta, en parte, en un intento radical de leer la cultura del «Otro» más como una construcción que como una descripción, como una forma de texto que evoca en vez de no hacer otra cosa que representar (Tyler, 1987; Clifford y Marcus, 1986; Clifford, 1988). Dentro de ese argumento, la relación entre el sujeto y el objeto, entre la invención y la construcción, nunca es inocente y siempre participa en la teorización sobre los márgenes y el centro. Aquí entra en discusión un intento de problematizar las voces de quienes tratan de describir los márgenes, aun cuando lo hagan en el interés de la emancipación y la justicia social (Minh-ha, 1989). Con ello se sugiere un aspecto más del discurso poscolonial que el posmodernismo ha comenzado a analizar como parte de su propia política cultural.

En la era posmoderna, los límites que antaño mantenían a distancia la diversidad, la otredad y la diferencia, ya fuera en guetos internos o por medio de fronteras nacionales custodiadas por funcionarios aduaneros, comenzaron a desahacerse. El centro eurocéntrico ya no puede absorber o contener la cultura del «Otro» amenazante y peligroso. Como lo señala Renato Rosaldo (1989), el «Tercer Mundo ha hecho implosión en las metrópolis. Aun la política nacional conservadora de contención, ideada para protegernos de “ellos”, delata la imposibilidad de mantener culturas herméticamente selladas» (pág. 44). En el discurso poscolonial, la cultura se convierte en algo que los «Otros» tienen; es la marca de la etnicidad y la diferencia. Lo que cambió en esta formu-

lación y estrategia hegemónicas es que en el aparato cultural dominante la diversidad ya no se ignora, sino que se promueve a fin de definirla de manera restringida y reduccionista mediante los estereotipos preponderantes. La representación no sólo excluye: también define la diferencia cultural por medio de la construcción *activa* de la identidad del «Otro» para los grupos dominantes y subordinados. El posmodernismo cuestiona el discurso poscolonial llevando los márgenes al centro en términos de sus propias voces e historias. La representación, en este sentido, da paso a la oposición y la lucha en torno de las cuestiones de identidad, lugar y valores (Spivak, 1987; Minh-ha, 1989). En ese contexto, la diferencia ofrece la posibilidad no sólo de llevar las voces y políticas del «Otro» a los centros de poder, sino también de entender cómo interviene el centro en los márgenes. Se trata de un intento de comprender cómo la radicalización de la diferencia puede producir nuevas formas de desplazamiento y modos más refinados de racismo y sexismo. Resulta comprensible que los mejores trabajos en este campo sean obra de autores pertenecientes a los «márgenes».

Por último, es bien sabido que el posmodernismo rompe con las formas de representación dominante al rechazar la distinción entre cultura de elite y cultura popular y defender la existencia de sitios alternativos de intervención y formas de experimentación artística (Hebdige, 1989, págs. 116-43). En cuanto antiestética, el posmodernismo rechaza la noción modernista de cultura o arte privilegiados; renuncia a los centros «oficiales» para «albergar» y exhibir el arte y la cultura, junto con sus intereses en los orígenes, la periodización y la autenticidad (Foster, 1983, págs. xv-xvi; Crimp, 1983). Por lo demás, el reto posmodernista a los límites del arte y la cultura modernistas produjo, en parte, nuevas formas de arte, escritura y cinematografía, y diversos tipos de crítica estética y social. Por ejemplo, películas como *Wetherby* (1985) rechazan la estructura de la trama y parecen no tener un principio o un final reconocibles; la fotógrafa Sherrie Levine usa en su obra un «discurso de la copia», a fin de transgredir las nociones de origen y originalidad. El escritor James Sculley desdibuja los lindes entre la escritura de la poesía y su producción en una diversidad de formas representacionales. La banda norteamericana Talking Heads adopta una gama ecléctica de significantes audi-

tivos y visuales para producir un pastiche de estilos en que los géneros se mezclan, las identidades cambian y los límites entre la realidad y la imagen se borran deliberadamente (Hebdige, 1989, págs. 233-44).

Lo más importante es que el posmodernismo concibe lo cotidiano y lo popular como dignos de una consideración seria y lúdica. En el primer caso, la cultura popular se analiza como esfera importante de impugnación, lucha y resistencia. Con ello, el posmodernismo no abandona las distinciones que estructuran diversas formas culturales dentro de y entre diferentes niveles de práctica social; profundiza, en cambio, la posibilidad de comprender los fundamentos sociales, históricos y políticos de esas distinciones, tal como se expresan en la intersección del poder, la cultura y la política. En el segundo caso, el posmodernismo cultiva un tono de ironía, parodia y juego como parte de una estética que desacraliza el aura y la «grandeza» culturales, a la vez que demuestra que «la contingencia penetra todas las identidades» y que «el carácter primario y constituyente de lo discursivo es (. . .) la condición de cualquier práctica» (Laclau, 1988b, pág. 17). Richard Kearney (1988) señaló que la noción posmoderna de juego, con sus elementos de indecidibilidad e imaginación poética, desafía los niveles restringidos y egocéntricos de la individualidad y nos permite encaminarnos a una mayor comprensión del «Otro»:

«Las características ex-céntricas del paradigma del juego pueden interpretarse como señales de la facultad poética de la imaginación de trascender los límites de la conciencia egocéntrica y, a decir verdad, antropocéntrica, y explorar con ello diferentes posibilidades de existencia. Esas “posibilidades” bien pueden considerarse imposibles en el plano de la realidad establecida» (págs. 366-7).

En el rechazo posmoderno de la cultura elitista como un ámbito privilegiado de producción cultural y repositorio de la «verdad» y la civilización, tiene un papel central el intento de entender las prácticas culturales modernistas en sus manifestaciones hegemónicas y contradictorias. De manera similar, el posmodernismo rechaza la concepción que sostiene que la cultura popular se estructura exclusivamente por medio de una combinación de producción de mercancías y

pasividad del público: un sitio para arrojar basura comercial y crear robots consumistas. La considera, en cambio, como un terreno de adaptación y lucha, cuyos principios estructurantes no deben analizarse con el lenguaje reduccionista de los patrones estéticos, sino, más bien, mediante el discurso del poder y la política (Giroux y Simon, 1988). Hay que señalar, desde luego, que los elementos posmodernos de una política cultural que propuse deben examinarse con más detenimiento para detectar sus excesos y carencias, cuestión que abordaré en otra sección; a continuación analizaré, en cambio, la tercera negación posmoderna, referida al lenguaje y la subjetividad.

El posmodernismo, el lenguaje y la negación del sujeto humanista

Dentro del discurso del posmodernismo, los nuevos actores sociales son plurales; es decir que el actor universal, como la clase obrera, es reemplazado por otros numerosos forjados en una diversidad de luchas y movimientos sociales. Tenemos aquí una política que destaca las diferencias entre los grupos. Pero vale la pena señalar que las subjetividades también se constituyen en la diferencia. Esta es una distinción importante, que representa un desafío trascendente a la noción humanista del sujeto como yo libre, unificado, estable y coherente. En realidad, una de las propuestas teóricas y políticas más importantes del posmodernismo es su hincapié en el carácter central del lenguaje y la subjetividad como nuevos frentes desde los que se pueden repensar las cuestiones de significado, identidad y política. La mejor forma de abordar este tema es analizar los cuestionamientos posmodernistas a la concepción convencional del lenguaje.

El discurso posmoderno planteó teóricamente la naturaleza del lenguaje como un sistema de signos estructurado en el juego infinito de la diferencia, y de tal modo socavó la noción positivista dominante que lo ve como un código genético permanentemente estructurado o como mero instrumento lingüístico transparente para transmitir ideas y significados. Teóricos como Jacques Derrida, Michel Foucault, Jacques Lacan y Laclau y Mouffe, en particular, de-

sempañaron un gran papel en el replanteo teórico de la relación entre discurso, poder y diferencia. Derrida, por ejemplo, analizó brillantemente la cuestión del lenguaje mediante el principio de lo que él llama «*différance*». Esta concepción sugiere que el significado es el producto de un lenguaje construido a partir del incesante juego de las diferencias entre significantes, y sometido a él. El significado de un signifiante se define mediante las mudables y cambiantes relaciones de diferencia que caracterizan al juego referencial del lenguaje. Lo que demostraron Derrida, Laclau y Mouffe y muchos otros críticos es «la creciente dificultad de definir los límites del lenguaje o, más exactamente, la identidad específica del objeto lingüístico» (Laclau, 1988a, pág. 67). Pero aquí entra en juego algo más que la demostración teórica de que el significado nunca puede fijarse de una vez y para siempre.

La insistencia posmoderna sobre la importancia del discurso también trajo como consecuencia un gran replanteo de la idea de subjetividad. Al respecto, diversos discursos posmodernos propusieron una crítica fundamental de la noción humanista liberal de ese concepto, que se apoya en la idea de una conciencia unificada, racional y autodeterminante. Según esta concepción, el sujeto individual es la fuente del autoconocimiento, y su visión del mundo se constituye mediante el ejercicio de un modo racional y autónomo de comprender y conocer. El discurso posmoderno pone en tela de juicio la idea del humanismo liberal del sujeto «como una especie de sensibilidad universal libre y autónoma, indiferente a cualquier contenido particular o moral» (Eagleton, 1985-1986, pág. 101). En su examen de la construcción de las diferencias de género, Teresa Ebert (1988) propone un comentario sucinto de la noción humanista de identidad:

«La teoría cultural feminista posmoderna rompe con la concepción humanista dominante (. . .) según la cual el sujeto todavía se considera un individuo autónomo con un yo coherente y estable constituido por un conjunto de elementos naturales y predeterminados, como el sexo biológico. En el planteo de aquella teoría, el sujeto es el producto de prácticas significantes que lo preceden, y no el generador de significado. Uno adopta posiciones subjetivas específicas —es decir, existencia en el significado, en las relaciones socia-

les— al constituirse en actos discursivos ideológicamente estructurados. Así, la subjetividad es el efecto de una serie de prácticas significantes ideológicamente organizadas, merced a las cuales el individuo se sitúa en el mundo y en cuyos términos este y el propio yo adquieren inteligibilidad» (págs. 22-3).

La importancia del replanteo teórico posmodernista de la subjetividad no puede exagerarse. Según esta concepción, la subjetividad ya no se remite a la tierra baldía apolítica de las esencias y el esencialismo. Ahora se la lee como múltiple, estratificada y no unitaria; en vez de constituirse en un ego unificado e integrado, se considera que el «yo» «se constituye a partir de y por la diferencia, y sigue siendo contradictorio» (citado en Grossberg, 1986, pág. 56). No visto ya como el mero repositorio de la conciencia y la creatividad, el yo se construye como un terreno de conflicto y lucha, y la subjetividad se considera un ámbito tanto de liberación como de sometimiento. Su relación con las cuestiones de la identidad, la intencionalidad y el deseo es un tópico profundamente político conectado de manera inextricable con fuerzas sociales y culturales que se extienden mucho más allá de la autoconciencia del llamado sujeto humanista. Ni la naturaleza misma de la subjetividad ni sus capacidades para la autodeterminación y la determinación social pueden situarse ya dentro de las garantías de los fenómenos trascendentes o las esencias metafísicas. Desde esta óptica posmoderna, la base de una política cultural y de la lucha por el poder se ha abierto hasta incluir las cuestiones del lenguaje y la identidad. En lo que sigue quiero abordar la forma en que diversos discursos feministas reinscriben algunos de los supuestos centrales del modernismo y el posmodernismo como parte de una práctica cultural y un proyecto político más generales.

El feminismo posmoderno como práctica política y ética

La teoría feminista siempre mantuvo una relación dialéctica con el modernismo. Por un lado, destacó las preocu-

paciones modernistas por la igualdad, la justicia social y la libertad mediante un compromiso constante con cuestiones políticas sustantivas, específicamente la reescritura de la construcción histórica y social del género en interés de una política cultural emancipatoria. En otras palabras, el feminismo ha sido muy exigente en su aptitud para seleccionar entre los restos del naufragio del modernismo a fin de liberar sus triunfos, en particular las potencialidades no realizadas presentes en sus categorías de agencia, justicia y política. Por otro lado, el feminismo posmoderno rechaza los aspectos del modernismo que exaltan las leyes universales a expensas de la especificidad y la contingencia. En términos más precisos, se opone a una visión lineal de la historia que legitime las ideas patriarcales de la subjetividad y la sociedad; por otra parte, rechaza la idea de que la ciencia y la razón tienen una correspondencia directa con la objetividad y la verdad. En sustancia, el feminismo posmoderno rechaza la oposición binaria entre modernismo y posmodernismo, en favor de un intento teórico más general de situar críticamente ambos discursos dentro de un proyecto político feminista.

La teoría feminista elaboró y se apropió críticamente de una serie de supuestos centrales del modernismo y el posmodernismo. El enfrentamiento feminista con el modernismo fue, en lo fundamental, un discurso de autocritica y sirvió para expandir radicalmente una pluralidad de posiciones dentro del propio feminismo. Las mujeres de color, las lesbianas, las mujeres pobres y de clase obrera impugnaron el esencialismo, el separatismo y el etnocentrismo expresados en la teorización feminista, y al hacerlo socavaron seriamente el discurso eurocéntrico y totalizador que llegó a ser una camisa de fuerza para el movimiento. Fraser y Nicholson (1988) hacen un sucinto análisis de algunas de las cuestiones involucradas en este debate, particularmente en relación con la apropiación de «cuasi narrativas» por parte de algunas feministas:

«[Estas] aceptan tácitamente algunos supuestos compartidos pero injustificados y esencialistas sobre la naturaleza de los seres humanos y las condiciones de la vida social. Además, adoptan métodos o conceptos no modulados por la temporalidad o la historicidad y que, por lo tanto, actúan de

hecho como matrices neutrales permanentes de la indagación. Esas teorías, entonces, comparten algunos de los rasgos esencialistas y ahistóricos de las metanarrativas: no prestan suficiente atención a la diversidad histórica y cultural, y universalizan falsamente las características de época, sociedad, cultura, clase, orientación sexual o grupo étnico o racial del propio teórico (. . .) Resulta claro que las cuasi metanarrativas no promueven sino que entorpecen la hermandad femenina, porque eliden las diferencias entre mujeres y entre las formas de sexismo a las que distintas mujeres están sometidas de diversas maneras. Del mismo modo, cada vez es más evidente que esas teorías obstaculizan las alianzas con otros movimientos progresistas, puesto que tienden a omitir ejes de dominación que no sean los del género. En suma, entre las feministas hay un interés creciente por modos de teorización que se interesen en las diferencias y la especificidad cultural e histórica» (págs. 92, 99).

La elaboración de un lenguaje que fue sumamente crítico del modernismo sirvió no sólo para problematizar lo que puede denominarse feminismos totalizadores; también puso en entredicho la idea de que la opresión sexista está en la raíz de todas las formas de dominación (Malson *et al.*, 1989, págs. 5-9). En esta postura hay dos supuestos implícitos que dieron forma de manera significativa a los argumentos de mujeres mayoritariamente blancas y occidentales. El primero invierte la posición marxista ortodoxa que considera a la clase como la categoría primaria de dominación, mientras que todos los demás modos de opresión quedan relegados a un segundo plano. En este caso, la forma primordial de dominación es el patriarcado, en tanto que la raza y la clase se reducen a su reflejo distorsionado. El segundo supuesto recicla otro aspecto del marxismo ortodoxo, que infiere que la lucha por el poder se libra exclusivamente entre clases sociales opuestas. La versión feminista de este argumento simplemente sustituye la clase por el género, y con ello reproduce una forma de política de «nosotros contra ellos» que es la antítesis de la creación de una comunidad con una cultura pública amplia y diversificada. Ambos supuestos representan el bagaje ideológico del modernismo. En los dos casos, la dominación se enmarca en oposiciones binarias que sugieren que los trabajadores o las mujeres no pueden

ser cómplices de su propia opresión y que la dominación adopta una forma que es singular y sin complejidades. El desafío feminista a esta camisa de fuerza ideológica del modernismo es expresado con claridad por bell hooks (1989), quien evita la política del separatismo refiriéndose a una distinción importante entre el papel que las feministas podrían cumplir al afirmar su propia lucha particular contra el patriarcado y el que pueden desempeñar como parte de una lucha más general de liberación:

«El esfuerzo feminista por poner fin a la dominación patriarcal debería ser de interés primordial, justamente porque insiste en la erradicación de la explotación y la opresión en el contexto familiar y en todas las demás relaciones íntimas (. . .) Como lucha de liberación, el feminismo debe existir al margen y como parte de la lucha más general para erradicar la dominación en todas sus formas. Es preciso que entendamos que la dominación patriarcal comparte un fundamento ideológico con el racismo y otras formas de opresión grupal, y no hay esperanza de que pueda ser eliminada mientras estos sistemas sigan intactos. Este conocimiento tendría que informar consecuentemente la dirección de la teoría y la práctica feministas. Por desdicha, el racismo y el elitismo de clase entre las mujeres hicieron que, con frecuencia, ese vínculo se suprimiera y distorsionara, de modo que hoy es necesario que las pensadoras feministas critiquen y revisen gran parte de la teoría feminista y la dirección del movimiento feminista. Este esfuerzo de revisión es tal vez más evidente en el difundido reconocimiento actual de que el sexismo, el racismo y la explotación de clase constituyen sistemas entrelazados de dominación; es decir que la sexualidad, la raza y la clase, y no únicamente el sexo, determinan la naturaleza de la identidad, el status y las circunstancias de cualquier mujer, y hasta qué punto estará o no dominada y tendrá el poder de dominar» (pág. 22).

Hago referencia a la crítica feminista del modernismo para poner de manifiesto parte del territorio ideológico que comparte con ciertas versiones del posmodernismo, y sugerir las implicaciones más amplias que tiene un feminismo posmoderno para el desarrollo y la ampliación del terreno de lucha y transformación políticas. Es importante señalar

que este encuentro entre el feminismo y el posmodernismo no debe ser visto como un esfuerzo por desplazar una política feminista en favor de una política y una pedagogía del posmodernismo. Al contrario, creo que el feminismo proporciona a este una política y mucho más. Aquí está en juego el uso del feminismo, en palabras de Meaghan Morris, como «un contexto en el que podrían considerarse, desarrollarse y transformarse más a fondo (o abandonarse) los debates sobre el posmodernismo» (1988, pág. 16). En dicho proyecto es crucial la necesidad de analizar el modo en que las teóricas feministas utilizaron el posmodernismo para crear una forma de crítica social cuyo valor radica en el enfoque crítico de cuestiones de género y en las ideas teóricas que provee para desarrollar luchas democráticas y pedagógicas de mayor amplitud.

El status teórico y la viabilidad política de diversos discursos posmodernos sobre las cuestiones de la totalidad, el fundacionalismo, la cultura, la subjetividad y el lenguaje son materia de intenso debate entre distintos grupos feministas. No tengo interés en reseñar ese debate o concentrarme en las posiciones que desechan el posmodernismo como antitético del feminismo. Quiero abordar principalmente los discursos feministas que reconocen la influencia del posmodernismo pero, al mismo tiempo, profundizan y radicalizan los supuestos más importantes en beneficio de una teoría y una práctica de luchas feministas y democráticas transformadoras.³

La relación del feminismo con el posmodernismo ha sido fructífera pero problemática (E. Kaplan, 1988, págs. 1-16). El segundo comparte una serie de supuestos con varias teorías y prácticas feministas. Por ejemplo, ambos discursos consideran que la razón es plural y parcial, sostienen que la subjetividad tiene múltiples estratos y es contradictoria, y postulan la contingencia y la diferencia contra diversas formas de esencialismo.

Al propio tiempo, el feminismo posmoderno criticó y amplió varios supuestos centrales del posmodernismo. En primer lugar, afirmó la primacía de la crítica social, y al ha-

³ En una muestra representativa de trabajos feministas posmodernos hay que mencionar los siguientes: Benhabib y Cornell (1987); Diamond y Quinby (1988); Flax (1989); Hutcheon (1989); E. Kaplan (1988); Morris (1988); Nicholson (1990).

cerlo redefinió la significación del cuestionamiento posmoderno de los discursos fundadores y los principios universales en términos que priorizan las luchas políticas por encima de los compromisos epistemológicos. Donna Haraway lo expresa con claridad cuando comenta que «la cuestión acaso sea la ética y la política, más que la epistemología» (1989, pág. 579). Segundo, el feminismo posmoderno se ha negado a aceptar el punto de vista posmoderno del rechazo masivo de todas las formas de totalidad o metanarrativas. Tercero, rechazó la insistencia posmoderna en borrar la acción humana mediante el descentramiento del sujeto; de manera conexas, se resistió a definir el lenguaje como la única fuente de significado, y de ese modo vinculó el poder no meramente al discurso, sino también a las prácticas y luchas materiales. Cuarto, afirmó la importancia de la diferencia como parte de una lucha más general por el cambio ideológico e institucional, en vez de subrayar el enfoque posmoderno de la diferencia como estética (pastiche) o expresión de pluralismo liberal (la proliferación de la diferencia sin el recurso al lenguaje del poder). Como en este capítulo es imposible analizar con gran detalle todas estas cuestiones, abordaré algunas de las tendencias más importantes implícitas en esas posiciones.

El feminismo posmoderno y la primacía de lo político

«El trabajo colectivo para enfrentar la diferencia y expandir nuestra conciencia del sexo, la raza y la clase como sistemas entrelazados de dominación, y del modo en que reforzamos y perpetuamos estas estructuras, es el contexto en que aprendemos el verdadero significado de la solidaridad. El fundamento del movimiento feminista debe ser ese trabajo. Sin él, no podemos oponernos eficazmente a la dominación patriarcal; sin él, seguimos recíprocamente distanciadas y alienadas. A menudo, el temor a la confrontación lleva a las mujeres y los hombres con intervención activa en el movimiento feminista a evitar encuentros críticos rigurosos; sin embargo, si no podemos enfrentarnos dialécticamente de una manera humanizadora comprometida y rigurosa, no cabe tener la esperanza de cambiar el mundo (. . .) Si bien la lucha por erradicar el sexismo y la opresión sexista es y de-

be ser la idea central del movimiento feminista, a fin de prepararnos políticamente para ese esfuerzo debemos antes aprender cómo actuar de manera solidaria, cómo luchar espalda con espalda» (hooks, 1989, pág. 25).

Con elocuencia, hooks se refiere a la cuestión de construir un feminismo que sea conscientemente político. En solidaridad con una serie de feministas, aporta un muy necesario correctivo a la tendencia posmoderna a eclipsar lo político y lo ético en favor de las preocupaciones epistemológicas y estéticas. No sólo sostiene que el trabajo intelectual y cultural debe estar movido por cuestiones y problemas políticos: también lleva a cabo la tarea teóricamente importante de afirmar una política feminista que intenta entender y cuestionar las diversas formas en que la patriarquía se inscribe en todos los niveles de la vida cotidiana. Pero lo que hay de diferente y posmoderno en el comentario de hooks es que no sólo aboga por una práctica feminista posmoderna que sea opositora en su llamado «a poner fin al sexismo y la opresión sexista» (1989, pág. 23): también pone en entredicho los feminismos que reducen la dominación a una causa única, se concentran exclusivamente en la diferencia sexual e ignoran las diferencias de las mujeres en su cruce con otros vectores de poder, en especial con respecto a la raza y la clase. En esta versión de la política feminista posmoderna está en juego un intento de reafirmar el carácter central de las luchas de género, al mismo tiempo que se amplían las cuestiones asociadas a ellas. De manera similar, se trata de vincular la política de género a una política más general de solidaridad. Permítanme ser más específico acerca de algunos de estos temas.

Desde la década de 1970, en el movimiento feminista de Estados Unidos ocupó un lugar central la importante idea de que lo personal es político. Este argumento sugiere una compleja relación entre las prácticas sociales materiales y la construcción de la subjetividad mediante el uso del lenguaje. En este contexto, la subjetividad se analizaba como una construcción histórica y social, generada* por medio de las configuraciones históricas que cargan el lastre del poder, el lenguaje y las formaciones sociales. En este caso, la pro-

* *En-gendered* en el original: juego de palabras entre *engender*, *engenderar*, y *gender*, género. (N. del T.)

blematización de las relaciones de género se calificó, a menudo, como la propuesta teórica más importante hecha por las feministas (Showalter, 1989). El feminismo posmoderno amplió la significación política de esta cuestión en aspectos importantes.

En primer lugar, sostuvo con vigor que los análisis feministas no pueden minimizar la significación dialéctica de las relaciones de género. Esto es, dichas relaciones tienen que concentrarse no sólo en los diversos modos en que las mujeres se inscriben en representaciones y relaciones de poder patriarcales, sino también en la forma en que las relaciones de género pueden utilizarse para problematizar las identidades sexuales, las diferencias y los elementos comunes de hombres y mujeres. Sugerir que la masculinidad es una categoría no problemática es adoptar una posición esencialista que en última instancia fortalece el poder del discurso patriarcal (Showalter, 1989, págs. 1-3).

Segundo, las teóricas feministas redefinieron la relación entre lo personal y lo político en aspectos que plantean algunos importantes supuestos posmodernos. Esta redefinición surgió, en parte, de una creciente crítica feminista que rechaza las ideas de que la sexualidad es el único eje de dominación y que el estudio de la sexualidad debería limitarse, en el plano teórico, a una consideración exclusiva de la construcción de las subjetividades de las mujeres. Una ensayista como Teresa de Lauretis, por ejemplo, sostuvo que para la crítica social feminista es fundamental la necesidad de que las feministas mantengan una «tensión [entre lo personal y lo político], precisamente gracias a la comprensión del carácter múltiple y hasta autocontradictorio de la identidad» (1986, pág. 9). Ignorar esa tensión lleva con frecuencia a la trampa de disolver lo político en lo personal y limitar la esfera de la política al lenguaje del dolor, la ira y el separatismo. Sobre este punto se explaya hooks, sosteniendo que cuando las feministas reducen la relación entre lo personal y lo político a la mera mención del dolor que generan en ellas las estructuras de dominación, a menudo socavan las oportunidades de comprender la naturaleza multifacética de esta y crear una política de la posibilidad:

«Ese poderoso eslogan, “lo personal es político”, aborda la conexión entre el yo y la realidad política. No obstante, mu-

chas veces se lo interpretaba como si quisiera decir que hablar del dolor personal, en relación con las estructuras de dominación, no era tan sólo una etapa inicial en el proceso de conquista de una conciencia política, un discernimiento, sino todo lo que se necesitaba. En la mayoría de los casos, la referencia al propio dolor personal no se vinculaba lo suficiente a la educación general en favor de la conciencia crítica de la resistencia política colectiva. El hecho de concentrarse en lo personal, en un marco que no obligaba a reconocer la complejidad de las estructuras de dominación, podía llevar con facilidad a atribuir denominaciones erróneas y a la creación de un nivel sofisticado más de no-conciencia o de conciencia distorsionada. Esto sucede a menudo en un contexto feminista donde la raza o la clase no se ven como factores determinantes de la construcción social de la propia realidad de género y, más importante, del grado de explotación y dominación que uno padecerá» (pág. 32).

La construcción del género debe verse en el contexto de las relaciones más amplias en que se estructura. Aquí está en discusión la necesidad de profundizar la noción posmoderna de diferencia, radicalizando la idea de género por medio del rechazo a aislarla como una categoría social, y embarcándose al mismo tiempo en una política que aspire a transformar el yo, la comunidad y la sociedad. En este contexto, el feminismo posmoderno brinda la posibilidad de trascender el lenguaje de la dominación, la ira y la crítica.

Tercero, el feminismo posmoderno procura entender los funcionamientos más generales del poder examinando cómo este actúa a través de medios que no son las tecnologías específicas de control y dominio (De Lauretis, 1987). Se trata de comprender cómo se constituye el poder productivamente. De Lauretis desarrolla esta idea sosteniendo que si bien el posmodernismo presta un servicio teórico al reconocer que el poder es «productor de conocimientos, significados y valores, parece bastante obvio que tenemos que distinguir entre los efectos positivos y los efectos opresivos de esa producción» (1986, pág. 18). Su observación es importante: sugiere que el poder puede actuar en interés de una política de la posibilidad y utilizarse para reescribir las narrativas de grupos subordinados, no simplemente en reacción a las fuerzas de la dominación, sino como respuesta a la

construcción de visiones y futuros alternativos. Cuando se insiste de manera excluyente en el carácter opresivo del poder, se corre el riesgo de elaborar como su equivalente político una versión de un cinismo y un antiutopismo radicales. El feminismo posmoderno brinda la posibilidad de redefinir tanto una política feminista negativa (Kristeva, 1981) como una inclinación posmoderna más general hacia una desesperación que se disfraza con el ropaje de la ironía, la parodia y el pastiche. Linda Alcoff lo expresa con claridad al sostener lo siguiente: «Como la izquierda ya debería saberlo, no se puede movilizar un movimiento que esté siempre, y únicamente, en contra: hay que tener una alternativa posible, la visión de un futuro mejor que pueda motivar a la gente a sacrificar su tiempo y su energía en pro de su realización» (1988, págs. 418-9). En esta demanda de un lenguaje de la posibilidad ocupan un lugar central las maneras en que un feminismo posmoderno abordó la cuestión del poder en términos más expansivos y productivos, atentos a su inscripción por medio de la fuerza de la razón y a su construcción en los niveles de las asociaciones íntimas y locales (Diamond y Quinby, 1988).

El feminismo posmoderno y la política de la razón y la totalidad

Diversos discursos feministas proporcionaron un contexto teórico y una política para enriquecer los análisis posmodernistas de la razón y la totalidad. Si bien los teóricos posmodernos hicieron hincapié en la construcción histórica, contingente y cultural de la razón, no lograron mostrar por qué esta se construyó como parte de un discurso masculino (Diamond y Quinby, 1988, págs. 194-7). Las feministas posmodernas plantearon un vigoroso desafío a esta postura, en particular en sus análisis de las relaciones de conocimiento y poder legitimadas en el discurso de la ciencia y la objetividad, y producidas por la razón, el lenguaje y la representación para silenciar, marginar y representar erróneamente a las mujeres (Jagger, 1983; Keller, 1985; Harding, 1986; Birke, 1986). Las teóricas feministas también modificaron la discusión posmoderna sobre la razón en otros dos aspectos importantes. Primero, a la vez que reconocían que todas las

reivindicaciones de la razón son parciales, abogaron por las posibilidades emancipatorias presentes en la conciencia reflexiva y la razón crítica como base de la crítica social (Welch, 1985; De Lauretis, 1986). En estos términos, la razón no se refiere meramente a una política de la representación estructurada en la dominación, o a un discurso relativista que se abstrae de la dinámica del poder y la lucha; también brinda la posibilidad de la autorrepresentación y la reconstrucción social. Haraway, por ejemplo, limitó el giro posmoderno hacia el relativismo haciendo un planteo teórico de la razón dentro de un discurso de la parcialidad que «privilegia el cuestionamiento, la deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones en red y la esperanza en la transformación de los sistemas de conocimiento y las maneras de ver» (1989, pág. 585). En forma similar, hooks (1989, págs. 105-19) y otros han sostenido que las feministas que niegan el poder de la razón crítica y el discurso abstracto reproducen, a menudo, una práctica cultural que actúa en beneficio del patriarcado. En efecto: esta cultura sirve para silenciar a las mujeres y otros, ya que los sitúa de una manera que no hace más que fomentar el temor a la teoría, y cuyas posiciones con frecuencia producen, a su turno, una forma de impotencia apuntalada por un vigoroso antiintelectualismo. Segundo, una feminista como Jane Flax modificó el enfoque posmodernista de la razón al sostener que esta no es el único lugar del significado:

«No puedo estar de acuerdo (. . .) en que la liberación, el significado estable, el discernimiento, la comprensión de sí mismo y la justicia dependen sobre todo de la “primacía de la razón y la inteligencia”. Esas cualidades pueden alcanzarse de muchas maneras; por ejemplo, mediante prácticas políticas, la igualdad económica, racial y de género, una buena crianza de los niños, la empatía, la fantasía, los sentimientos, la imaginación y la encarnación. ¿Sobre qué base podemos afirmar que la razón es privilegiada o primordial para el yo o la justicia?» (1988, pág. 202).

Aquí está en cuestión el rechazo no de la razón, sino de una versión modernista de esta que es totalizadora, esencialista y políticamente represiva. El feminismo posmoderno cuestionó y modificó el enfoque posmoderno de la totali-

dad o los grandes relatos en términos similares. Si bien acepta la crítica posmoderna de las grandes narraciones que emplean un único criterio y pretenden encarnar una experiencia universal, no define como opresivas todas las narrativas vastas o formativas. Al mismo tiempo, reconoce la importancia de fundar las narrativas en los contextos y especificidades de la vida, las comunidades y las culturas de la gente, pero complementa esta insistencia típicamente posmoderna en lo contextual con un argumento en favor de las metanarrativas que emplean formas de crítica social que son dialécticas, relacionales y holistas. Las metanarrativas cumplen un importante papel teórico al situar lo particular y lo específico en contextos históricos y relacionales más amplios. Rechazar todas las nociones de la totalidad es arriesgarse a quedar atrapado en teorías particularistas que no pueden explicar cómo las varias y diversas relaciones que constituyen sistemas sociales, políticos y globales más vastos se interrelacionan o se determinan y constriñen unas a otras. El feminismo posmoderno reconoce la necesidad de contar con una idea de las grandes narrativas que privilegie formas de análisis en que sea posible poner de manifiesto las mediaciones, interrelaciones e interdependencias que dan forma y poder a sistemas políticos y sociales más amplios. Fraser y Nicholson plantean con mucha claridad la importancia de esas narrativas para la crítica social:

«La crítica eficaz (. . .) exige un arsenal de diferentes métodos y géneros. Requiere, como mínimo, grandes narrativas sobre los cambios en la organización social y la ideología, análisis empíricos y socio-teóricos de las macroestructuras y las instituciones, análisis interaccionistas de la micropolítica de la vida cotidiana, análisis crítico-hermenéuticos e institucionales de la producción cultural, sociologías de género histórica y culturalmente específicas (. . .) Y la lista podría continuar» (1988, pág. 91).

El feminismo posmoderno y la política de la diferencia y la agencia

Las feministas comparten un saludable escepticismo con respecto a la celebración posmoderna de la diferencia. Mu-

chas teóricas feministas acogen con agrado el énfasis posmoderno en la proliferación de narrativas locales, la apertura del mundo a las diferencias culturales y étnicas y la postulación de la diferencia como un desafío a las relaciones hegemónicas de poder que se presentan como universales (Flax, 1988; McRobbie, 1986; Nicholson, 1990; E. Kaplan, 1988; Lather, 1989). Pero, al mismo tiempo, las feministas posmodernas plantearon serios interrogantes acerca de la forma en que se deben entender las diferencias a fin de cambiar y no reproducir las relaciones de poder prevalecientes. Esto es particularmente importante, dado que la diferencia, entendida en el sentido posmoderno, se desliza con frecuencia hacia una noción de pastiche teóricamente inocua y políticamente desarraigada. Para muchas feministas posmodernas, es preciso examinar la cuestión con referencia a una serie de preocupaciones. Entre ellas, hay que establecer cómo construir una política de la diferencia que no reproduzca simplemente las formas del individualismo liberal, o cómo «reescribirla como un rechazo de los términos de la separación radical» (C. Kaplan, 1987, pág. 194). También se discute cómo elaborar una teoría de la diferencia que no discrepe de una política de la solidaridad. Es de igual importancia determinar cómo una teoría del sujeto construido en la diferencia podría sostener o negar una política de la agencia humana. De manera conexa, tenemos que ver cómo puede un feminismo posmoderno redefinir la relación entre el conocimiento y el poder a fin de desarrollar una teoría de la diferencia que no sea estática y esté en condiciones de distinguir entre las diferencias que importan y las que no importan. Todas estas cuestiones han sido abordadas en distintos discursos feministas, aunque no todos ellos son partidarios del posmodernismo. Lo que se desprende cada vez más claramente de este empeño es un discurso que complejiza y amplía de manera decisiva las posibilidades de reconstruir la diferencia dentro de un proyecto político radical y un conjunto de prácticas transformadoras.

En el sentido más general, el énfasis posmoderno en la diferencia sirve para disolver todas las pretensiones a un concepto indiferenciado de la verdad, el hombre, la mujer y la subjetividad, al mismo tiempo que se niega a reducir la diferencia a la «oposición, la exclusión y el ordenamiento jerárquico» (Malson *et al.*, 1989, pág. 4). El feminismo

posmoderno contribuyó en mucho a expresar la cuestión de la diferencia en términos que le dan un fundamento emancipatorio e identifican las «diferencias que hacen la diferencia» como un acto político trascendente. En lo que sigue, quiero abordar brevemente los tópicos de la diferencia y la agencia que se desarrollaron en un discurso feminista posmoderno.

Joan Wallach Scott prestó un gran servicio teórico al dismantelar una de las dicotomías paralizantes en que se planteaba la cuestión de la diferencia. Tras rechazar la idea de que la diferencia y la igualdad constituyen una oposición, sostiene que lo contrario de la igualdad es la desigualdad. En tal sentido, la cuestión de la igualdad depende de reconocer qué diferencias promueven la desigualdad y cuáles no lo hacen. En este caso, la categoría de la diferencia es central como construcción política para la idea misma de igualdad. A juicio de Scott, la consecuencia que tiene este argumento para una política feminista de la diferencia implica dos importantes jugadas teóricas:

«En las historias del feminismo y en las estrategias políticas feministas es preciso prestar atención a las operaciones de la diferencia y, a la vez, insistir en las diferencias, pero no en una mera sustitución de la diferencia binaria por la múltiple, porque lo que deberíamos invocar no es un feliz pluralismo. La resolución del “dilema de la diferencia” no proviene de ignorar o adoptar la diferencia tal como se constituye normativamente. Me parece, en cambio, que la posición feminista crítica siempre debe implicar dos jugadas: la primera, la crítica sistemática de las operaciones de la diferencia categorial, la puesta al descubierto de los tipos de exclusiones e inclusiones —las jerarquías— que construye y un rechazo de su “verdad” última. Un rechazo, sin embargo, no en nombre de una igualdad que implique mismidad o identidad sino, antes bien (y esta es la segunda jugada), de una igualdad que se apoye en las diferencias: diferencias que confunden, desorganizan y hacen ambiguo el significado de cualquier oposición binaria fija. Hacer otra cosa es aceptar el argumento político de que la mismidad es un requisito de la igualdad, posición insostenible para las feministas (y los historiadores) que saben que el poder se construye sobre el

terreno de la diferencia y, por lo tanto, debe ser impugnado en él» (1988, págs. 176-7).

A juicio de Scott, impugnar el poder en el terreno de la diferencia, concentrándose tanto en las exclusiones como en las inclusiones, es evitar caer en una elaboración o idealización romántica facilista y simple de aquella. En términos más concretos, E. Ann Kaplan aborda esta cuestión sosteniendo que la supresión posmoderna de todas las distinciones entre la alta y la baja cultura es importante, pero borra las significativas diferencias que actúan en la producción y exhibición de obras culturales específicas. Al no discriminar entre diferencias de contexto, producción y consumo, los discursos posmodernos corren el riesgo de eliminar las diferencias que surgen en las relaciones de poder que caracterizan a estas distintas esferas de la producción cultural. Por ejemplo, el tratamiento de todos los productos culturales como textos puede situarlos como construcciones históricas y sociales, pero es imperativo que se distingan los mecanismos institucionales y las relaciones de poder en que se producen los diferentes textos, a fin de hacer posible comprender cómo estos representan, en parte, una diferencia en términos de la reproducción de significados, relaciones sociales y valores particulares.

Una cuestión similar se plantea con respecto a la noción posmoderna de subjetividad. La idea posmoderna de que las subjetividades y los cuerpos humanos se construyen en el incesante juego de la diferencia amenaza borrar no sólo toda posibilidad de agencia o elección humanas, sino también los medios teóricos para entender cómo el cuerpo se convierte en un sitio de poder y lucha alrededor de diferencias específicas que importan en lo tocante a las cuestiones de raza, clase y género. En muchas descripciones posmodernas hay una escasa percepción del modo en que diferentes representaciones históricas, sociales y de género del significado y el deseo son dirimidas verdaderamente y asumidas subjetivamente por individuos reales. Estos se ubican en diversas «posiciones subjetivas», pero no se comprende cómo toman decisiones, promueven una resistencia eficaz o median entre sí mismos y los otros. Las teóricas feministas extendieron los principios más radicales del modernismo al modificar la visión posmoderna del sujeto. Autoras como De

Lauretis (1984, 1986, 1987) insisten en que la construcción de la experiencia femenina no se realiza al margen de las intenciones y elecciones humanas, por limitadas que estas sean. De Lauretis, en particular, sostiene que la agencia de los sujetos resulta posible gracias a formas cambiantes y múltiples de conciencia, que se construyen por medio de los discursos y las prácticas disponibles, pero que siempre están expuestas al examen por vía del autoanálisis. Para De Lauretis y otras, como Alcoff, esa práctica es teórica y política. El intento de Alcoff de construir una política identitaria feminista abreva en la obra de De Lauretis y es perspicaz en su esfuerzo por elaborar una teoría de la posicionalidad:

«La identidad de una mujer es el producto de la interpretación y reconstrucción que ella hace de su historia, tal como se dirime por medio de un contexto discursivo cultural al que tiene acceso. En consecuencia, el concepto de posicionalidad incluye dos aspectos: primero (. . .) el concepto de la mujer es un término relacional sólo identificable con un contexto (en permanente movimiento); pero, segundo (. . .) la posición en que se encuentran las mujeres puede utilizarse activamente (en vez de trascenderse) como un ámbito para la construcción del significado, un lugar en que puede descubrirse un significado (el de la condición de mujer). El concepto (. . .) de posicionalidad muestra cómo usan las mujeres su perspectiva posicional como lugar desde el cual se interpretan y construyen los valores, y no como el sitio de un conjunto ya determinado de valores» (1988, pág. 434).

Las feministas también expresaron su preocupación por la tendencia posmoderna a describir el cuerpo como algo tan fragmentado, móvil y sin límites que invita a la confusión sobre el modo en que se engendra y posiciona realmente dentro de configuraciones concretas de poder y formas de opresión material. El énfasis posmoderno en la proliferación de ideas, discursos y representaciones minimiza las distintas formas de opresión de los cuerpos y sus diferentes construcciones por medio de relaciones materiales específicas. Feministas como Sandra Lee Bartky hicieron una lectura posmoderna de la política del cuerpo ampliando la idea que Foucault presenta, en *Vigilar y castigar* y en *Historia de la sexualidad*, sobre el crecimiento del Estado moderno y el

intento concomitante y sin precedentes de disciplinamiento corporal. Bartky (1988) difiere de Foucault en la medida en que utiliza una noción distintiva de la diferencia, por la que muestra que el género interviene en la producción del cuerpo como un sitio de dominación, lucha y resistencia. Esta autora alude, por ejemplo, a las medidas disciplinarias de las dietas, la tiranía de la moda y la insistencia en la delgadez, el discurso del ejercicio y otras tecnologías de control. También trasciende a Foucault cuando sostiene que es preciso ver el cuerpo como un ámbito de resistencia, ligado a una teoría más general de la agencia.

El feminismo posmoderno propone una política fundada que se vale de los aspectos más progresistas del modernismo y el posmodernismo. En el sentido más general, reafirma la importancia de la diferencia como parte de una lucha política más general por la reconstrucción de la vida pública. Rechaza todas las formas de esencialismo pero reconoce la importancia de ciertas narrativas formativas. Nos provee, asimismo, de un lenguaje del poder que pone en juego las cuestiones de la desigualdad y la lucha. Al admitir la importancia de las estructuras institucionales y del lenguaje en la construcción de las subjetividades y la vida política, propicia una crítica social que reconozca la interrelación entre los agentes humanos y las estructuras sociales, en vez de sucumbir a una teoría social que carece de agentes o en la que estos son, simplemente, el producto de una teoría social radical empapada del lenguaje de la crítica y la posibilidad. En sus distintos discursos hay implícitas nuevas relaciones de paternidad, trabajo, enseñanza, juego, ciudadanía y goce. Estas relaciones ligan una política de la intimidad y la solidaridad, lo concreto y lo general; una política que es necesario adoptar en sus diversas formas como un aspecto central para el desarrollo de una pedagogía crítica. Los educadores críticos, en efecto, deben dar una idea de cómo los docentes y educadores podrían adoptar los elementos más críticos del modernismo, el posmodernismo y el feminismo posmoderno a fin de crear una práctica pedagógica posmoderna. Para terminar, quiero esbozar brevemente algunos de los principios que informan dicha práctica.

Hacia una pedagogía posmoderna

«Mientras la gente sea gente, la democracia en el pleno sentido de la palabra nunca será más que un ideal. Podemos acercarnos a ella como lo haríamos a un horizonte, de mejor o peor manera, pero nunca la alcanzaremos del todo. En ese sentido, tampoco ustedes hacen otra cosa que acercarse a la democracia. Tienen miles de problemas de todas clases, como otros países. Pero cuentan con una gran ventaja: hace más de doscientos años que están aproximándose ininterrumpidamente a la democracia» (Vaclav Havel, citado en Oreskes, 1990, pág. 16).

«¿Cómo diablos puede esta prestigiosa gente de Washington divagar con su estilo subintelectual sobre el “fin de la historia”? Cuando imagino el siglo XXI, a veces me atormento por la época en que vivirán mis nietos y sus hijos. Lo que expondrá sus recursos al riesgo de agotarse no será tanto el aumento demográfico como el de las expectativas materiales universales de la enorme población del planeta. Los antagonismos entre el norte y el sur sin duda se agudizarán, y los fundamentalismos religiosos y nacionales serán más intransigentes. La lucha por aplicar un control moderado a la avidez consumista; hallar un nivel bajo de crecimiento y satisfacción, que no se alcance a expensas de los pobres y los desaventajados; defender el medio ambiente e impedir los desastres ecológicos; compartir de manera más equitativa los recursos mundiales y asegurar su renovación: todos estos temas constituyen una agenda suficiente para la continuación de la “historia”» (Thompson, 1990, pág. 120).

«Una característica sorprendente del sistema totalitario es su singular acoplamiento de la desmoralización humana y la despolitización masiva. Por consiguiente, el combate contra ese sistema exige un llamado consciente a la moralidad y una inevitable participación en política» (Michnik, 1990, pág. 44).

Todas estas citas destacan, implícita o explícitamente, la importancia de la política y la ética para la democracia. En la primera de ellas, el reciente presidente electo de Checos-

lovaquia, Vaclav Havel, recuerda al pueblo norteamericano, mientras habla en una sesión plenaria del Congreso, que la democracia es un ideal repleto de posibilidades pero que siempre es preciso ver como parte de una lucha constante por la libertad y la dignidad humanas. Como dramaturgo y ex preso político, Havel es una personificación viviente de esa lucha. En la segunda, E. P. Thompson, el historiador y activista pacifista inglés, recuerda al público estadounidense que la historia no ha terminado, sino que necesita abrirse a fin de encarar los muchos problemas y posibilidades que los seres humanos tendrán que enfrentar en el siglo XXI. Y en la tercera, Adam Michnik, uno de los fundadores del Comité de Defensa de los Trabajadores de Polonia y miembro del parlamento de ese país, presenta una ominosa visión de uno de los rasgos centrales del totalitarismo, ya sea de derecha o de izquierda. Se refiere a una sociedad que teme la política democrática a la vez que reproduce en la gente una sensación de masiva desesperación colectiva. Ninguno de estos autores es estadounidense, y todos ellos están comprometidos en la lucha por recuperar el modelo iluminista de libertad, agencia y democracia, al mismo tiempo que intentan lidiar con las condiciones de un mundo posmoderno.

Todas estas declaraciones sirven para destacar la ineptitud del público norteamericano para captar la plena significación de la democratización de Europa oriental en cuanto a lo que revela sobre la naturaleza de nuestra propia democracia. En Europa del Este y otros lugares hay una vigorosa exhortación a dar primacía a lo político y lo ético como fundamento de la vida pública democrática, mientras que en Estados Unidos se advierte un rechazo constante del discurso de la política y la ética. Los miembros de los dos partidos establecidos con cargos electivos en el Congreso se quejan de que la política estadounidense no es más que «trivialización, atomización y parálisis». Políticos tan distintos como Lee Atwater, presidente del Partido Republicano, y Walter Mondale, ex vicepresidente de la nación, coinciden en que hemos ingresado en una época en que gran parte del público norteamericano cree que «el parloteo inunda todo (. . .) [y que] tenemos una especie de política de la irrelevancia» (Oreskes, 1990, pág. 16). Al mismo tiempo, una serie de encuestas indican que mientras la juventud de Polonia, Checoslovaquia y Alemania Oriental amplía las fronteras

de la democracia, la juventud estadounidense está escasamente motivada y muy mal preparada para luchar por ella y mantenerla viva en el siglo XXI.

Antes que ser un modelo de democracia, Estados Unidos se ha vuelto indiferente a la necesidad de luchar por las condiciones que hacen de ella una actividad sustantiva y no inanimada. En todos los niveles de la vida nacional y cotidiana, la amplitud y profundidad de las relaciones democráticas están en retroceso. Nos hemos convertido en una sociedad que parece demandar menos y no más democracia. En algunos lugares, esta es considerada subversiva. ¿Qué sugiere esta situación para el desarrollo de algunos principios orientadores que nos ayuden a repensar el propósito y el significado de la educación y la pedagogía crítica en las crisis actuales? En lo que sigue, quiero describir parte de la obra que elaboré en la última década sobre pedagogía crítica, situándola en un contexto político más general. Los principios que desarrollo a continuación representan cuestiones que deben situarse en el marco de una política más amplia. Por otra parte, esos principios surgen de una convergencia de varias tendencias del modernismo, el posmodernismo y el feminismo posmoderno. Es importante señalar aquí que me niego a plantear la mera oposición de cada una de estas tendencias teóricas a las demás. Trato, en cambio, de aprehender críticamente los aspectos más importantes de esos movimientos teóricos, viendo cómo contribuyen a crear las condiciones para profundizar las posibilidades de una pedagogía radical y un proyecto político que aspire a reconstruir la vida pública democrática, con el objeto de extender los principios de libertad, justicia e igualdad a todas las esferas de la sociedad.

Aquí está en juego la cuestión de mantener el compromiso modernista con la razón crítica, la agencia y el poder de los seres humanos de superar el sufrimiento del hombre. El modernismo nos recuerda la importancia de construir un discurso que sea ético, histórico y político (Giddens, 1990, págs. 151-73). Al mismo tiempo, el posmodernismo plantea un poderoso desafío a los discursos totalizadores, da gran énfasis a lo contingente y lo específico y nos propone un nuevo lenguaje para desarrollar una política de la diferencia. Por último, el feminismo posmoderno pone de relieve la importancia de fundar nuestras visiones en un proyec-

to político, redefine la relación entre los márgenes y el centro en torno de luchas políticas concretas y plantea la oportunidad de una política de la voz que, en vez de cercenar, enlace la relación entre lo personal y lo político como parte de una lucha más general por la justicia y la transformación social. Todos los principios desarrollados a continuación tocan estas cuestiones y remodelan la relación entre lo pedagógico y lo político para destacar su carácter central en cualquier movimiento social que intente llevar adelante luchas emancipatorias y transformaciones sociales.

1. La educación debe entenderse como productora no sólo de conocimiento sino también de sujetos políticos. En vez de rechazar el lenguaje de la política, la pedagogía crítica debe ligar la educación pública a los imperativos de una democracia crítica (Dewey, 1916; Giroux, 1988). Es necesario que la pedagogía crítica esté imbuida de una filosofía pública consagrada a hacer que las escuelas vuelvan a su misión primordial: proporcionar ámbitos de educación crítica que sirvan para crear una esfera pública de ciudadanos capaces de ejercer poder sobre su propia vida, y en especial, sobre las condiciones de la producción y la adquisición del conocimiento. Hablamos de una pedagogía crítica definida, en parte, por el intento de generar en la vasta mayoría la experiencia vivida de la capacidad de poder. En otras palabras, es necesario que el lenguaje de esa pedagogía construya las escuelas como esferas públicas democráticas. Esto significa, en parte, que los educadores deben desarrollar una pedagogía crítica en la que se enseñen y practiquen el conocimiento, los hábitos y las aptitudes de una ciudadanía crítica, más que de una mera buena ciudadanía. Ello implica brindar a los alumnos la oportunidad de desarrollar la capacidad crítica de cuestionar y transformar las formas sociales y políticas existentes, en vez de adaptarse simplemente a ellas. También implica darles las aptitudes que necesitan para situarse en la historia y encontrar sus propias voces, así como las convicciones y la compasión imprescindibles para mostrar coraje cívico, arriesgarse y promover los hábitos, las costumbres y las relaciones sociales esenciales para las formas públicas democráticas.

En sustancia, es preciso fundar la pedagogía crítica en un agudo sentido de la importancia de construir una visión política a partir de la cual pueda elaborarse un proyecto

educativo como parte de un discurso más amplio de revitalización de la vida pública democrática. Una pedagogía crítica para la democracia no puede reducirse, como lo sostuvieron algunos educadores, políticos y grupos, a obligar a los alumnos a recitar la promesa de lealtad al inicio de cada día escolar o hablar y pensar únicamente en el inglés dominante (Hirsch, 1987). Una pedagogía crítica para la democracia no comienza con puntajes de pruebas, sino con estas preguntas: ¿qué tipo de ciudadanos esperamos producir mediante la educación pública en una cultura posmoderna? ¿Qué tipo de sociedad queremos crear en el contexto de las presentes y cambiantes fronteras culturales y étnicas? ¿Cómo podemos conciliar las nociones de diferencia e igualdad con los imperativos de libertad y justicia?

2. Es preciso ver la ética como preocupación central de la pedagogía crítica. Con ello sugerimos que los educadores deberían intentar comprender más plenamente que diferentes discursos ofrecen a los alumnos diversos referentes éticos para estructurar su relación con la sociedad en general. Pero también que los educadores deberían hacer algo más que entender la idea posmoderna de que las experiencias de los alumnos se forman dentro de diferentes discursos éticos. Deben, igualmente, llegar a ver la ética y la política como una relación entre el yo y el otro. La ética, en este caso, no es un asunto de elección individual o relativismo, sino un discurso social fundado en luchas que se niegan a aceptar la explotación y el sufrimiento humanos innecesarios. De tal modo, la ética se aborda como una lucha contra la desigualdad y un discurso para expandir los derechos humanos básicos. Esto apunta a una idea de la ética atenta a la cuestión de los derechos abstractos y los contextos que producen relatos, luchas e historias particulares. En términos pedagógicos, es necesario que un discurso ético considere las relaciones de poder, las posiciones subjetivas y las prácticas sociales que activa (Simon, 1992). No hablamos de una ética del esencialismo ni del relativismo. Se trata de un discurso ético con raíces en las luchas históricas y atento a la construcción de relaciones sociales exentas de injusticia. Su calidad, en este caso, no se funda meramente en la diferencia, sino en la cuestión del surgimiento de la justicia a partir de circunstancias históricas concretas (Shapiro, 1990).

3. La pedagogía crítica debe concentrarse en la cuestión de la diferencia de una manera éticamente provocativa y políticamente transformadora. Aquí tenemos en juego al menos dos nociones de la diferencia. En primer lugar, esta puede incorporarse a una pedagogía crítica como parte del intento de entender que las identidades y subjetividades de los alumnos se construyen de maneras múltiples y contradictorias. La identidad se explora a través de su propia historicidad y sus posiciones subjetivas complejas. La categoría de experiencia estudiantil no debería limitarse pedagógicamente a los alumnos que reflexionan sobre sí mismos, sino exponerse como una construcción específica de raza, género y clase, para incluir las diversas maneras históricas y sociales en que se construyeron sus experiencias e identidades. Segundo, la pedagogía crítica puede concentrarse en cómo se desarrollan y sostienen las diferencias entre los grupos en torno de grupos de relaciones habilitantes e inhabilitantes. En este caso, la diferencia se convierte en un marcador para entender que los grupos sociales se constituyen de una manera que es solidaria con el funcionamiento de cualquier sociedad democrática. En este contexto, el examen de la diferencia no sólo implica cartografiar las diferencias espaciales, raciales, étnicas o culturales, sino también analizar las diferencias históricas que se manifiestan en las luchas públicas.

Como parte de su uso de un lenguaje de la crítica, los docentes pueden problematizar el posicionamiento de diferentes subjetividades dentro de una gama históricamente específica de ideologías y prácticas sociales que inscriben a los alumnos en modos de comportamiento que sojuzgan, infantilizan y corrompen. De manera similar, ese lenguaje puede analizar cómo se construyen y sostienen las diferencias dentro de los grupos sociales y entre ellos, tanto dentro como fuera de las escuelas, en redes de dominación, subordinación, jerarquía y explotación. Como parte de su uso de un lenguaje de la posibilidad, los docentes pueden explorar la creación de relaciones de conocimiento y poder en que numerosas narrativas y prácticas sociales se construyan alrededor de una política y una pedagogía de la diferencia que ofrezcan a los alumnos la oportunidad de leer el mundo de otra manera, oponerse al abuso de poder y el privilegio e imaginar comunidades democráticas alternativas. En este

caso, la diferencia no debe verse como una mera política asertiva, que no hace más que afirmar nuestra voz o nuestra percepción del bien común; debe desarrollarse dentro de prácticas en las cuales las diferencias pueden afirmarse y transformarse en su articulación con categorías centrales de la vida pública: la democracia, la ciudadanía, las esferas públicas. En términos tanto políticos como pedagógicos, la categoría de la diferencia debe cumplir un papel fundamental en una comunidad democrática.

4. La pedagogía crítica necesita un lenguaje que permita solidaridades y vocabularios políticos que no reduzcan las cuestiones del poder, la justicia, la lucha y la desigualdad a un único guión, un gran relato que suprime lo contingente, lo histórico y lo cotidiano como objetos serios de estudio (Cherryholmes, 1988). Con ello sugerimos que el conocimiento curricular no debe tratarse como un texto sagrado, sino desarrollarse como parte de una frecuentación constante de una diversidad de narrativas y tradiciones que pueden releerse y reformularse en términos políticamente diferentes. Aquí está en juego la construcción de un discurso de autoridad textual que sea sensible al poder y se haya desarrollado como parte de un análisis más amplio de la lucha por la cultura librada en los planos del conocimiento curricular, la pedagogía y el ejercicio del poder institucional (Aronowitz y Giroux, 1988, 1991). Este no es un mero argumento contra un canon, sino un argumento que desautoriza la categoría misma. El conocimiento debe ser reexaminado constantemente en función de sus límites y rechazado como un cuerpo de información que sólo tiene que bajarse a los alumnos. Según lo indicó Laclau (1988a, págs. 77-8), fijar límites a las respuestas dadas por lo que puede considerarse como una tradición valorada (también una cuestión de argumento) es un importante acto político. Con ello, el autor sugiere la posibilidad de que los alumnos se apropien creativamente del pasado como parte de un diálogo vivo, una afirmación de la multiplicidad de narrativas y la necesidad de juzgarlas no como discursos intemporales o monolíticos, sino como invenciones sociales e históricas que pueden reinventarse en el interés de crear formas más democráticas de vida pública. Esto alude a la posibilidad de crear prácticas pedagógicas caracterizadas por el intercambio abierto de ideas, la proliferación del diálogo y las condicio-

nes materiales para la expresión de la libertad individual y social.

5. La pedagogía crítica necesita crear nuevas formas de conocimiento mediante su énfasis en la desintegración de los límites disciplinarios y la creación de nuevos espacios donde ese conocimiento pueda producirse. En este sentido, es preciso reivindicar la pedagogía crítica como una política cultural y una forma de contramemoria. No es esta una cuestión meramente epistemológica, sino de poder, ética y política. Como política cultural, la pedagogía crítica señala la necesidad de integrar la lucha por la producción y creación de conocimiento a un intento más general de establecer una esfera pública de ciudadanos que puedan ejercer poder sobre su vida y, en especial, sobre las condiciones de producción y adquisición del conocimiento. Como forma de contramemoria, la pedagogía crítica parte de lo cotidiano y lo particular como base del aprendizaje; reivindica lo histórico y lo popular como parte de un esfuerzo permanente por legitimar las voces de quienes han sido silenciados, e informar las de quienes fueron encerrados en narrativas monolíticas y totalizadoras. Aquí entra en juego una pedagogía que proporcione a alumnos y otros el conocimiento, las aptitudes y los hábitos para leer la historia de una manera que les permita reivindicar sus identidades en el interés de construir formas de vida más democráticas y justas.

Esta lucha profundiza el significado pedagógico de lo político y el significado político de lo pedagógico. En el primer caso, plantea importantes cuestiones con respecto a la construcción de los alumnos y otros como agentes dentro de historias, culturas y relaciones sociales específicas. Contra la cultura monolítica, postula los terrenos conflictivos de culturas moldeadas dentro de relaciones asimétricas de poder, fundadas en distintas luchas históricas. De igual manera, es preciso entender la cultura como parte del discurso del poder y la desigualdad. Como cuestión pedagógica, la relación entre la cultura y el poder es evidente en preguntas como «¿De quiénes son las culturas de las que nos adueñamos como propias? ¿Cómo se normaliza la marginalidad?» (Popkewitz, 1988, pág. 77). Postular la primacía de la cultura como una cuestión pedagógica y política es asignar un lugar central al funcionamiento de las escuelas en la configuración de identidades, valores e historias particulares, me-

dian­te la pro­duc­ción y legiti­ma­ción de nar­ra­ti­vas y re­cursos cul­tu­ra­les es­pe­cí­fi­cos. En el se­gun­do ca­so, el he­cho de afir­mar los as­pec­tos pe­da­gó­gi­cos de lo po­lí­ti­co plan­tea la cues­ción de cómo pue­den abor­darse la di­fe­ren­cia y la cul­tu­ra como prác­ti­cas pe­da­gó­gi­cas, y no como me­ras ca­te­go­rías po­lí­ti­cas. Por ejem­plo, ¿cuál es la im­por­tan­cia de la di­fe­ren­cia como ca­te­go­ría pe­da­gó­gi­ca si los edu­ca­do­res y tra­ba­ja­do­res cul­tu­ra­les tie­nen que ha­cer que el co­no­ci­mien­to sea sig­ni­fi­ca­ti­vo para que lue­go pue­da ser crí­ti­co y trans­for­ma­dor? O bien, ¿qué sig­ni­fi­ca en­fren­tar la ten­sión en­tre ser teó­ri­ca­men­te co­rrec­to y es­tar pe­da­gó­gi­ca­men­te equi­vo­ca­do? Es­tas pre­ocupa­cio­nes y ten­sio­nes of­re­cen la po­si­bi­li­dad de ha­cer que la re­la­ción en­tre lo po­lí­ti­co y lo pe­da­gó­gi­co in­for­me y pro­ble­ma­ti­ce am­bos as­pec­tos.

6. Es pre­ci­so re­for­mu­lar den­tro de una pe­da­go­gía crí­ti­ca la idea ilu­mi­ni­sta de la ra­zón. En pri­mer lu­gar, los edu­ca­do­res de­ben ser es­cép­ti­cos con res­pec­to a cual­quier idea de la ra­zón que pre­ten­da re­ve­lar la ver­dad ne­gan­do su pro­pia con­struc­ción his­tó­ri­ca y sus prin­ci­pios ideoló­gi­cos. La ra­zón no es ino­cén­te, y nin­gu­na no­ción vi­able de pe­da­go­gía crí­ti­ca pue­de ejer­cer for­mas de au­to­ri­dad que emu­len for­mas to­ta­li­za­do­ras de ra­zón que pa­recen es­tar más allá de la crí­ti­ca y el diá­lo­go. Con ello su­ge­ri­mos que hay que rechazar las pre­ten­sio­nes de ob­je­ti­vi­dad en fa­vor de epi­ste­mo­lo­gías par­cia­les que re­co­no­zcan el ca­rá­cter his­tó­ri­co y so­cial­men­te con­strui­do de sus pre­ten­sio­nes y me­to­do­lo­gías de co­no­ci­mien­to. De tal mo­do, es po­si­ble ver el cur­ri­cu­lum como un gui­ón cul­tu­ral que pre­sen­ta a los alu­mnos for­mas par­ti­cu­la­res de ra­zón que es­truc­tu­ran re­la­tos y mo­dos de vi­da es­pe­cí­fi­cos. En es­te sen­ti­do, la ra­zón im­pli­ca y es­tá im­pli­ca­da en la in­ter­sección del po­der, el co­no­ci­mien­to y la po­lí­ti­ca. Se­gun­do, no basta con rechazar una de­fen­sa es­sen­cia­li­sta o uni­ver­sa­li­sta de la ra­zón. En lu­gar de ello, los lí­mi­tes de es­ta de­ben ex­ten­derse has­ta re­co­no­cer otras ma­ne­ras de apren­der o adop­tar po­si­cio­nes sub­je­ti­vas es­pe­cí­fi­cas que tie­ne la gen­te. En es­te ca­so, es ne­ce­sa­rio que los edu­ca­do­res en­tiendan más plenamen­te cómo apren­den las per­so­nas por me­dio de re­la­cio­nes so­cia­les con­cre­tas, de las for­mas en que se po­si­cio­na el cuer­po (Grumet, 1988), de la con­struc­ción de há­bi­tos e in­tu­icio­nes y de la pro­duc­ción e in­ver­sión del de­seo y el afec­to.

7. La pedagogía crítica debe recuperar una apreciación de las alternativas combinando los lenguajes de la crítica y la posibilidad. El feminismo posmoderno ejemplifica esta combinación en su crítica del patriarcado y su intento de construir nuevas formas de identidad y relaciones sociales. Vale la pena señalar que los docentes pueden abordar esta cuestión con referencia a una serie de consideraciones. Primero, los educadores necesitan construir un lenguaje de la crítica que combine la cuestión de los límites con el discurso de la libertad y la responsabilidad social. En otras palabras, es preciso enfrentar dialécticamente la cuestión de la libertad, no sólo como un asunto de derechos individuales, sino también como parte del discurso de la responsabilidad social. En efecto: si bien la libertad sigue siendo una categoría esencial para establecer las condiciones de los derechos éticos y políticos, también hay que verla como una fuerza que es preciso controlar si se expresa en modos de comportamiento individual y colectivo que amenazan el ecosistema o producen formas de violencia y opresión contra individuos y grupos sociales. Segundo, la pedagogía crítica debe explorar en términos programáticos un lenguaje de la posibilidad que sea capaz de pensamientos riesgosos, ponga en juego un proyecto de esperanza y apunte al horizonte de lo «aún no». Un lenguaje de la posibilidad no tiene que disolverse en una forma reificada de utopismo; puede desarrollarse, en cambio, como una precondition para alimentar el valor de imaginar un mundo diferente y más justo y luchar por él. Un lenguaje de la posibilidad moral y política es algo más que un vestigio pasado de moda del discurso humanista. Es crucial para responder a los seres humanos que sufren y se atormentan no sólo con compasión, sino también con una política y una serie de prácticas pedagógicas que puedan reinventar y modificar las narrativas existentes de dominación, para transformarlas en imágenes y ejemplos concretos de un futuro por el que valga la pena luchar.

En los momentos actuales, cierto cinismo caracteriza al lenguaje de la izquierda. En esa actitud mental cumple un papel decisivo el rechazo de todas las imágenes utópicas, todas las apelaciones a «un lenguaje de la posibilidad». Tales rechazos se apoyan a menudo en el argumento de que el «discurso utópico» es una estrategia empleada por la derecha y, por lo tanto, está inficionado por la ideología. O bien

se desestima la noción misma de posibilidad como una categoría impráctica y, por ende, inútil. A mi juicio, esa desestimación representa no tanto una crítica seria como una negativa a trascender el lenguaje del agotamiento y la desesperación. Como respuesta a esta postura, es esencial desarrollar una noción con capacidad de discriminación, que distinga entre el lenguaje «distópico» y el lenguaje utópico. En el primero, la apelación al futuro se funda en una forma de romanticismo nostálgico, con su exigencia de un retorno al pasado que sirve, las más de las veces, para legitimar relaciones de dominación y opresión. De manera similar, según las palabras de Constance Penley, un discurso «distópico» suele «limitarse a soluciones que son individualistas o bien están atadas a la idea romántica de una resistencia de pequeños grupos al estilo guerrillero. La verdadera atrofia de la imaginación utópica es esta: podemos imaginar el futuro pero *no podemos* concebir el tipo de estrategias políticas colectivas necesarias para cambiarlo o asegurarlo» (1989, pág. 122). En contraste con el lenguaje de la distopía, un discurso de la posibilidad rechaza el vacío apocalíptico y el imperialismo nostálgico y considera que la historia está abierta y vale la pena luchar por una sociedad hecha a imagen de un futuro alternativo. Ese es el lenguaje del «aún no», un lenguaje en que la imaginación se redime y se nutre en el esfuerzo por construir nuevas relaciones, modeladas a partir de estrategias de resistencia colectiva basadas en un reconocimiento crítico de lo que es la sociedad y lo que podría llegar a ser. Parafraseando a Walter Benjamin, se trata de un discurso de la imaginación y la esperanza que empuja la historia a contrapelo. Fraser esclarece este sentimiento destacando la importancia de un lenguaje de la posibilidad para el proyecto de cambio social: «Permite la posibilidad de una política democrática radical en la que la crítica inmanente y el deseo transfigurador se confunden entre sí» (1989, pág. 107).

8. La pedagogía crítica necesita elaborar una teoría de los docentes como intelectuales transformadores que ocupan ubicaciones políticas y sociales susceptibles de especificarse. En vez de definir su trabajo mediante el restringido lenguaje del profesionalismo, una pedagogía crítica debe verificar con más cuidado cuál podría ser el papel de los docentes como trabajadores culturales embarcados en la produc-

ción de ideologías y prácticas sociales. Esto no significa convocar a los docentes a adherir a algún ideal abstracto que los aparte de la vida cotidiana o los convierta en profetas de la perfección y la certeza; al contrario, es convocarlos a ejercer la crítica social no como personas ajenas, sino como intelectuales públicos que abordan las cuestiones sociales y políticas de su barrio, su nación y el mundo en general. Como intelectuales públicos y transformadores, los docentes tienen una oportunidad de establecer conexiones orgánicas con las tradiciones históricas que les proporcionan, lo mismo que a sus alumnos, una voz, una historia y un sentido de pertenencia. Se trata de una posición marcada por un coraje moral y una crítica que no requiere que los educadores se aparten de la sociedad a la manera del docente «objetivo», sino que se distancien de las relaciones de poder que sojuzgan, oprimen y degradan a otros seres humanos. Los docentes deben encarar la crítica desde adentro, desarrollar prácticas pedagógicas que realcen no sólo las posibilidades de la conciencia crítica, sino también las posibilidades de la acción transformadora. Desde esta perspectiva, los docentes participarían en la invención de discursos críticos y relaciones sociales democráticas. La pedagogía crítica se representaría a sí misma como la construcción activa de determinados modos de vida, y no como su transmisión. Más específicamente, los docentes, como intelectuales transformadores, podrían embarcarse en la invención de lenguajes que les proporcionarían, tanto a ellos como a sus alumnos, espacios para repensar sus experiencias en términos que nombraran las relaciones de opresión y, al mismo tiempo, propusieran modos de superarlas.

9. En esta idea de la pedagogía crítica tiene un papel central una política de la voz que combine una noción posmoderna de la diferencia con una insistencia feminista en la primacía de lo político. Esta política entraña el planteo de la relación entre lo personal y lo político de una manera que no disuelva el segundo en el primero, sino que fortalezca el vínculo entre ambos, a fin de dedicarse a abordar, en vez de retirarse de ellas, las formas y estructuras institucionales que hacen su aporte a los distintos tipos de racismo, sexismo y explotación de clase. Esa dedicación sugiere algunas importantes intervenciones pedagógicas. En primer lugar, el yo debe ser visto como un ámbito primario de politización.

Es decir que la cuestión de su construcción compleja y múltiple debe analizarse como parte de un lenguaje afirmativo y de una comprensión más amplia de cómo se inscriben las identidades en y entre diversas formaciones sociales, culturales e históricas. Poner en juego tópicos relacionados con la construcción del yo es abordar cuestiones de historia, cultura, comunidad, lenguaje, género, raza y clase. Es plantear interrogantes para saber qué prácticas pedagógicas permitirán a los alumnos hablar en contextos dialógicos que afirmen, interroguen y extiendan la comprensión que tienen de sí mismos y de los contextos globales en que viven. Una postura semejante reconoce que los alumnos tienen varias o muchas identidades, pero también afirma la importancia de ofrecerles un lenguaje que les permita reconstruir sus energías morales y políticas al servicio de la creación de un orden social más justo y equitativo, que debilite las relaciones de jerarquía y dominación.

Segundo, una política de la voz debe proponer estrategias pedagógicas y políticas que afirmen la primacía de lo social, lo intersubjetivo y lo colectivo. Al concentrarnos en la voz no pretendemos, simplemente, afirmar los relatos que cuentan los alumnos ni glorificar la posibilidad de la narración. Ese tipo de posturas suele degenerar en una forma de narcisismo, una experiencia catártica que se reduce a hablar de la ira sin el beneficio de una teoría que pueda entender tanto sus causas subyacentes como el significado de trabajar colectivamente para transformar las estructuras de dominación responsables de las relaciones sociales opresivas. La elevación de la propia conciencia se ha convertido cada vez más en un pretexto para legitimar formas hegemónicas de separatismo apuntaladas por apelaciones autorreferenciales a la primacía de la experiencia. Lo que a menudo se expresa en estas es un antiintelectualismo que se aparta de cualquier forma viable de participación política, en especial las dispuestas a abordar y transformar diversos tipos de opresión. La mera exhortación a afirmar la propia voz se ha reducido cada vez más a un proceso pedagógico que es tan reaccionario como introspectivo. Una idea más radical de la voz debería empezar por lo que hooks llama una atención crítica a la teorización de la experiencia como parte de una política más amplia de participación. En su referencia específica a la pedagogía feminista, esta autora sostiene que el

discurso de la confesión y la memoria puede usarse para «apartar el punto de mira de la mera mención de la propia experiencia (. . .) y pasar a hablar de la identidad en relación con la cultura, la historia, la política» (1989, pág. 110). Para hooks, el relato de historias de victimización, el uso de la propia voz, no es suficiente; resulta igualmente imperativo que esas experiencias sean el objeto de análisis teóricos y críticos, a fin de poder conectarlas a nociones más generales de solidaridad, lucha y política, en lugar de apartarlas de ellas.

Conclusión

Este capítulo intenta introducir a los lectores en algunos de los supuestos centrales que gobiernan los discursos del modernismo, el posmodernismo y el feminismo posmoderno. Pero al hacerlo se niega a oponer entre sí estos movimientos y trata, en cambio, de examinar su convergencia como parte de un proyecto político más general ligado a la reconstrucción de la vida pública democrática. De manera similar, intenté situar aquí la cuestión de la práctica pedagógica dentro de un discurso más amplio de participación política. La pedagogía, en este caso, no se define simplemente como algo que ocurre en las escuelas. Al contrario, se postula su papel central para cualquier práctica política que pretenda saber cómo aprenden los individuos, cómo se produce el conocimiento y cómo se construyen las posiciones subjetivas. En este contexto, la práctica pedagógica se refiere a formas de producción cultural que son inextricablemente históricas y políticas. La pedagogía es, en parte, una tecnología del poder, el lenguaje y la práctica que produce y legitima formas de regulación moral y política que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismos y del mundo. Esas concepciones nunca son inocentes y siempre están implicadas en el discurso y las relaciones de la ética y el poder. Invocar la importancia de la pedagogía es plantear cuestiones con respecto no sólo a cómo aprenden los alumnos, sino también a cómo construyen los educadores (en el sentido amplio del término) las posiciones ideológicas y políticas desde las que hablan. Aquí

está en discusión un discurso que sitúa a los seres humanos dentro de la historia y, a la vez, pone de manifiesto los límites de sus ideologías y valores. Esa posición reconoce la parcialidad de todos los discursos, de modo que la relación entre conocimiento y poder siempre estará abierta al diálogo y el compromiso crítico de sí mismo. La pedagogía tiene que ver con las inversiones intelectuales, emocionales y éticas que hacemos como parte de nuestro intento de negociar, adaptar y transformar el mundo en que nos encontramos. El propósito y la visión que la mueven deben basarse en una política y una concepción de la autoridad que vinculen la enseñanza y el aprendizaje a formas de autoconcesión de poder y otorgamiento de poder social, y aboguen por formas de vida comunitaria que extiendan los principios de libertad, igualdad y justicia a la mayor cantidad posible de relaciones institucionales y vividas.

Según se la define en las tradiciones del modernismo, el posmodernismo y el feminismo posmoderno, la pedagogía brinda a los educadores la oportunidad de elaborar un proyecto político abarcador de intereses humanos que van más allá de una política particularista de clase, etnicidad, raza y género. Esto no es tanto un llamado a desestimar la insistencia posmoderna en la diferencia como un intento de desarrollar una política democrática radical que haga hincapié en ella dentro de la unidad. Este esfuerzo implica elaborar un lenguaje público que pueda transformar una política de afirmación en una política de lucha democrática. En una política y una pedagogía semejantes ocupa un lugar central una idea de comunidad desarrollada alrededor de una concepción compartida de la justicia social, los derechos y las facultades. Dicha idea es especialmente necesaria en un momento de nuestra historia en que esas preocupaciones han quedado subordinadas a las prioridades del mercado y se utilizan para legitimar los intereses de los ricos a expensas de los pobres, los desocupados y la gente sin techo. Una pedagogía radical y una política democrática transformadora deben ir de la mano en la construcción de una visión que una el énfasis del liberalismo por la libertad individual, la preocupación posmodernista por el particularismo y la inquietud del feminismo por la política de lo cotidiano al interés histórico del socialismo en la solidaridad y la vida pública.

Vivimos una época en que las responsabilidades de los ciudadanos trascienden las fronteras nacionales. Las viejas nociones modernistas de centro y margen, patria y exilio y conocido y ajeno se deshacen. Las fronteras geográficas, culturales y étnicas dan paso a configuraciones cambiantes de poder, comunidad, espacio y tiempo. La ciudadanía ya no puede fundarse en formas de eurocentrismo y en el lenguaje del colonialismo. Deben crearse nuevos espacios, relaciones e identidades, que nos permitan movernos a través de las fronteras y poner en juego la diferencia y la otredad como parte de un discurso de la justicia, el compromiso social y la lucha democrática. Los académicos ya no pueden retirarse a sus aulas o simposios como si estos fueran las únicas esferas públicas disponibles para movilizar el poder de las ideas y las relaciones de poder. La noción foucaultiana del intelectual específico, que aborda las luchas conectadas con cuestiones y contextos particulares, debe combinarse con la idea de Gramsci del intelectual comprometido, que vincula su obra a preocupaciones sociales más generales, que afectan profundamente la vida, el trabajo y la supervivencia de la gente.

Pero aquí hay en juego algo más que definir el papel del intelectual o la relación de la enseñanza con la lucha democrática. La lucha contra el racismo, las estructuras de clase y el sexismo debe dejar de ser un mero lenguaje de crítica y redefinirse como parte de un lenguaje de transformación y esperanza. Este cambio sugiere a los educadores la necesidad de conectarse con otras personas comprometidas en luchas públicas a fin de inventar lenguajes y proponer espacios, tanto dentro de las escuelas como fuera de ellas, que ofrezcan nuevas oportunidades de unidad a los movimientos sociales. De ese modo podremos repensar y reexperimentar la democracia como una lucha en torno de valores, prácticas, relaciones sociales y posiciones subjetivas que amplían el terreno de las capacidades y posibilidades humanas como base de un orden social compasivo. Aquí está en juego la necesidad de crear una política que contribuya a la multiplicación de los ámbitos de las luchas democráticas, ámbitos que afirmen luchas específicas y reconozcan, a la vez, la necesidad de abarcar cuestiones más amplias, que mejoren la vida del planeta y extiendan el espíritu de la democracia a todas las sociedades.

Mediante el rechazo de ciertos rasgos conservadores del modernismo, la naturaleza apolítica de algunos discursos posmodernos y el separatismo característico de ciertas versiones del feminismo, en este capítulo traté de apropiarme críticamente de los rasgos más emancipatorios de esos discursos, con la intención de desarrollar una pedagogía feminista posmoderna. La lista de principios que propuse dista de ser completa, por supuesto, pero ofrece a los educadores la oportunidad de analizar cómo podría ser posible reinventar, a modo de práctica pedagógica, algunas de las ideas surgidas de los discursos que examino en este trabajo. Lejos de ser exhaustivos, los principios propuestos sólo pretenden aportar algunas «imágenes fugaces» de una pedagogía capaz de abordar grandes cuestiones: la importancia de la democracia como una lucha permanente, el significado de educar a los alumnos para gobernar y el imperativo de crear condiciones pedagógicas en las cuales los ciudadanos políticos puedan ser educados en una política de la diferencia que respalde la reconstrucción de una democracia radical, en vez de oponerse a ella.

Referencias bibliográficas

- Alcoff, L. (1988) «Cultural feminism vs. poststructuralism: the identity crisis in feminist theory», *Signs* 13(3), págs. 405-36.
- Anderson, P. (1984) «Modernity and revolution», *New Left Review* 144, págs. 96-113.
- Appignanensi, L. y Bennington, G. (eds.) (1986) *Postmodernism: ICA Documents 4*, Londres: Institute of Contemporary Arts.
- Arac, J. (ed.) (1986) *Postmodernism and Politics*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Aronowitz, S. (1987-1988) «Postmodernism and politics», *Social Text* 18, págs. 94-114.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. A. (1988) «Schooling, culture, and literacy in the age of broken dreams», *Harvard Educational Review* 58(2), págs. 172-94.
- (1991) *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barthes, R. (1972) *Critical Essays*, Nueva York: Hill and Wang. [*Ensayos críticos*, Barcelona: Seix Barral, 1967.]
- Bartky, S. L. (1988) «Foucault, femininity, and the modernization of patriarchal power», en I. Diamond y L. Quinby, eds., *Femi-*

- nism and Foucault: Reflections on Resistance*, Boston: Northeastern University Press, págs. 61-86.
- Baudrillard, J. (1987) «Modernity», *Canadian Journal of Political and Social Theory* 11(3), págs. 63-72.
- Benhabib, S. y Cornell, D. (1987) *Feminism as Critique*, Minneapolis: University of Minnesota Press. [*Teoría feminista y teoría crítica: ensayos sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío*, Valencia: Alfons El Magnànim/ Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, 1990.]
- Berman, M. (1982) *All That Is Solid Melts into Air: The Experience of Modernity*, Nueva York: Simon & Schuster. [*Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Madrid: Siglo XXI, 1988.]
- (1988) «Why modernism still matters», *Tikkun* 4(1), págs. 11-4, 81-6.
- Bernstein, R. (ed.) (1985) *Habermas and Modernity*, Cambridge: The MIT Press. [*Habermas y la modernidad*, Madrid: Cátedra, 1991.]
- Birke, L. (1986) *Women, Feminism, and Biology: The Feminist Challenge*, Nueva York: Methuen.
- Calinescu, M. (1987) *Five Faces of Modernity: Modernism, Avant-Garde, Decadence, Kitsch, Post-Modernism*, Durham: Duke University Press. [*Cinco caras de la modernidad: modernismo, vanguardia, decadencia, «kitsch», posmodernismo*, Madrid: Tecnos, 1991.]
- Cherryholmes, C. (1988) *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*, Nueva York: Teachers College Press. [*Poder y crítica: investigaciones postestructuralistas en educación*, Barcelona: Pomares-Corredor, 1999.]
- Christian, B. (1987) «The race for theory», *Cultural Critique* 6, págs. 51-64.
- Clifford, J. (1988) *The Predicament of Culture: Twentieth Century Ethnography, Literature, and Art*, Cambridge: Harvard University Press. [*Dilemas de la cultura: antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*, Barcelona: Gedisa, 1995.]
- Clifford, J. y Marcus, G. (eds.) (1986) *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley: University of California Press. [*Retóricas de la antropología*, Madrid: Júcar, 1991.]
- Collins, J. (1989) *Uncommon Cultures: Popular Culture and Post-Modernism*, Nueva York: Routledge.
- Connolly, W. (1988) *Political Theory and Modernity*, Nueva York: Basil Blackwell.
- Connor, S. (1989) *Postmodernist Culture: An Introduction to Theories of the Contemporary*, Nueva York: Basil Blackwell. [*Cultura posmoderna: introducción a la teoría de la contemporaneidad*, Madrid: Akal, 1996.]

- Crimp, D. (1983) «On the museum's ruin», en H. Foster, ed., *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, Port Townsend: Bay Press, págs. 43-56.
- De Lauretis, T. (1984) *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema*, Bloomington: Indiana University Press. [*Alicia ya no: feminismo, semiótica, cine*, Madrid: Cátedra, 1992.]
- (1986) «Feminist studies/critical studies: issues, terms, contexts», en T. de Lauretis, ed., *Feminist Studies/Critical Studies*, Bloomington: Indiana University Press, págs. 1-19.
- (1987) *Technologies of Gender*, Bloomington: Indiana University Press.
- Derrida, J. (1976) *Of Grammatology*, traducción de G. Spivak, Baltimore: Johns Hopkins University Press. [*De la gramatología*, México: Siglo XXI, 1971.]
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*, Nueva York: Macmillan. [*Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Morata, 1997.]
- Diamond, I. y Quinby, L. (1988) «American feminism and the language of control», en I. Diamond y L. Quinby, eds., *Feminism and Foucault: Reflections on Resistance*, Boston: Northeastern University Press, págs. 193-206.
- Eagleton, T. (1985-1986) «The subject of literature», *Cultural Critique* 2, págs. 95-104.
- Ebert, T. (1988) «The romance of patriarchy: ideology, subjectivity, and postmodern feminist cultural theory», *Cultural Critique* 10, págs. 19-57.
- Epstein, B. (1990) «Rethinking social movement theory», *Socialist Review* 20(1), págs. 35-65.
- Flax, J. (1988) «Reply to Tress», *Signs* 14(1), págs. 201-3.
- (1989) «Postmodernism and gender relations in feminist theory», en M. Malson et al., eds., *Feminist Theory in Practice and Process*, Chicago: University of Chicago Press, págs. 51-73.
- Foster, H. (1983) «Postmodernism: a preface», en H. Foster, ed., *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, Port Townsend: Bay Press, págs. ix-xvi.
- Foucault, M. (1977a) *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*, compilación de D. Bouchard, Ithaca: Cornell University Press.
- (1977b) *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, compilación de G. Gordon, Nueva York: Pantheon.
- (1979) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Nueva York: Vintage. [*Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México: Siglo XXI, 1976.]
- (1980) *The History of Sexuality*, vol. 1: *An Introduction*, Nueva York: Vintage. [*Historia de la sexualidad, 1. La voluntad de saber*, México: Siglo XXI, 1985.]

- Fraser, N. (1985) «What is critical about critical theory? The case of Habermas and gender», *New German Critique* 12(2), págs. 97-131.
- (1989) *Unruly Practices*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Fraser, N. y Nicholson, L. (1988) «Social criticism without philosophy: an encounter between feminism and postmodernism», en A. Ross, ed., *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, págs. 83-104.
- Frisby, D. (1986) *Fragments of Modernity*, Cambridge: The MIT Press. [*Fragmentos de la modernidad: teoría de la modernidad en la obra de Simmel, Kracauer y Benjamin*, Madrid: Visor, 1992.]
- Giddens, A. (1990) *The Consequences of Modernity*, Stanford: Stanford University Press. [*Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza, 1999.]
- Giroux, H. A. (1988) *Schooling and the Struggle for Public Life*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. A. y Simon, R. (1989) *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life*, Granby: Bergin & Garvey.
- Grossberg, L. (1986) «On postmodernism and articulation: an interview with Stuart Hall», *Journal of Communication* 10(2), págs. 45-60.
- Groz, E. A. et al. (eds.) (1986) *Futur*fall: Excursions into Postmodernity*, Sydney: Power Institute of Fine Arts.
- Grumet, M. (1988) *Bitter Milk: Women and Teaching*, Amherst: University of Massachusetts Press.
- Habermas, J. (1979) *Communication and the Evolution of Society*, Boston: Beacon Press.
- (1981) «Modernity versus postmodernity», *New German Critique* 8(1), págs. 3-18.
- (1982) «The entwinement of myth and Enlightenment», *New German Critique* 9(3), págs. 13-30.
- (1983) «Modernity. An incomplete project», en H. Foster, ed., *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, Port Townsend: Bay Press, págs. 3-16.
- (1987) *The Philosophical Discourse of Modernity*, traducción de F. Lawrence, Cambridge: The MIT Press. [*El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid: Taurus, 1991.]
- Hannam, M. (1990) «The dream of democracy», *Arena* 90, págs. 109-16.
- Haraway, D. (1989) «Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective», *Feminist Studies* 14(3), págs. 575-99.

- Harding, S. (1986) *The Science Question in Feminism*, Ithaca: Cornell University Press. [*Ciencia y feminismo*, Madrid: Morata, 1996.]
- Hartsock, N. (1987) «Rethinking modernism: minority vs. majority theories», *Cultural Critique* 7, págs. 187-206.
- Hebdige, D. (1986) «Postmodernism and “the other side”», *Journal of Communication Inquiry* 10(2), págs. 78-99.
- (1989) *Hiding in the Light*, Nueva York: Routledge.
- Hicks, E. (1988) «Deterritorialization and border writing», en R. Merrill, ed., *Ethics/Aesthetics: Post-Modern Positions*, Washington: Masionneuve, págs. 47-58.
- Hirsch, E. D., Jr. (1987) *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Boston: Houghton Mifflin.
- hooks, b. (1989) *Talking Back*, Boston: South End.
- Hutcheon, L. (1988) «Postmodern Problematic», en R. Merrill, ed., *Ethics/Aesthetics: Post-Modern Positions*, Washington: Masionneuve, págs. 1-10.
- (1989) *The Politics of Postmodernism*, Nueva York: Routledge.
- Huysen, A. (1986) *After the Great Divide*, Bloomington: Indiana University Press.
- Jagger, A. M. (1983) *Feminist Politics and Humanist Nature*, Totowa: Rowman & Allanheld.
- Kaplan, C. (1987) «Deterritorializations: the rewriting of home and exile in Western feminist discourse», *Cultural Critique* 6, págs. 187-98.
- Kaplan, E. (1988) «Introduction», en E. Kaplan, ed., *Postmodernism and Its Discontents, Theories, Practices*, Londres: Verso.
- Kearney, R. (1988) *The Wake of Imagination*, Minneápolis: University of Minnesota Press.
- Keller, E. F. (1985) *Gender and Science*, New Haven: Yale University Press. [*Reflexiones sobre género y ciencia*, Valencia: Alfons El Magnànim, 1991.]
- Kellner, D. (1988) «Postmodernism as social theory: some challenges and problems», *Theory, Culture and Society* 5(2/3), págs. 239-69.
- Kolb, D. (1986) *The Critique of Pure Modernity: Hegel, Heidegger, and After*, Chicago: University of Chicago Press.
- Kristeva, J. (1981) «Oscillation between power and denial», en E. Marks e I. de Courtivron, eds., *New French Feminisms*, Nueva York: Schocken, págs. 165-7.
- Kroker, A. y Cook, D. (1986) *The Postmodern Scene: Excremental Culture and Hyper-Aesthetics*, Montreal: New World Perspectives.
- Lacan, J. (1968) *Speech and Language in Psychoanalysis*, traducción de A. Wilden, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Laclau, E. (1988a) «Politics and the limits of modernity», en A. Ross, ed., *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, Minneápolis: University of Minnesota Press, págs. 63-82.
- (1988b) «Building a New Left: an interview with Ernesto Laclau», *Strategies* 1(1), págs. 10-28.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy*, Londres: Verso. [*Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*, Madrid: Siglo XXI, 1987.]
- Larsen, N. (1990) *Modernism and Hegemony: A Materialist Critique of Aesthetic Agencies*, Minneápolis: University of Minnesota Press.
- Lash, S. y J. Urry (1987) *The End of Organized Capitalism*, Madison: University of Wisconsin Press.
- Lather, P. (1989) «Postmodernism and the politics of Enlightenment», *Educational Foundations* 3(3), págs. 7-28.
- Lipsitz, G. (1990) *Time Passages: Collective Memory and American Popular Culture*, Minneápolis: University of Minnesota Press.
- Lunn, E. (1982) *Marxism and Modernism*, Berkeley: University of California Press.
- Lyotard, J.-F. (1984) *The Postmodern Condition*, Minneápolis: University of Minnesota Press. [*La condición posmoderna*, Madrid: Cátedra, 1984.]
- Malson, M. et al. (1989) «Introduction», en M. Malson et al., eds., *Feminist Theory in Practice and Process*, Chicago: University of Chicago Press, págs. 1-13.
- McCarthy, T. (1987) «Introduction», en J. Habermas, *The Philosophical Discourse of Modernity*, Cambridge: The MIT Press, págs. vii-xvii.
- McLaren, P. y Hammer, R. (1989) «Critical pedagogy and the postmodern challenge: toward a critical postmodernist pedagogy of liberation», *Educational Foundations* 3(3), págs. 29-62.
- McRobbie, A. (1986) «Postmodernism and popular culture», en L. Appignanensi y G. Bennington, eds., *Postmodernism: ICA Documents 4*, Londres: Institute of Contemporary Arts, págs. 54-8.
- Merrill, R. (1988) «Toward ethics/aesthetics: a post-modern position», en R. Merrill, ed., *Ethics/Aesthetics: Post-Modern Positions*, Washington: Maisonneuve.
- Michnik, A. (1990) «Notes on the revolution», *The New York Times Magazine*, 11 de marzo, págs. 38-45.
- Minh-ha, T. (1989) *Women, Native, Other: Writing Postcoloniality and Feminism*, Bloomington: Indiana University Press.
- Morris, M. (1988) *The Pirate's Fiancee: Feminism, Reading, Postmodernism*, Londres: Verso.

- Mouffe, C. (1988) «Radical democracy: modern or postmodern?», en A. Ross, ed., *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, Minneápolis: University of Minnesota Press, págs. 31-45.
- (1989) «Toward a radical democratic citizenship», *Democratic Left* 17(2), págs. 6-7.
- Newman, C. (1985) *The Post-Modern Aura: The Age of Fiction in an Age of Inflation*, Evanston: Northwestern University Press.
- (1986) «Revising modernism, representing postmodernism», en L. Appignanensi y G. Bennington, eds., *Postmodernism: ICA Documents 4*, Londres: Institute of Contemporary Arts, págs. 32-51.
- Nicholson, L. (1990) *Feminism/Postmodernism*, Nueva York: Routledge.
- Oreskes, M. (1990) «America's politics lose way as its vision changes world», *The New York Times* 139(48.178) (18 de marzo), págs. 1, 16.
- Owens, C. (1983) «The discourse of others: feminists and postmodernism», en H. Foster, ed., *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, Port Townsend: Bay Press, págs. 57-82.
- Peller, G. (1987) «Reason and the mob: the politics of representation», *Tikkun* 2(3), págs. 28-31, 92-5.
- Penley, C. (1989) *The Future of an Illusion: Film, Feminism, and Psychoanalysis*, Minneápolis: University of Minnesota Press.
- Popkewitz, T. (1988) «Culture, pedagogy, and power: issues in the production of values and colonialization», *Journal of Education* 170(2), págs. 77-90.
- Poster, M. (1989) *Critical Theory and Poststructuralism*, Ithaca: Cornell University Press.
- Richard, N. (1987-1988) «Postmodernism and periphery», *Third Text* 2, págs. 5-12.
- Rorty, R. (1985) «Habermas and Lyotard on postmodernity», en R. Bernstein, ed., *Habermas and Modernity*, Cambridge: The MIT Press, págs. 161-76.
- Rosaldo, R. (1989) *Culture & Truth: The Remaking of Social Analysis*, Boston: Beacon Press.
- Ross, A. (ed.) (1988) *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, Minneápolis: University of Minnesota Press.
- Roth, R. (1988) «The colonial experience and its postmodern fate», *Salmagundi* 84, págs. 248-65.
- Ryan, K. (1989) *Politics and Culture: Working Hypotheses for a Post-Revolutionary Society*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Scott, J. W. (1988) *Gender and the Politics of History*, Nueva York: Columbia University Press.

- Sculley, J. (1988) *Line Break: Poetry as Social Practice*, Seattle: Bay.
- Shapiro, S. (1990) *Between Capitalism and Democracy*, Westport: Bergin & Garvey.
- Showalter, E. (1989) «Introduction: the rise of gender», en E. Showalter, ed., *Speaking of Gender*, Nueva York: Routledge, págs. 1-13.
- Simon, R. (1992) *Teaching Against the Grain*, Westport: Bergin & Garvey.
- Spivak, G. (1987) *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, Nueva York: Methuen.
- Thompson, E. P. (1990) «History turns on a new hinge», *The Nation*, 29 de enero, págs. 117-22.
- Tyler, S. (1987) *The Unspeakable: Discourse, Dialogue, and Rhetoric in the Postmodern World*, Madison: University of Wisconsin Press.
- Warren, M. (1988) *Nietzsche and Political Thought*, Cambridge: The MIT Press.
- Welch, S. D. (1985) *Communities of Resistance and Solidarity: A Feminist Theology of Liberation*, Maryknoll: Orbis.

9. El multiculturalismo insurgente y la promesa de la pedagogía

Introducción

El multiculturalismo se ha convertido en un discurso central en la lucha en torno de las cuestiones de la identidad nacional, la construcción de la memoria histórica, la finalidad de la enseñanza y el significado de la democracia. Aunque la mayoría de estas batallas se libraron en la universidad para promover cambios curriculares y se continuaron polémicamente en los medios de comunicación públicos, las guerras culturales decisivas de nuestros días se libran cada vez más en dos frentes. En primer lugar, el multiculturalismo se ha convertido en una «cinchada para ver quién consigue crear una cultura pública».¹ En segundo lugar, el terreno del multiculturalismo se caldea en la disputa entre instituciones educativas que no satisfacen las necesidades de una población estudiantil que experimenta un cambio masivo y alumnos y familias que perciben cada vez más a las escuelas como otro instrumento de represión.

En el primer caso, la lucha alrededor de la cultura pública está profundamente ligada a un legado histórico que afirma el carácter norteamericano y la identidad nacional en términos manifiestamente excluyentes, nacionalistas y racistas. Ecos de este racismo pueden advertirse en las voces de intelectuales públicos como George Will, Arthur Schlesinger Jr. y George Gilder, y la actitud cuenta con el apoyo institucional de entidades neoconservadoras como la Olin Foundation y la National Association of Scholars.

En el segundo caso, la cultura académica se convirtió en un espacio disputado porque grupos que fueron tradicionalmente excluidos del curriculum escolar público y de las filas

¹ Alice Kessler-Harris, «Cultural locations: positioning American studies in the great debate», *American Quarterly* 44(3), 1992, pág. 310.

de la educación superior están hoy más politizados y asisten en cantidad creciente a instituciones de enseñanza superior. Una consecuencia del desarrollo de esta política de la diferencia fueron las luchas libradas por grupos subordinados para tener acceso a los recursos educativos, la igualdad racial y de género, el contenido curricular y la organización de los departamentos académicos por disciplinas.

Si bien ya es un lugar común admitir los significados conflictivos del multiculturalismo, es importante reconocer que en sus formas conservadoras y liberales este marginó los problemas conexos del racismo blanco, la justicia social y el poder, en especial en los aspectos en que podrían abordarse como parte de un conjunto más vasto de inquietudes políticas y pedagógicas. En lo que sigue, quiero ratificar la importancia de hacer que lo pedagógico sea más político. Me refiero con ello a que mi intención es analizar cómo puede usarse una definición más amplia de la pedagogía para contemplar la posibilidad de que la producción del conocimiento, las identidades sociales y las relaciones sociales impugnen los supuestos y las prácticas racistas que impregnan una diversidad de ámbitos culturales, incluidas las esferas pública y privada de la enseñanza, pero sin limitarse a ellas. En este enfoque tiene un papel central el intento de definir el significado pedagógico de lo que llamo un multiculturalismo insurgente. No se trata de un multiculturalismo limitado a la fascinación por la construcción de identidades, la competencia comunicativa y la celebración de la tolerancia. Pretendo, en cambio, trasladar la discusión sobre el multiculturalismo a un terreno pedagógico en que las relaciones de poder y las identidades racializadas sean preponderantes como parte de un lenguaje de la crítica y la posibilidad.

Esto sugiere, en parte, la construcción de «una política educativa que revele las estructuras de las relaciones de poder que actúan en la racialización de nuestro orden social», al mismo tiempo que se alienta a los alumnos a «pensar en la invención de la categoría de blancura, así como en la de negritud y, por consiguiente, hacer visible lo que es invisible cuando se considera como el estado normativo de la existencia: el punto (blanco) del espacio desde el cual tendemos a identificar la diferencia».² Como parte de un lenguaje de la

² Hazel Carby, «The multicultural wars», en Gina Dent, ed., *Black Popular Culture* (Seattle: Bay Press, 1992), págs. 193-4.

crítica, una de las preocupaciones fundamentales de un multiculturalismo insurgente es despojar a la supremacía blanca de su legitimidad y autoridad. Como parte de un proyecto de posibilidad, el multiculturalismo insurgente alude al desarrollo de una noción de democracia radical en torno de diferencias que no sean excluyentes ni fijas, sino que designen sitios de lucha abiertos, fluidos, y que crearán las condiciones para expandir la heterogeneidad de los espacios públicos y la posibilidad de «diálogos críticos por medio de diferentes comunidades políticas y grupos de votantes».³

Multiculturalismo y racismo blanco

«Si (. . .) se las ingeniaran para cambiar el curriculum en todas las escuelas a fin de que [los afroamericanos] aprendieran más de sí mismos y sobre su verdadero aporte a esta cultura, no sólo liberarían [a ellos], sino a los blancos que no saben nada de su propia historia. Y la razón es que si están obligados a mentir sobre un aspecto de la historia de alguien, deben mentir sobre toda ella. Si ustedes tienen que mentir sobre mi verdadero papel aquí, si tienen que fingir que cavé con la azada todo ese campo de algodón simplemente porque los amaba, pues algo les pasa. Están locos».⁴

En el sentido más inmediato, James Baldwin, el célebre novelista afroamericano, sugiere aquí que las cuestiones concernientes al multiculturalismo se refieren en lo fundamental a la raza y la identidad. Un análisis más penetrante revela que el multiculturalismo no sólo tiene que ver con el discurso de las identidades racializadas, sino también, y de manera decisiva, con la cuestión de la blancura como marca de privilegio racial y de género. Baldwin sostiene, por ejemplo, que el multiculturalismo no puede reducirse a una otredad exclusiva que hace referencia a los afroamericanos,

³ Kobena Mercer, «Back to my routes: a postscript on the 80s», *Ten.* 8 2(3), 1992, pág. 33.

⁴ James Baldwin, «A talk to teachers», en Rick Simonson y Scott Waler, eds., *Multicultural Literacy: Opening the American Mind* (Saint Paul, MN: Graywolf Press, 1998), pág. 8.

los hispanos, los latinos u otras «minorías» suprimidas como un problema que hay que resolver mediante el llamado a la asimilación benévola, o como una amenaza que es preciso vigilar y eliminar. Para él, el multiculturalismo tiene que ver principalmente con la blancura y su reivindicación de una autodefinición que excluya las desordenadas relaciones de raza, etnicidad, poder e identidad. Baldwin destaca que las diferencias de poder y privilegio autorizan a establecer quién habla, en qué extensión, en qué condiciones, contra qué cuestiones, para quién y con qué grado de apoyo consistente e institucionalizado. El multiculturalismo plantea el interrogante de si la gente habla dentro de un espacio privilegiado o fuera de él, y si esos espacios facilitan las condiciones para que diferentes grupos se escuchen unos a otros y comprueben cómo se aborda de distintas maneras el funcionamiento de las economías raciales del privilegio y el poder en la sociedad estadounidense.

Mi intención es demostrar que los educadores deben repensar la política del multiculturalismo en un intento más general de consagrarse al mundo de la política pública y global. Con ello se sugiere cuestionar las narrativas de la identidad nacional, la cultura y la etnicidad como parte de un esfuerzo pedagógico por transmitir a los grupos dominantes el conocimiento y las historias necesarias para examinar, reconocer y desaprender su propio privilegio. Pero en esta concepción del multiculturalismo se necesita algo más que deconstruir los centros de poder colonial y deshacer los grandes relatos del racismo. Una pedagogía y una política multiculturales viables también deben afirmar las diferencias culturales, a la vez que se niegan a esencializar y conceder inmunidad a los grupos que hablan desde posiciones subordinadas de poder. Como lo señalan Gerald Graff y Bruce Robbins, el aspecto más progresista del multiculturalismo «no consistió en exaltar el “particularismo” grupal sino en cuestionarlo, cuestionar la creencia de que la negritud, la femineidad o la africanidad son cualidades esenciales e inmutables».⁵

En la actual coyuntura histórica, las luchas en torno de la identidad nacional, la raza y el significado de ser «nor-

⁵ Gerald Graff y Bruce Robbins, «Cultural criticism», en Stephen Greenblatt y Giles Gunn, eds., *Redrawing the Boundaries* (Nueva York: MIA, 1992), pág. 435.

teamericano» tuvieron lugar, en gran medida, dentro de discusiones consagradas a las cuestiones de la autorrepresentación y la representación social. Si bien una política de la representación es indispensable para crear una sociedad multicultural y multirracial, los educadores también deben abordar los cambios estructurales y sistémicos necesarios para generar ese orden social. En parte, esto exige un enfoque del multiculturalismo que se ocupe del «contexto de masiva desocupación negra, hacinamiento escolar, falta de instalaciones recreativas, viviendas ruinosas y vigilancia racista». ⁶ Cornel West se apoya en esta posición cuando sostiene que la Norteamérica blanca debe hacer frente al nihilismo que impregna las comunidades negras del país. West define ese nihilismo como «la experiencia vivida de enfrentar una vida con una horrorosa falta de significado, esperanza y (esto es lo más importante) amor». ⁷ En ese escenario, la comunidad negra es descrita como una cultura que ha perdido la fortaleza moral, la esperanza y la resistencia que antaño aportaban las instituciones de la sociedad civil negra: «familias, barrios, escuelas, iglesias, mezquitas negras». ⁸

Quiero ampliar el argumento de West y sugerir que si se pretende que la descripción del nihilismo negro no reproduzca la cultura de la tesis de la pobreza popularizada entre los conservadores, los educadores deberán intentar entender de qué manera las instituciones, la etnicidad y la vida pública blancas se estructuran por vía de un nihilismo que representa otro tipo de desorden moral, empobrecimiento del espíritu y decadencia de la vida pública. En este análisis, la crítica cultural pasa de una insistencia limitada en los efectos del racismo y el funcionamiento del nihilismo negro a los orígenes de ese racismo en la dinámica política, social y cultural de la «supremacía» blanca. Más específicamente, un multiculturalismo crítico debe dejar de prestar una atención exclusiva a los grupos subordinados, en especial porque ese tipo de enfoque tiende a destacar sus déficit, y consagrarse, en cambio, a examinar la producción histórica, semiótica e institucional del racismo, en sus distintas

⁶ Alan O'Connor, «Just plain home cookin'», *Borderlines* 20/21, invierno de 1991, pág. 58.

⁷ Cornel West, *Race Matters* (Boston: Beacon Press, 1993), pág. 14.

⁸ *Ibid.*, pág. 16.

formas, en diversos niveles de la sociedad. No quiero sugerir con ello que los negros y otros grupos subordinados no enfrentan problemas que deben abordarse en el discurso del multiculturalismo. Al contrario, digo que un análisis crítico de la raza tiene que ir más allá del discurso de culpar a la víctima, según el cual los blancos ven el multiculturalismo como una palabra en clave para referirse a la ilegalidad y otros «problemas» que los negros crean a la Norteamérica blanca. Considerar a los negros de esta manera no sólo revela que la supremacía blanca es la cara discursiva e institucional del racismo, sino que también nos plantea el desafío de abordar las cuestiones raciales no como un dilema de los negros, sino como un problema endémico del legado colonialista enraizado en «desigualdades históricas y estereotipos culturales de larga data».⁹

En oposición a un liberalismo peregrino, el multiculturalismo crítico significa algo más que el mero reconocimiento de las diferencias y el análisis de los estereotipos; en términos más cruciales, significa comprender, enfrentar y transformar las diversas historias, narraciones culturales, representaciones e instituciones que producen el racismo y otras formas de discriminación. Como lo señala bell hooks, los blancos imaginaron durante demasiado tiempo que eran invisibles para los negros. En esta formulación, la blancura no sólo deja de indicar los sitios de sus propios privilegios; también refuerza relaciones en las que los negros se vuelven invisibles en función del modo en que nombran, ven, experimentan y soportan el dolor y el terror que aquella implica. De manera sucinta lo expresa hooks:

«En la sociedad de la supremacía blanca, los blancos pueden imaginar “tranquilamente” que son invisibles para los negros, dado que el poder que históricamente afirmaron, y aún hoy afirman de manera colectiva sobre estos, les otorgaba el derecho de controlar la mirada negra (. . .) [Sin embargo,] en la imaginación negra, nombrar esa blancura es suscitar a menudo una representación del terror. Uno debe enfrentar historias que borran y niegan, que reinventan el pasado para hacer más plausible la visión presente de

⁹ Cornel West, «Learning to talk of race», *The New York Times Magazine* 6, 2 de agosto de 1992, pág. 24.

armonía racial y pluralismo. Para soportar el peso de la memoria, uno debe estar dispuesto a viajar a lugares deshabitados hace mucho y hurgar entre los desperdicios de la historia en busca de huellas de lo inolvidable, cuyo conocimiento fue suprimido por completo».¹⁰

Es digno de señalarse que muchos comentaristas educativos que abordan la cuestión del multiculturalismo desecharon toda discusión de la relación entre la raza y la clase y la forma en que estas se manifiestan en redes de jerarquía y subordinación dentro y fuera de las escuelas. Este silencio específico, unido a la percepción popular, sostenida por los medios, de que los recientes disturbios y levantamientos raciales, como la violación de la mujer que hacía *jogging* en el Central Park, el asesinato del padre de Michael Jordan y el motín de Los Angeles, pueden explicarse calificando a los involucrados como meros malhechores, saqueadores y delincuentes, ilustra por qué el peligro multicultural se ve a menudo como una amenaza negra; sugiere lo que esa creencia comparte con la concepción ideológica dominante del «otro» como un marginal disociador. En este escenario, el multiculturalismo se considera más un impedimento que una condición esencial para la supervivencia de la vida pública democrática.

Para entender plenamente la respuesta conservadora al multiculturalismo, es crucial situar los debates en torno de la política de la diferencia cultural dentro del asalto más general a la democracia producido en la última década. Pero antes de tocar esta cuestión quiero señalar que la enseñanza pública y la educación superior son ámbitos decisivos en los que la relación entre multiculturalismo y democracia debería reconocerse e incorporarse al currículum. Un multiculturalismo democrático o insurgente es el que propone un nuevo lenguaje para que alumnos y otras personas se muevan entre las fronteras de las disciplinas y circulen por zonas de diferencia cultural. Se trata de un lenguaje que cuestiona los límites de la diferencia cultural y racial como sitios de exclusión y discriminación, a la vez que reescribe el guión de la diferencia cultural como parte de un intento más

¹⁰ bell hooks, *Black Looks: Race and Representation* (Boston: South End, 1992), pág. 168.

amplio de expandir y profundizar los imperativos de una democracia multicultural y multirracial.

Un multiculturalismo insurgente toma como punto de partida el significado que para educadores y trabajadores culturales tiene tratar las escuelas y otros sitios públicos como instituciones fronterizas donde docentes, alumnos y otras personas se embarcan en actos diarios de traducción y negociación culturales, puesto que es en ellas donde docentes y alumnos tienen la oportunidad de convertirse en peritos en cruzar fronteras y reconocer que la enseñanza es, en realidad, una introducción a la forma en que está organizada la cultura, una institución que muestra quién está autorizado a hablar sobre formas determinadas de cultura, cuál se considera digna de valoración y qué formas culturales se juzgan inválidas y no merecedoras de la estima pública. Apoyado en Homi Bhabha, mi opinión es que las escuelas deben interpretarse como sitios embarcados en la «actividad estratégica de “autorizar” la agencia», ejercer la autoridad «para enunciar y regular significados e identidades inconmensurables».¹¹ Desde esta óptica, la pedagogía se aparta de su insistencia exclusiva en la gestión y se define como una forma de liderazgo político e intención ética. El imperativo pedagógico consiste aquí en sopesar las diferencias culturales en comparación con las implicaciones que tienen para unas prácticas que revelan en vez de mistificar, democratizan la cultura en vez de clausurarla y generan las condiciones para que la gente crea que vale la pena correr el riesgo y cambiar las relaciones de poder existentes. Traducido en una práctica pedagógica crítica, el multiculturalismo pluraliza los espacios para el intercambio, la comprensión y la formación identitaria entre una diversidad de grupos dominantes y subordinados. Justamente debido a la posibilidad de reescribir las narrativas culturales y las relaciones sociales dominantes, el multiculturalismo parece tan amenazador para conservadores y liberales. Una de las expresiones más francas de esta postura procede del informe de 1975 de la Comisión Trilateral, *The Crisis of Democracy*, que alega temerariamente que una democracia sustantiva representa un desafío injustificado a la autoridad gubernamental y las configuraciones de poder imperantes. Visto en

¹¹ Homi K. Bhabha, «The postcolonial critic. Homi Bhabha interviewed by David Bennett and Terry Collits», *Arena* 96, 1991, págs. 50-1.

este contexto, el asalto actual contra el multiculturalismo integra un asalto más general contra la democracia misma.

El multiculturalismo y los peligros de la democracia

En la última década, la autoridad cultural y la política legislativa se combinaron para extender masivamente la influencia de la dominación a cantidades crecientes de grupos subordinados de Estados Unidos. Frente a la escalada de la pobreza, un racismo que crece, la desocupación en aumento entre las «minorías» y la falta de atención médica y de educación adecuada para un número cada vez más grande de norteamericanos, los gobiernos de Reagan y Bush invocaron una rígida moralidad unida a un desdén por la vida pública, y atribuyeron los males de la nación a las leyes sancionadas por los demócratas guiados por los principios de la Gran Sociedad, a personajes de comedias televisivas como Murphy Brown y al presunto derrumbe de los valores familiares. En este escenario, la causa de la pobreza es la pobreza de valores, el racismo es visto como un problema «negro» (ilegalidad) y la decadencia social se rectifica apuntalando la familia nuclear y las relaciones sociales del supuesto mercado libre.

Abandonando su responsabilidad de liderazgo político y moral, durante la última década el gobierno federal redujo su intervención en la vida pública para librar una guerra contra Irak, usar el dinero de los contribuyentes para salir de fiador de banqueros corruptos y cercenar drásticamente la legislación favorable a los pobres, las personas sin techo y los desaventajados. Hay una trágica ironía en el hecho de que un gobierno pueda recaudar quinientos mil millones de dólares para sacar de apuros a banqueros corruptos y cincuenta mil millones para librar una guerra en Irak (puestos en perspectiva, los costos combinados de estas aventuras superan al de la Segunda Guerra Mundial, incluidas las pensiones de los veteranos), al mismo tiempo que recorta los bonos alimentarios y los programas de los comedores escolares en un país en que casi uno de cada cuatro niños menores de seis años vive en la pobreza. Pero aquí hay en juego

algo más que el mero fracaso de un liderazgo moral y político. La amplitud y la profundidad de las relaciones democráticas retroceden en todos los niveles de la vida nacional y cotidiana. Esto se advierte, por ejemplo, en la creciente brecha entre ricos y pobres, los permanentes ataques gubernamentales y judiciales contra los derechos civiles y la seguridad social, y la proliferación de incidentes de hostigamiento y violencia racistas en universidades y escuelas públicas.

La retirada de la democracia también es evidente en la ausencia de discusiones serias sobre el modo en que, como nación, podríamos educar a las generaciones de alumnos presentes y futuras en el lenguaje y la práctica de la compasión moral, la agencia crítica y el servicio público. El discurso del liderazgo parece atrapado en una terminología según la cual una buena sociedad se calcula en índices que miden los márgenes de ganancia y el promedio del Dow Jones. En este vocabulario faltan términos que alimenten y sostengan una percepción popular de la democracia como algo por lo que es necesario luchar constantemente en arenas públicas como las escuelas, las iglesias y otros ámbitos que encarnan la promesa de una democracia multirracial y multicultural.

El asalto actual a la vida pública democrática tomó un nuevo cariz en los últimos años. En cierto nivel, los conservadores norteamericanos pusieron en marcha un proyecto de largo plazo de desacreditación y desmantelamiento de las instituciones, ideologías y prácticas que se juzgan incompatibles con la ideología fundamental del mercado, y su compromiso constante con los principios del individualismo, la elección y la ética competitiva. En conjunción con este intento, hubo un esfuerzo paralelo para reprivatizar y desregular las escuelas, la atención médica, la seguridad social y otros servicios e instituciones públicas.

El intento de reescribir los términos de un discurso de la vida pública democrática puede verse, en parte, en el surgimiento de una nueva camada de intelectuales, que cuentan con un amplio respaldo de usinas de ideas [*think tanks*] conservadoras como el Madison Group, el Hoover Institute, la Heritage Foundation y una multitud de fundaciones de la misma tendencia. Con acceso a enormes recursos culturales provistos por el masivo apoyo financiero de las fundaciones Olin, Scaife y Smith Richardson, las usinas de ideas derechistas comenzaron a montar gigantescas campañas públi-

cas para promover esta revolución cultural. Muchos de los principales intelectuales derechistas que contribuyeron a moldear el discurso popular sobre la reforma educativa en la última década recibieron una amplia asistencia de las fundaciones conservadoras. Entre ellos se cuentan Diane Ravitch, Chester Finn Jr., Dinesh D'Souza y Thomas Sowell, quienes apuntaron a las escuelas públicas y la educación superior como las dos principales esferas de lucha con respecto a tópicos como la reforma curricular, la privatización, la elección y la diferencia. Para entender el modelo de liderazgo que proponen estos intelectuales, es importante examinar la relación que guardan algunas de sus preocupaciones ideológicas subyacentes con las cuestiones más generales de la democracia, la raza y la responsabilidad pública.

Para muchos conservadores, la posibilidad utópica de una democracia cultural es peligrosa en la coyuntura histórica actual, debido a una serie de razones. La más importante es que la democracia cultural alienta un lenguaje crítico para comprender y transformar las relaciones que atrapan a la gente en redes de jerarquía y explotación. En efecto: ese lenguaje proporciona referentes normativos para reconocer y evaluar vocabularios políticos rivales, las visiones del futuro que presuponen, y las identidades y prácticas sociales que producen y legitiman. Es notorio que esa posición representa un desafío para los educadores derechistas, cuya exaltación de la elección y de la lógica del mercado a menudo abstrae la libertad de la igualdad, y los imperativos de la ciudadanía, de su fundamento histórico en las instituciones públicas de la sociedad moderna.

De hecho, muchos conservadores han sido muy agresivos en la reescritura del discurso de la ciudadanía, *no* como práctica de la responsabilidad social, sino como un acto privatizado de altruismo, autoayuda o filantropía. Es crucial reconocer que dentro de este lenguaje de la privatización, las dificultades inquietantes, desorganizadoras y limitantes del sexismo, el delito, el desempleo de los jóvenes, el sida y otros problemas sociales, y la forma en que recaen sobre las escuelas y los grupos subordinados, son ignoradas o bien sumariamente desestimadas como problemas individuales causados, en parte, por la misma gente que los padece. Esta postura hace hincapié en fallas de carácter e impedimentos individuales de la conducta que dificultan la movilidad eco-

nómica y social, a fin de pasar por alto las condiciones políticas y económicas que producen el contexto de victimización y las presiones y los límites sistémicos que es preciso enfrentar para superarlo. Concentrados en el lenguaje privatizado del carácter individual, los conservadores borran la obligación moral y política de individuos, grupos e instituciones de admitir su complicidad en la creación de los problemas raciales abordados por los críticos multiculturales. En este escenario, terminamos por obtener una visión del liderazgo en la que los individuos actúan en un aislamiento relativo y sin sentido alguno de la responsabilidad pública. Por eso, muchos educadores derechistas elogian las virtudes de la competencia y la elección, pero rara vez hablan de cómo influyen el dinero y el poder, cuando están repartidos de manera despareja, para determinar «si las personas tienen los medios o la capacidad» de optar u obrar sobre las decisiones que informan su vida cotidiana.¹²

En este caso, la elección sirve para reescribir el discurso de la libertad según una concepción restringida de las necesidades y los deseos individuales. En esta visión del liderazgo desaparece la disposición a admitir que las cuestiones fundamentales de la ciudadanía, la democracia y la vida pública no pueden entenderse ni abordarse exclusivamente con el lenguaje limitado del mercado o la elección. Ni uno ni otra son las únicas condiciones de la libertad, y tampoco son adecuados para constituir sujetos políticos dentro de los discursos más generales de la justicia, la igualdad y la comunidad. En realidad, ninguna comprensión de la comunidad, la ciudadanía o la cultura pública es posible sin una concepción compartida de la justicia social, y sin embargo es precisamente esta la que falta en las discusiones en boga sobre el multiculturalismo y la reforma escolar.

Los conservadores no sólo ven el multiculturalismo como una amenaza a la identidad nacional; también intentaron eliminarlo activamente del lenguaje de la comunidad y la justicia social. En vez de afirmar la primacía de lo ético en la respuesta al sufrimiento de los grupos subordinados en las escuelas y otras instituciones sociales estadounidenses, los conservadores implementaron políticas educativas y públi-

¹² Stuart Hall y David Held, «Citizens and citizenship», en Stuart Hall y Martin Jacques, eds., *New Times: The Changing Face of Politics in the 1990s* (Londres: Verso, 1989), pág. 178.

cas que expanden los análisis de costos y beneficios y las relaciones de mercado a expensas del tratamiento de grandes problemas sociales como el racismo, la pobreza, el delito y la desocupación. Vale la pena señalar, por ejemplo, que el 45% de todos los niños pertenecientes a las «minorías» viven en la pobreza, mientras que el índice de deserción escolar entre los alumnos de los mismos sectores alcanzó proporciones verdaderamente alarmantes, que llegan al 70% en algunas grandes áreas urbanas. Estos problemas se ven agravados por una tasa de desempleo que entre los jóvenes negros es hoy del 38,4%. Frente a esta situación, los conservadores hacen agresivos intentos por promulgar leyes favorables a la elección [del establecimiento escolar por los padres de los alumnos], que desviarían fondos de las escuelas públicas en beneficio de las privadas. Contra estos esfuerzos, vale la pena señalar, como lo hace Peter Drier, que

«desde 1980 el gobierno federal cercenó en más de un 70% algunos programas urbanos exitosos: obras públicas, desarrollo económico, salud y nutrición, escuelas, viviendas y capacitación laboral (. . .) En 1980, los fondos aportados por el gobierno federal representaban el 14,3% de los presupuestos de las ciudades; hoy, la participación federal es de menos del 5% (. . .) Para prevenir el colapso fiscal, muchas ciudades cierran escuelas, hospitales y destacamentos policiales y de bomberos; despiden a empleados que cumplen tareas esenciales; reducen servicios básicos como el mantenimiento de plazas y caminos; ignoran los códigos edilicios y sanitarios, y posponen o cancelan mejoras de suma importancia».¹³

La afirmación conservadora de que estos problemas pueden resolverse si se elevan los puntajes de los exámenes, se promueve la elección, se elabora un curriculum nacional y se crea una pauta uniforme de alfabetismo nacional, es cruel y malintencionada. Pero, desde luego, ese es el punto en que el discurso de la democracia crítica se vuelve subversivo, ya que pone al descubierto las consideraciones políticas y normativas que dan marco a esas reformas. También propone un referente para analizar cómo el lenguaje del in-

¹³ Peter Drier, «Bush to the cities: drop dead», *The Progressive*, julio de 1992, pág. 22.

dividualismo y la competitividad excesiva sirve para hacer invisible la desigualdad social, al propiciar la indiferencia ante la miseria, la explotación y el sufrimiento humanos. Por otra parte, sugiere que el lenguaje de la excelencia y el individualismo, cuando se abstrae de las consideraciones de la igualdad y la justicia social, contribuye a restringir y no a animar las posibilidades de una vida pública democrática. Los conservadores también han usado cada vez más la terminología de los derechos individuales; es decir, el derecho de los individuos a pensar y actuar como les plazca y atacar cualquier discurso o programa que cuestione la existencia de desigualdades sociales. Como lo indica Joan Scott, aquí hay en juego algo más que lo que los conservadores llaman la presencia de ortodoxias peligrosas en la universidad.

«Experimentamos otra fase de la revolución permanente de Reagan y Bush que, tras haber puesto a sus hombres en la justicia y privatizado la economía, ahora trata de neutralizar el espacio del inconformismo ideológico y cultural desacreditándolo. Este es el contexto en que cobraron forma los debates sobre la corrección política y el multiculturalismo».¹⁴

En vez de ocuparse de la creciente insistencia de parte de más y más grupos de este país que quieren definirse en términos de la especificidad de clase, género, raza, etnicidad u orientación sexual, los conservadores se comprometieron a resistir y subvertir estas situaciones. Si bien reconocen acertadamente que las luchas en torno del curriculum de la escuela pública y el canon en la educación superior se nutren, en parte, de la angustia que suscita la cuestión de la identidad nacional, enfrentan el tema desde una postura extremadamente defensiva y, de tal modo, parecen no comprender en absoluto cómo interviene el propio curriculum en la producción de relaciones de desigualdad, dominación y opresión. Por ejemplo, aun los liberales moderados que adoptan una postura conservadora en temas multiculturales recurren a maniobras retóricas que comparten un mismo terreno ideológico con los nacionalistas que escribían

¹⁴ Joan Scott, «Multiculturalism and the politics of identity», *October* 61, verano de 1992, pág. 13.

contra los católicos y los inmigrantes en la década de 1920. Schlesinger, por ejemplo, se refiere a los multiculturalistas estadounidenses como parte de un «ascenso étnico» que amenaza convertirse en una contrarrevolución con todas las de la ley contra la presunta cultura común y el «ideal norteamericano de asimilación».¹⁵ Como muchos de sus aliados conservadores, Schlesinger plantea con toda claridad que tan pronto como las escuelas se niegan a actuar de vehículos de la asimilación cultural, traicionan su papel más importante, que goza de la sanción de la historia. Por desdicha, este autor no ve nada de malo en que las escuelas produzcan identidades sociales en las que las diferencias culturales se consideran más un déficit que una fortaleza. El hecho de que el modelo asimilador de la enseñanza mantenga su hegemonía mediante la dinámica racista y específicamente clasista del rastreo del origen y la discriminación cultural no parece merecer la atención crítica de Schlesinger. Cuando los multiculturalistas críticos denuncian que por medio de un proceso de exclusión e inclusión el currículum privilegia a algunos grupos en desmedro de otros, autores como Schlesinger los desestiman de manera sumaria como críticos políticos, partidistas y radicalmente anti-norteamericanos.

Resulta difícil imaginar qué tienen de antipatriótico o amenazante los intentos de los grupos subordinados de plantear interrogantes como los siguientes: «¿A quiénes corresponden las experiencias, historias, conocimientos y artes que se representan en nuestras instituciones educativas y culturales? ¿En qué medida, en términos de quién y con qué grado de participación y poder institucionalizados permanentes?».¹⁶ En una sociedad democrática, los grupos subordinados que intentan crear una pedagogía y una política de inclusión y democracia cultural tampoco deberían ser ridículamente calificados de particularistas por haber planteado cuestiones serias con respecto al papel que cumplen el canon y el currículum escolar público en la consolidación de formas específicas de autoridad cultural, o con re-

¹⁵ Arthur Schlesinger, Jr., *The Disuniting of America* (Knoxville, TN: Whittle District Books, 1992), págs. 21, 78.

¹⁶ James Clifford, «Museums in the borderlands», en Association of Art Museum Directors, ed., *Different Voices* (Nueva York: Association of Art Museum Directors, 1992), pág. 119.

ferencia al aporte que hace la dinámica del poder cultural para silenciar y marginar a grupos específicos de alumnos. Como respuesta a estas inquietudes, académicos conservadores como William Kerrigan no hacen más que reciclar sus propias creencias sobre la superioridad del canon establecido, sin dar muestras del más mínimo elemento de autocrítica. Kerrigan sostiene que «una educación universitaria que *recarga* a los alumnos con requisitos de “diversidad cultural” los alienta de manera incoherente a pasar rápidamente de tal o cual campo específico a tal o cual especialización». ¹⁷ El hecho de que el conocimiento que constituye las disciplinas académicas no sea universal ni la expresión más elevada de la erudición, habida cuenta de que excluye a las mujeres y a las «minorías», no parece molestar a Kerrigan. Los reclamos planteados por los grupos subordinados que buscan la creación de una memoria cultural y la promesa de un pluralismo democrático son desestimados por Kerrigan con la afirmación arrogante y autorreferencial de que «los educadores se han vuelto patológicamente sensibles a las denuncias de etnocentrismo. En vez de elevar el juicio de los alumnos pertenecientes a grupos históricamente oprimidos, todo el sistema educativo se está hundiendo». ¹⁸ Esta crítica emergente de las escuelas y otras instituciones culturales se basa en los supuestos elitistas y racistas de que el enemigo de la democracia no es la intolerancia, la desigualdad estructurada y la injusticia social, sino las diferencias culturales.

Al abordar la narrativa cultural y la historia nacional en términos inmutables y estrechos, los conservadores abandonan uno de los principios definitorios más importantes de cualquier democracia; en efecto: ignoran la necesidad de que una sociedad democrática se rejuvenezca mediante el constante reexamen de los puntos fuertes y los límites de sus tradiciones. En ausencia de un encuentro crítico con el pasado y una admisión de la importancia de la diversidad cultural, el multiculturalismo sólo resulta aceptable si se reduce a una pedagogía de la reverencia y la transmisión, en vez de ser una práctica pedagógica que ponga a la gente

¹⁷ William Kerrigan, «The falls of academe», en Mark Edmundson, ed., *Wild Orchids and Trotsky* (Nueva York: Penguin Books, 1993), pág. 166 (las bastardillas son mías).

¹⁸ *Ibid.*, pág. 167.

en un diálogo recíproco como parte de un intento más general de suscitar un interés renovado por la democracia cultural y la formación de ciudadanos comprometidos y críticos. Bhikhu Parekh sostiene con razón que esa clase de postura acrítica define lo que él llama un multiculturalismo demagógico. Para Parekh, el rechazo tradicionalista de la hibrididad y las diferencias culturales y su adhesión a la inmutabilidad de la identidad y la cultura propician un peligroso tipo de fundamentalismo. Al respecto, dice lo siguiente:

«Cuando un grupo se siente asediado y teme perder su pasado a cambio de un futuro nebuloso, le falta el valor de reinterpretar críticamente sus principios fundamentales, ya que no quiere correr el riesgo de abrir la puerta a una reinterpretación “excesiva”. Convierte entonces sus elementos fundamentales en fundamentalismo, los declara inviolables y los reduce a un paquete pulcro y fácilmente imponible de creencias y rituales».¹⁹

El temor de Parekh al multiculturalismo demagógico representa un problema pedagógico lo mismo que político. Este último se ejemplifica en la concepción conservadora de que el multiculturalismo crítico, con su afirmación de la multiplicidad de las identidades y la diversidad de las tradiciones culturales, significa una amenaza para la democracia. Como ya mencioné, la transgresión política fatal cometida aquí consiste en sugerir que la crítica social está fundamentalmente en discrepancia con la vida democrática. En rigor, esto es algo más que retórica: es un desafío a los mismos principios básicos que informan una sociedad democrática. Desde el punto de vista pedagógico, el multiculturalismo demagógico hace discutible cualquier debate sobre la relación entre democracia y diferencia cultural. Al moverse con un binarismo sofocante que opone el «nosotros» al «ellos», los conservadores anulan la posibilidad del diálogo, la educación, la comprensión y la negociación. En otras palabras, esa postura no propone lenguaje alguno para lidiar con culturas cuyos límites cruzan diversas esferas que son fluidas y están saturadas de poder. El modo en que este tipo de fundamentalismo tendrá influencia específicamente en

¹⁹ Homi K. Bhabha y Bhikhu Parekh, «Identities on parade: a conversation», *Marxism Today*, junio de 1989, pág. 3.

las escuelas puede advertirse en las crecientes demandas de censura, así como en la creación de currícula desteñidos que excluyen o subrepresentan las voces e historias de distintos grupos subordinados.

En lugar de responder a la creciente diversidad de historias, etnicidades y culturas complejamente estratificadas a lo largo del tiempo, las instituciones y los discursos dominantes parecen ser cada vez más indiferentes a la alarmante pobreza, el vergonzoso índice de deserción escolar, la escalada del desempleo y una multitud de problemas que acentúan la alienación, la desigualdad y la segregación racial, que alimentan, a su vez, la sensación de desesperación, desesperanza e impotencia experimentada por muchas «minorías» en Estados Unidos. Parece negligente desde el punto de vista moral, e irresponsable desde el punto de vista político, definir el multiculturalismo como exclusivamente disociador y antitético de los aspectos más relevantes de la democracia norteamericana. Esa posición omite explorar su potencial como referente crítico para enlazar la diversidad y la democracia cultural, a la vez que sirve para ignorar las condiciones sociales, económicas y políticas que espolearon la actual rebelión entre las «minorías» y otros grupos en torno de la cuestión del multiculturalismo.

Hacia un multiculturalismo insurgente

«Reivindicar el multiculturalismo no es (. . .) sugerir una yuxtaposición de varias culturas cuyas fronteras permanecen intactas, ni suscribir una insulsa actitud del tipo “crisol de razas” que nivele todas las diferencias. Se trata, en cambio, de la aceptación intercultural de los riesgos, los desvíos inesperados y las complejidades de la relación entre ruptura y clausura».²⁰

Como cualquier otro término de significación general, el multiculturalismo tiene muchos acentos y es preciso cuestionarlo rigurosamente cuando se define como parte del dis-

²⁰ Trinh T. Minh-ha, *Woman, Native, Other: Writing Postcoloniality and Feminism* (Bloomington: Indiana University Press, 1989), pág. 232.

curso de la dominación o el esencialismo. El desafío que presenta el término puede desalentar, dada la forma en que se apropiaron de él diversas posiciones predominantes y ortodoxas. Por ejemplo, cuando se define en términos corporativos, por lo general se reduce a un mensaje sin contenido crítico. Los liberales utilizaron el multiculturalismo para mostrar un pluralismo despojado de contextualización histórica o de las especificidades de las relaciones de poder, o pintaron un cuadro de la lucha cultural en el que las contradicciones más fundamentales «que implican la raza, la clase y el género pueden armonizarse dentro de la estructura prevalectante de las relaciones de poder».²¹ Para muchos conservadores, el multiculturalismo ha llegado a significar una fuerza desorganizadora, inquietante y peligrosa en la sociedad norteamericana. A juicio de algunos críticos, se lo adoptó como una consigna para promover una política identitaria esencializadora y diversas formas de nacionalismo. En suma, el multiculturalismo puede definirse mediante una serie de construcciones ideológicas y señala un terreno de lucha en torno de la reforma de la memoria histórica, la identidad nacional, la autorrepresentación, la representación social y la política de la diferencia.

Como discurso político, el multiculturalismo es demasiado importante para que liberales y conservadores se apropien de él en exclusividad. Aludimos con ello a que si pretendemos que el concepto sea útil en el plano pedagógico, los educadores deberán adueñarse de él como algo más que una herramienta para la comprensión crítica y la pluralización de las diferencias; también tendrán que usarlo como un referente ético y político que permita a docentes y alumnos entender cómo funciona el poder en beneficio de las relaciones sociales dominantes y cómo pueden estas impugnarse y transformarse. En otras palabras, un multiculturalismo insurgente debe promover prácticas pedagógicas que brinden la posibilidad de que las escuelas se conviertan en lugares donde alumnos y docentes puedan llegar a ser peritos en cruzar fronteras, comprometidos en una reflexión crítica y ética sobre qué significa poner en diálogo recíproco una diversidad más amplia de culturas y teorizarlas en plural,

²¹ E. San Juan, Jr., *Racial Formations / Critical Transformations: Articulations of Power in Ethnic and Racial Studies in the United States* (Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press, 1992), pág. 101.

dentro de «relaciones antagónicas de dominación y subordinación»,²² y no fuera de ellas.

En oposición al énfasis liberal en la diversidad individual, un multiculturalismo insurgente también debe abordar cuestiones referidas a las diferencias grupales y el aporte de las relaciones de poder a la estructuración de las identidades raciales y étnicas. Por otra parte, no es posible afirmar meramente las diferencias culturales para asimilarlas a una cultura común o vigilarlas a través de esferas económicas, políticas y sociales que restringen la ciudadanía plena a los grupos dominantes. Si lo que se pretende es que el multiculturalismo se asocie a renovados intereses en que los principios de la democracia se expandan a esferas de aplicación más amplias, es indispensable definirlo en términos pedagógicos y políticos que lo adopten como un referente y una práctica del coraje cívico, la ciudadanía crítica y la lucha democrática. Bhikhu Parekh proporciona una definición que parece evitar un pluralismo superficial y una noción de multiculturalismo estructurada en la dominación:

«El multiculturalismo no significa una mera pluralidad numérica de diferentes culturas, sino, antes bien, una comunidad que crea, garantiza y alienta espacios dentro de los cuales distintas comunidades pueden crecer a su propio ritmo. Al mismo tiempo, significa la creación de un espacio público en el que esas comunidades tengan la posibilidad de interactuar, enriquecer la cultura existente y generar una nueva cultura consensual en la que reconozcan reflejos de su propia identidad».²³

En esta concepción, el multiculturalismo se convierte en algo más que un referente crítico para examinar las representaciones y prácticas racistas de la cultura dominante; también propone un espacio en el que la crítica de las prácticas culturales está ligada de manera inextricable a la producción de espacios culturales marcados por la formación de nuevas identidades y prácticas pedagógicas que plantean un vigoroso desafío a los principios racistas, patriarcales y sexistas implantados en la sociedad y la enseñanza es-

²² Hazel Carby, «Multi-culture», *Screen Education* 34, primavera de 1980, pág. 65.

²³ Bhabha y Parekh, «Identities on parade », art. cit., pág. 4.

tadounidenses. Dentro de este discurso, el curriculum es visto como un sistema jerárquico y representacional que produce selectivamente conocimiento, identidades, deseos y valores. La idea de que el curriculum representa un conocimiento que es objetivo, exento de valores y benéfico para todos los alumnos queda expuesta a un enérgico cuestionamiento cuando se comprueba que quienes se benefician con la enseñanza pública y la educación superior son, en general, alumnos blancos de clase media cuyas historias, experiencias, lenguajes y conocimientos se adaptan en gran medida a los códigos y las prácticas culturales dominantes. Por otra parte, el multiculturalismo insurgente presta un servicio teórico al abordar el curriculum como una forma de política cultural que exige vincular la producción y legitimación del conocimiento del aula, las identidades sociales y los valores a los marcos institucionales en que se producen.

Como parte de un proyecto de posibilidad, quiero sugerir algunos elementos generales que podrían intervenir en la creación de un curriculum multicultural insurgente. Primero, un curriculum de este tipo debe estar informado por un nuevo lenguaje, en el que las diferencias culturales no se aborden como algo que hay que tolerar, sino como elementos esenciales para expandir el discurso y la práctica de la vida democrática. Es importante señalar que el multiculturalismo no es una mera construcción ideológica, sino que también se refiere al hecho de que hacia 2010 las personas de color serán mayoritarias en Estados Unidos. Esto sugiere que los educadores deben desarrollar un lenguaje, una visión y un curriculum en los que el multiculturalismo y la democracia se conviertan en categorías mutuamente realimentadoras. Aquí está en juego la misión de reelaborar la democracia como una práctica pedagógica y cultural que contribuya a lo que John Dewey llamaba antaño la creación de un público inteligible. Manning Marable define algunos de los parámetros esenciales de esta misión:

«La democracia política multicultural significa que este país no fue construido por y para un solo grupo, los europeos occidentales; que no tiene una única lengua, el inglés, o una sola religión, el cristianismo, o una sola filosofía económica, el capitalismo corporativo. La democracia multicultural significa que dentro de nuestra sociedad el liderazgo debe re-

flejar la riqueza, los colores y la diversidad expresados en la vida de todo nuestro pueblo. La democracia multicultural exige nuevas formas de compartir el poder y la reasignación de recursos necesaria para que aquellos que han sido sistemáticamente excluidos y rechazados tengan un gran desarrollo económico y social». ²⁴

Para llevar a cabo esa misión es imperativo reelaborar la relación entre la cultura y el poder, a fin de evitar lo que Homi Bhabha llamó «subsunción o supresión del antagonismo social (. . .) la represión de las divisiones sociales (. . .) y una representación de lo social que naturaliza la diferencia cultural y la convierte en un argumento de “segunda” naturaleza». ²⁵

Segundo, como parte de un intento de desarrollar una sociedad multicultural y multirracial coherente con los principios de una sociedad democrática, los educadores deben explicar el hecho de que los hombres y las mujeres de color estén desproporcionadamente subrepresentados en las instituciones culturales y públicas de este país. Desde el punto de vista pedagógico, esto sugiere que un curriculum multicultural tiene que proporcionar a los alumnos aptitudes que les permitan analizar la manera en que diversos textos auditivos, visuales e impresos configuran las identidades sociales a lo largo del tiempo, así como el papel que estas representaciones desempeñan en el fortalecimiento, el cuestionamiento o la reescritura de vocabularios morales y políticos dominantes que promueven estereotipos degradantes para la gente, por privarla de su historia, su cultura y su identidad.

No querríamos insinuar con ello que esa pedagogía debe concentrarse exclusivamente en la forma en que los significados producen estereotipos específicos y los usos que se les dan. Una política multicultural de la representación tampoco debe dedicarse únicamente a la producción de imágenes positivas de los grupos subordinados, mediante la recupera-

²⁴ Manning Marable, *Black America: Multicultural Democracy* (Westfield, NJ: Open Media, 1992), pág. 13.

²⁵ Homi K. Bhabha, «A good judge of character: men, metaphors, and the common culture», en Toni Morrison, ed., *Race-ing Justice, Engendering Power: Essays on Anita Hill, Clarence Thomas, and the Construction of Social Reality* (Nueva York: Pantheon, 1992), pág. 242.

ción y reconstitución de elementos de sus historias canceladas. Si bien esos enfoques pueden ser pedagógicamente útiles, es crucial que los educadores rechacen cualquier enfoque del multiculturalismo que afirme las diferencias culturales en nombre de una política identitaria esencializada y separatista. En vez de recuperar diferencias que sostienen su autorrepresentación por medio de exclusiones, los educadores tienen que demostrar que en sus negociaciones y luchas aquellas chocan, se cruzan, mutan y transgreden. Las diferencias no deben entenderse a través de la inmutabilidad del lugar o la idealización novelesca de una noción esencializada de la historia y la experiencia, sino por medio de los tropos de la indeterminación, los flujos y las traducciones. El multiculturalismo puede formular una política de la representación donde las cuestiones del acceso y la producción cultural se vinculen a lo que hacen las personas con los regímenes significantes que utilizan dentro de espacios públicos históricamente específicos.

Si bien esos enfoques son esenciales para renunciar a la búsqueda de una tradición histórica pura, es imperativo que un currículum multicultural también se concentre en las instituciones e historias blancas dominantes, a fin de examinarlas en función de sus injusticias y aportes a la «humanidad». Como bien lo ha señalado Cornel West, esto significa que

«para embarcarse en una discusión seria sobre la raza en Norteamérica, es preciso que comencemos, no con los problemas de los negros, sino con los defectos de la sociedad estadounidense, defectos enraizados en desigualdades históricas y estereotipos culturales de larga data (. . .) El modo en que fijamos los términos para discutir las cuestiones raciales moldea nuestra percepción y respuesta a ellas. Mientras los negros sean vistos como “ellos”, será suya la responsabilidad de hacer todo el trabajo “cultural” y “moral” necesario para que haya relaciones raciales sanas. La consecuencia es que sólo ciertos estadounidenses pueden definir lo que significa ser estadounidense, y el resto debe simplemente “encajar”».²⁶

²⁶ West, «Learning to talk of race», art. cit., pág. 24.

En este sentido, el multiculturalismo tiene que ver con poner de manifiesto la blancura como categoría racial; en efecto: indica la necesidad de proporcionar a los alumnos blancos los recuerdos culturales que les permitan reconocer la naturaleza histórica y socialmente construida de sus propias identidades. Como política cultural radical, el multiculturalismo debería intentar dar a los alumnos blancos (y a otros) una autodefinición sobre la base de la cual pudieran admitir su complicidad en el funcionamiento del poder o su resistencia a él en y por medio de las diferencias para legitimar algunas voces y desarmar otras. Desde luego, aquí hay en juego algo más que hacer que los blancos reflexionen críticamente sobre la construcción de su propia formación racial y su complicidad en la promoción del racismo. Es de igual importancia hacer a todos los alumnos responsables de sus prácticas, en particular cuando estas contribuyen a debilitar o expandir la posibilidad de la vida pública democrática.

Tercero, un curriculum multicultural debe abordar la articulación de una relación entre unidad y diferencia que trascienda los binarismos simplistas. En efecto: en vez de definir el multiculturalismo contra la primera o meramente en favor de la segunda, es crucial que los educadores elaboren una posición de la unidad en la diferencia en la que nuevas formas híbridas de representación, participación y ciudadanía democráticas provean un foro para crear la unidad sin negar lo particular, lo múltiple y lo específico. En este caso, la interrelación de diferentes culturas e identidades se convierte en zonas de frontera, lugares de cruce, negociación, traducción y diálogo. Aquí está en juego la producción de una pedagogía de los límites en la que la intersección de la cultura y la identidad produzca autodefiniciones que permitan a docentes y alumnos autorizar una percepción de la agencia crítica. La pedagogía de los límites apunta a la relación entre el yo y el otro, en la cual se establece que la identidad no es el Otro ni el mismo: es ambos y, por lo tanto, se define dentro de numerosas capacidades de lectura, que se convierten en un referente, una crítica y una práctica de la traducción cultural, el reconocimiento de que no es posible que haya ningún significado fijo, final o monológicamente autorizado que exista fuera de la historia, el poder y la ideología.

En esa cartografía pedagógica, los docentes deben tener la oportunidad de cruzar las fronteras ideológicas y políticas como un modo de esclarecer su propia visión moral, posibilitar la existencia de contradiscursos y, como lo señala Roger Simon, llevar a los alumnos «más allá del mundo que ya conocen, a fin de estimular y suscitar la indagación y el cuestionamiento de sus puntos de vista sobre el modo en que son y deberían ser las cosas».²⁷

No subyacen a esta noción de pedagogía de los límites ni la lógica de la asimilación (el crisol de razas) ni el imperativo de crear jerarquías culturales, sino el intento de expandir las posibilidades de que diferentes grupos entablen un diálogo para entender más profundamente la riqueza de sus diferencias y el valor de lo que tienen en común.

Cuarto, un multiculturalismo insurgente debe cuestionar la tarea de re-presentar meramente las diferencias culturales en el curriculum; también tiene que educar a los alumnos en la necesidad de vincular una justicia de la multiplicidad a las luchas en torno de las condiciones materiales reales que estructuran la vida cotidiana. Esto implica entender que los desequilibrios estructurales en el poder imponen límites reales a la capacidad de grupos subordinados de llevar a la práctica su idea de la agencia y la lucha. También significa analizar cuestiones específicas de clase, raza, género y otros temas como problemas sociales enraizados en factores materiales e institucionales reales que producen formas específicas de desigualdad y opresión. Para ello sería preciso un curriculum multicultural que elaborara un lenguaje capaz de tratar los problemas sociales en términos históricos y relacionales, y de revelar que la dinámica del poder contribuye a promover la dominación dentro de la escuela y en la sociedad en general. Esto implica que en su carácter de discurso curricular y práctica pedagógica el multiculturalismo debe funcionar en su capacidad dual de memoria colectiva y reconstrucción alternativa. La historia, en este sentido, no es meramente reanimada, sino interrogada y temperada por «una idea de su eventualidad, su contingencia, su carácter de construcción».²⁸ La memo-

²⁷ Roger I. Simon, *Teaching Against the Grain* (Nueva York: Bergin & Garvey, 1992), pág. 17.

²⁸ Henry Louis Gates, Jr., «The black man's burden», en Dent, ed., *Black Popular Culture*, op. cit., 1992, pág. 76.

ria no se convierte en el repositorio del registro, aunque crítico, de historias suprimidas, sino en la reconstrucción de los marcos morales del discurso histórico para interrogar el presente como historia viva.

Por último, un curriculum multicultural debe crear, en las escuelas públicas y en los establecimientos de educación superior, contextos que sirvan para reinventar las relaciones entre la escuela, los docentes, los alumnos y la comunidad en general. Las escuelas públicas, por ejemplo, deben estar dispuestas a entablar un diálogo crítico con las culturas públicas de la comunidad dedicadas a producir alumnos que aborden el discurso y las obligaciones del poder como parte de un intento más amplio de renovación cívica y reconstrucción de la vida democrática. En el mejor de los casos, habría que permitir que los padres, los activistas sociales y otros miembros de la comunidad con inquietudes sociales cumplieran un papel formativo en las decisiones cruciales sobre lo que se enseña, las personas que se contratan y el modo en que la escuela puede convertirse en un laboratorio de aprendizaje que nutra la ciudadanía crítica y el coraje cívico. La relación entre la escuela y la comunidad en general debe apuntar, desde luego, a expandir «la tarea social y política de la transformación, la resistencia y la democratización radical».²⁹ En ambas esferas de la educación, es necesario descentralizar el curriculum a fin de que los alumnos tengan alguna injerencia en lo que se enseña y las condiciones en que se enseña. Por otra parte, es preciso educar a los docentes para que puedan cruzar fronteras y explorar zonas de diferencia cultural moviéndose dentro y fuera de los materiales, historias y narraciones que dan a diferentes alumnos un sentido de identidad, lugar y posibilidad. No queremos sugerir con ello que los educadores deben convertirse en turistas que viajan a tierras exóticas; al contrario, apuntamos a la necesidad de que entablen negociaciones y diálogos con respecto a las cuestiones de la nacionalidad, la diferencia y la identidad, para que sean capaces de crear un conjunto más ético y democrático de relaciones pedagógicas entre ellos mismos y sus alumnos, a la vez que permiten a estos hablar, escuchar y aprender de diferentes

²⁹ Judith Butler, «Contingent foundations: feminism and the question of postmodernism», en Judith Butler y Joan Scott, eds., *Feminists Theorize the Political* (Nueva York: Routledge, 1992), pág. 13.

maneras dentro de espacios pedagógicos seguros, afirmativos, cuestionadores y facilitadores.

En este caso, el currículum para una sociedad multicultural y multirracial genera las condiciones necesarias para que los alumnos imaginen más allá de lo dado y adopten sus identidades críticamente como una fuente de agencia y posibilidad. Además, un multiculturalismo insurgente debe contribuir a redefinir los debates existentes sobre la identidad nacional y, al mismo tiempo, a extender sus inquietudes teóricas a temas más globales e internacionales. Generar respeto por las culturas en plural exige una reformulación de lo que significa educarse en Estados Unidos y lo que implica esa educación para la creación de nuevos espacios culturales que profundicen y amplíen la posibilidad de una vida pública democrática. El multiculturalismo insiste en cuestionar las viejas ortodoxias y reformular los nuevos proyectos de posibilidad. Es un desafío que todos los educadores deben aceptar.

10. Los intelectuales públicos y la cultura del reaganismo en la década de 1990

«En la educación y la vida pública hay una auténtica crisis con respecto a si somos realmente una civilización y hay algo en el pasado norteamericano que sea digno de transmitirse. En las escuelas de todo el país, el Día de Acción de Gracias y otros feriados nacionales que antaño nos unían se han transformado con monótona uniformidad en “feriados multiculturales”, en que se pide a los niños que no celebren otra cosa que su propia etnicidad y, en consecuencia, su propio ego».¹

Newt Gingrich

La enseñanza y la cultura del reaganismo

A mi juicio, el comentario de Newt Gingrich ejemplifica el legado de una era histórica que ha sido rotulada como la cultura del reaganismo.² Menciono este período histórico, iniciado con la elección de Ronald Reagan como presidente en la década de 1980 y prolongado hasta la década siguiente, porque inauguró un cambio fundamental en los realineamientos políticos y culturales, que tuvo un impacto decisivo en la vida pública norteamericana desde la década de 1980.³ La cultura del reaganismo representó el contexto

¹ Newt Gingrich, *To Renew America* (Nueva York: HarperCollins, 1995), pág. 31.

² Sobre la cultura del reaganismo, véanse Jimmie L. Reeves y Richard Campbell, *Cracked Coverage* (Durham: University of North Carolina Press, 1994), y Herman Gray, *Watching Race* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995), en especial el capítulo 2.

³ En Thomas Byrne Edsall con Mary D. Edsall, *Chain Reaction: The Impact of Race, Rights, and Taxes on American Politics* (Nueva York: Norton, 1992), se encontrará un brillante análisis de esta cuestión.

histórico, político y social que afectó más profundamente mis diversas intervenciones teóricas como educador crítico en los últimos dieciséis años. Los problemas que abordé con referencia a la enseñanza y la vida pública, el papel de los docentes como intelectuales y la política cultural del curriculum se forjaron en un lenguaje y una serie de supuestos moldeados por la política, las presiones institucionales y los cursos de acción que dominaron esta etapa histórica.⁴ Lo que quiero decir aquí es, desde luego, que el acto de teorizar no puede abstraerse de las condiciones que heredamos o de los problemas que surgen en circunstancias históricas específicas.

Por otra parte, siempre me preocupó menos elaborar un cuerpo de trabajo académico que no hiciera sino trotear desde su escondite a quienes compartían vagamente una similar visión ideológica del mundo, que abordar, en un lenguaje de crítica y posibilidad, las fuerzas políticas, teóricas y culturales que plantean el mayor desafío a la educación pública como ámbito para enseñar a los alumnos a tomar en serio la responsabilidad cívica y los imperativos de una democracia vital.

El comentario de Gingrich también presupone una concepción neoconservadora de la enseñanza, la diferencia cultural y la vida pública que ha dominado el país desde la era de Reagan. Durante este período, la juventud, en particular, sufrió cambios masivos en la vida de la familia nuclear, provocados por la elevación de los índices de pobreza, la huida del capital de los centros urbanos y el desmantelamiento de las políticas destinadas a proteger a pobres, niños y ancianos. Por otra parte, las fuerzas de la reestructuración económica y la desindustrialización reemplazaron en extremo grado el sector manufacturero por una proliferación de puestos de trabajo de baja calificación y contribuyeron a aumentar los índices de desempleo entre los jóvenes, en especial la juventud negra urbana. En términos más específicos, en los últimos dieciséis años fuimos testigos del

⁴ Es importante reconocer que la derecha, en particular los neoconservadores asociados con Contract with America, no hablan por todos los conservadores. Soy consciente de que el neoconservadurismo tiene muchas tendencias y dista de ser uniforme. Los supuestos y políticas que le atribuyo representan una visión del mundo vagamente definida pero de amplia aceptación, y no una línea partidaria doctrinaria.

resurgimiento del racismo, acompañado de una erosión de las redes de seguridad destinadas a proteger a los niños de la pobreza, la enfermedad y la falta de vivienda. Uno de los trágicos legados de la revolución cultural de Reagan es que los jóvenes, en particular los jóvenes pobres de las ciudades, se convirtieron en chivos expiatorios del ataque neoconservador contra el bienestar social, las leyes de derechos civiles y las políticas de atención de la salud. Demonizados en la prensa como malhechores y criminales, los varones negros jóvenes fueron acusados del derrumbe de la civilidad pública, mientras que se denunciaba a las madres solteras jóvenes como el origen de todos los males sociales de la sociedad norteamericana.⁵ Por debajo del pánico moral, en cuyo clima se culpa a la juventud del deterioro de la vida pública, hay una realidad diferente:

«En la Norteamérica posterior a Vietnam, los jóvenes padecieron una erosión de su prestigio cultural; su incidencia como fuerza social disminuyó y pierden terreno en materia de derechos y libertades civiles. La naturaleza de la familia nuclear, la economía global y el escenario mundial sufren una rápida transición. La clase obrera estadounidense está desapareciendo como entidad social. Existe hoy una subclase permanente de ciudadanos norteamericanos a los que llamamos “sin techo”. La mitad de los chicos de Estados Unidos no van a la universidad, y quienes lo hacen pasan seis años consiguiendo títulos, tras lo cual no pueden encontrar empleo ni solventar la vivienda, la atención médica o la compra de un automóvil».⁶

La juventud y las escuelas públicas estadounidenses no la pasaron bien bajo el reaganismo. Al cuestionar el lazo entre enseñanza y equidad, los conservadores redefinieron el papel de la educación en términos de privatización y estandarización. Los neoconservadores intentaron hacer de la

⁵ Véase un examen perceptivo de esta cuestión en Katha Pollitt, «Devil women», *New Yorker*, 26 de febrero y 4 de marzo de 1996, págs. 58-64.

⁶ Donna Gaines, «Border crossing in the U.S.A.», en Andrew Ross y Tricia Ross, eds., *Microphone Fiends* (Nueva York: Routledge, 1994), pág. 227. En Andrew Hacker, «The crackdown on African-Americans», *Nation*, 10 de julio de 1995, págs. 45-49, se encontrará un análisis más específico de cómo le va a la juventud negra en la era de Bill Clinton y Newt Gingrich.

escuela pública un aditamento de la corporación, que ofrece sus servicios al mejor postor empresario. En este discurso tienen poca cabida el vínculo entre equidad y excelencia, la apelación al papel que los docentes podrían cumplir como intelectuales críticos o la descentralización del poder en el aula a fin de instruir a los alumnos sobre los valores de la responsabilidad cívica y social y las relaciones entre ambas. El extracto citado de *To Renew America*, de Newt Gingrich, apenas oculta la concepción neoconservadora de la identidad nacional que, en su etnocentrismo y monoculturalismo, menosprecia a las minorías, la juventud urbana, las diferencias culturales y las posibilidades democráticas de la enseñanza pública.⁷ Dentro de este bloque cultural y político hegemónico hubo un intento consecuente de apartar a las escuelas de su rol de educadoras de los alumnos como sujetos sociales que pueden asumir las obligaciones y responsabilidades de la vida pública democrática. En lugar de ello, los neoconservadores redefinieron extensamente la educación, utilizando una lógica monocultural y comercial por la cual la pedagogía sirve, sobre todo, para producir consumidores.

El rechazo de la escuela como una esfera pública democrática ha ido de la mano con la creciente insistencia en definir a los jóvenes en términos de valores mercantiles: ya fuera como consumidores o como mercancías. Cuando no se los demoniza, se considera que no hacen más que ocupar nichos de mercado en una cultura comercial que utiliza los medios masivos de comunicación, en especial la televisión, para vender a niños y adolescentes juguetes, ropa y cualquier otro producto imaginable.⁸ Durante los últimos dieciséis años, muchos conservadores apelaron al mercado como un modelo cuando se trataba de configurar la política escolar e influir sobre ella. Corporaciones como Whittle Communications intervinieron en el desarrollo de los currícula escolares y cumplieron un papel de gran importancia en la

⁷ Abordo esta cuestión en Henry A. Giroux, *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Culture* (Nueva York: Peter Lang Publishing, 1993).

⁸ Una fuente excelente es Stephen Kline, *Out of the Garden: Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing* (Nueva York: Verso, 1993); véase también Henry A. Giroux, *Fugitive Cultures: Race, Violence, and Youth* (Nueva York: Routledge, 1996).

contratación de servicios de los distritos escolares públicos. Por otra parte, hay una tendencia creciente a la gestión empresarial privada del sistema de las escuelas públicas con fines de lucro. Según el *The Education Industry Directory*, el mercado de la educación con fines de lucro representa una oportunidad de inversión potencial de seiscientos mil millones de dólares y en la actualidad aporta treinta mil millones en ingresos a los intereses de las corporaciones.⁹ En la última década y media, los conservadores también pusieron en marcha políticas favorables a los bonos para los padres, la privatización y las escuelas concertadas [*charter schools*].* Las primeras bajas en este escenario fueron los sindicatos docentes, la autonomía docente y los niños que asisten a la escuela en áreas económicamente deprimidas.

En oposición a esta tendencia conservadora en la educación, en mi obra he intentado reincorporar lo político al discurso educativo, para lo cual me concentré en la relación entre las escuelas y la sociedad y el conocimiento y el poder, y en la necesidad de que los docentes trabajaran por un proyecto democrático y ético. Aunque es imposible resumir en un capítulo los diferentes recorridos que tomó mi obra con el paso del tiempo, haré hincapié en mi comprobación de que lo que está en juego en el ataque neoconservador contra la educación es el papel que la universidad y otros establecimientos escolares podrían desempeñar como esferas públicas decisivas, por un lado, y la responsabilidad que podría asumir el académico como intelectual público, por el otro. Me ceñiré a ambas cuestiones en la medida en que tienen vigencia en la educación superior, pero creo que muchos de los argumentos a desarrollar podrían ser igualmente válidos para la enseñanza pública.

⁹ Citado en Peter Applebome, «Lure of the education market remains strong for business», *New York Times*, 31 de enero de 1996, págs. A1, A15.

* Se trata de escuelas públicas abiertas a todos los estudiantes y que se financian con los impuestos de los contribuyentes, pero que son gestionadas independientemente de los ministerios nacionales o provinciales de educación. En New Jersey, las pueden establecer los padres cuyos hijos asisten a escuelas públicas o los maestros y padres de una escuela pública ya existente cuando tengan mayoría de votos. (*N. del T.*)

El asalto a la educación superior

En los últimos quince años, el debate en torno del rol que podrían cumplir los educadores universitarios como intelectuales públicos con un compromiso crítico se hizo cada vez más áspero. Esta situación es muy evidente en la andanada de ataques lanzados en la prensa popular y por críticos de derecha contra el multiculturalismo, la corrección política y una diversidad de fuerzas que, según se aduce, socavan lo que el conocido periodista George Will llamó «la cultura común que es el cemento social de la nación».¹⁰

En su ataque a la universidad, y por defecto a la enseñanza pública, los neoconservadores dan a entender que aquella no debería asumir el papel de una esfera pública donde los críticos intervienen activamente para abordar los problemas de la sociedad o cuestiones globales. Según los neoconservadores de línea dura, como Chester Finn, William Bennett y otros colaboradores de *National Review*, *New Republic*, *Education Week* y publicaciones similares, esta posición se traduce en el supuesto no problemático de que la crítica social no tiene cabida en la universidad, y que quienes se embarcan en ella representan una nueva forma de barbarie cultural o una versión de la corrección política que no puede tener lugar en la educación superior.¹¹ Los conservadores y liberales moderados sostienen, con más

¹⁰ Citado en Louis Menand, «What are universities for?», *Harper's*, diciembre de 1991, pág. 56.

¹¹ Se encontrarán ejemplos representativos de los ataques neoconservadores a la universidad, junto con algunas respuestas, en Paul Berman, ed., *Debating PC: The Controversy Over Political Correctness on College Campuses* (Nueva York: Laurel, 1992); Michael Keefner, «“Political correctness”: an annotated list of readings», *ACCUTE Newsletter*, otoño de 1991, págs. 1-13; Patricia Aufderhiede, ed., *Beyond PC: Towards a Politics of Understanding* (Saint Paul: Graywolf, 1992). Para un ejemplo de las críticas neoconservadoras utilizadas en las artes, véanse varios artículos en Richard Bolton, ed., *Culture Wars: Documents from the Recent Controversies in the Arts* (Nueva York: New Press, 1992). Se encontrará un análisis penetrante de la historia y la naturaleza del uso de derecha de la corrección política para atacar la educación superior en Ellen Messer-Davidow, «Manufacturing the attack on liberalized higher education», *Social Text* 36, 1993, págs. 40-80, artículo que contiene además una excelente bibliografía. Véase también Henry A. Giroux, «Pedagogy and radical democracy in the age of “political correctness”», en David Trend, ed., *Radical Democracy* (Nueva York: Routledge, 1996), págs. 179-93.

cautela, que las universidades deberían impartir simplemente un conocimiento que no cayera en la consideración de asuntos políticos y culturales actuales. Otros, como Hilton Kramer, llegan al extremo de negar no sólo la significación de la universidad como esfera pública, sino también el supuesto de que los académicos pueden actuar como intelectuales públicos. Al respecto, Kramer dice lo siguiente: «El Gran Error es identificar a los intelectuales públicos con los académicos. Desde hace algún tiempo, la mayoría de los discursos intelectuales serios no provienen del mundo académico. El mundo académico está intelectualmente muerto».¹²

La crisis con respecto a si la universidad debe ser una esfera pública crítica también es evidente en la retórica de un grupo actualmente popular de distintos intelectuales públicos instalados en el gobierno, las fundaciones privadas y la prensa popular, y que cuentan con el apoyo económico de estos sectores. Políticos como el ex secretario de Educación William Bennett son hoy solicitados como intelectuales ejemplares que volverán a dar un fundamento moral tradicional a las principales instituciones de la vida cívica. Desde la cosmovisión de Bennett, la cultura pública se modela según las virtudes cívicas que se hallan en los *Readers* de McGuffey en el siglo XIX,* y la ciudadanía responsable se encarna en el personaje hollywoodense de Forrest Gump.

En la esfera de la cultura de masas, muchos periodistas —al parecer, resentidos por el hecho de que los académicos abordaran cuestiones públicas vitales— invocaron ideas populistas de claridad y «veracidad» para reafirmarse como las «verdaderas» voces del pueblo. Un ejemplo bastante grotesco es el de Rush Limbaugh, figura reaccionaria de los *talk shows* televisivos. Más allá de su batalla común contra los peligros de la deconstrucción, el posmodernismo, los estudios culturales, los estudios negros, los estudios de género, los estudios gays y lésbicos, el posestructuralismo y otras insurgencias teóricas, estos conservadores comparten la creencia profundamente arraigada de que los académicos

¹² Citado en Jenny Scott, «Thinking out loud: the public intellectual is born», *New York Times*, 9 de agosto de 1994, pág. B4.

* Alusión a los *Eclectic Readers*, antologías de lecturas edificantes publicadas por el educador estadounidense William Holmes McGuffey (1800-1873). (*N. del T.*)

universitarios no tienen papel alguno como intelectuales públicos críticos.

Aunque los pormenores teóricos son diferentes, una serie de teóricos progresistas han planteado una crítica similar de los intelectuales en la universidad. Un ejemplo popular puede encontrarse en *The Last Intellectuals*, de Russell Jacoby, que considera la decadencia de la cultura pública en Estados Unidos y el ascenso de los intelectuales académicos que presuntamente escriben en lenguajes arcanos y abandonan en gran medida cualquier intervención política viable en la vida pública.¹³ Según este punto de vista, el pensamiento crítico alimentado en las aulas de la educación superior ofrece pocos elementos para entender o promover la lucha social. Para Jacoby, los únicos verdaderos intelectuales públicos eran personajes no académicos como Edmund Wilson, Lewis Mumford, Dwight MacDonalld y otros, que vivían en centros urbanos como el Greenwich Village y escribían para revistas como la *Partisan Review*. En opinión del autor, esa camada fue reemplazada por académicos que no son otra cosa que técnicos del aula, que hablan y escriben en lenguajes especializados que los apartan de audiencias y cuestiones públicas vitales. Aunque es cierto que la universidad da refugio a académicos cuyo trabajo a menudo degenera en un formalismo abstracto y vacío, semejante acusación se transforma con demasiada facilidad en una crítica excesivamente generalizada, que ignora el importante trabajo realizado por educadores de todos los niveles de la enseñanza, cuya «principal ocupación es estudiar, leer, enseñar, escribir, publicar [y] dirigirse al público», y que además ayudan a los alumnos a pensar críticamente «los asuntos de este mundo y el contexto más general de las cosas».¹⁴ La reacción violenta contra los intelectuales y educadores críticos ganó una aceptación sustancial bajo el reaganismo y con el auge creciente de la cultura corporativa en Estados Unidos, y es indicativa de una dimensión de la crisis que enfrenta la educación superior.

¹³ Russell Jacoby, *The Last Intellectuals: American Culture in the Age of Academe* (Nueva York: Basic Books, 1987).

¹⁴ Vaclav Havel, «The responsibility of intellectuals», *New York Review of Books* 63(11), 22 de junio de 1995, pág. 36.

La educación superior como esfera pública

Creo que la educación superior tiene que ser defendida como una esfera pública vital por derecho propio, o sea, como una esfera pública cuyas dimensiones morales y pedagógicas ayudan a renovar la vida cívica. La universidad influye sobre gran cantidad de personas, no sólo en función de lo que estas aprenden y el modo en que se sitúan en el contexto y el contenido de formas específicas de conocimiento, sino también en lo que se refiere a su influencia sobre una diversidad de instituciones de la vida pública.¹⁵ Por ejemplo, si los críticos culturales prestaran mayor atención a lo que se enseña en profesiones como enfermería, trabajo social y educación, podrían ser más conscientes del efecto de esa enseñanza sobre los millares de docentes, trabajadores de la salud y miembros de la comunidad que combaten en los frentes de la atención médica, el servicio social y la escuela pública. Es indudable que puede decirse, por ejemplo, que las escuelas públicas abarcan una gran esfera pública; no obstante, los críticos radicales o conservadores apenas dicen una palabra sobre la relación crucial entre ellas y las instituciones de enseñanza superior. En este aspecto, la cuestión más importante tal vez sea los silencios que habrá que soportar en el debate sobre la educación superior antes de que los intelectuales académicos sean desestimados como irrelevantes, aun cuando gran parte de la obra que se realiza en los establecimientos correspondientes a ese nivel tiene una influencia directa sobre miles de alumnos cuyo trabajo concierne a cuestiones públicas y la renovación de la sociedad civil.

Para explayarme con mayor profundidad sobre la universidad como una esfera pública decisiva y el rol de los docentes como intelectuales públicos, analizaré el intento de ciertos especialistas en Estudios Culturales de abordar algunas de las cuestiones que conservadores y liberales utilizaron para criticar la educación superior. Aduciré, además, que la falta de toda discusión seria sobre pedagogía en los Estudios Culturales y en los debates sobre la educación su-

¹⁵ En Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Education Still Under Siege* (Westport: Bergin & Garvey, 1993), podrán encontrarse análisis de la universidad como una esfera pública crítica.

perior restringió de manera significativa las posibilidades de redefinir el papel de los educadores como intelectuales públicos y el de los alumnos como ciudadanos críticos capaces de gobernar, más que de ser simplemente gobernados. Según esta concepción, las escuelas se convierten en algo más que museos, escuelas dominicales o centros de capacitación empresarial.¹⁶ Más específicamente, resaltaré la importancia de la pedagogía en la profundización del desarrollo de los Estudios Culturales, el intento más general de reformar la educación superior y el esfuerzo por educar a la juventud no meramente para que se adapte a las demandas existentes de mano de obra, sino para ser trabajadores culturales críticos, dispuestos a luchar por una sociedad democrática. Con esto presente, quiero abordar ahora la cuestión de los Estudios Culturales.

Repensar la importancia de los Estudios Culturales para los educadores

Gracias a la utilización de diversos discursos y formas de crítica cultural, los Estudios Culturales prestan un servicio teórico a los educadores y a otras personas, y lo hacen en los siguientes aspectos. Primero, amplían nuestra comprensión del funcionamiento de la política y el poder a través de las instituciones, el lenguaje, las representaciones y la cultura, a lo largo de distintas economías de deseo, tiempo y espacio. En su análisis crítico de la cultura y el poder, los Estudios Culturales hicieron un coherente hincapié en las interrelaciones de la teoría y los estudios específicos de un contexto para abordar cuestiones que van desde el alfabetismo de adultos, el análisis de clase y las subculturas juveniles hasta el feminismo, el racismo, la cultura popular y la política identitaria.

Segundo, la asignatura Estudios Culturales revigorizó el mundo académico con su enfoque transdisciplinario y transcultural del saber. Se hizo eco del llamado de Walter

¹⁶ Ejemplos recientes de trabajos teóricos que intentan reincorporar la cuestión de la pedagogía a los Estudios Culturales pueden hallarse en Henry A. Giroux y Peter McLaren, eds., *Between Borders: Pedagogy and Politics in Cultural Studies* (Nueva York: Routledge, 1994).

Benjamin a los intelectuales para que asumieran su responsabilidad en la retraducción de la teoría en una práctica constructiva que transformase el terreno cotidiano del poder cultural y político. Al ejercer presión sobre los límites de las disciplinas tradicionales y las fronteras de la vida intelectual, los Estudios Culturales instan a plantear «nuevas cuestiones, nuevos modelos y nuevos modos de estudio, que pongan a prueba la delgada línea que separa el rigor intelectual y la significación social».¹⁷

Tercero, los Estudios Culturales proporcionan marcos teóricos para analizar cómo actúa el poder por medio de lo popular y lo cotidiano a fin de producir conocimiento, identidades sociales y mapas del deseo. Aquí tiene un papel decisivo el permanente trabajo teórico y pedagógico destinado a comprender la manera en que los nuevos medios electrónicos despliegan imágenes, sonidos y otras prácticas representacionales que están redefiniendo la producción de conocimiento, razón y nuevas formas de cultura global. El abandono de la distinción elitista entre alta cultura y cultura popular representa un aporte teórico de los Estudios Culturales, que de ese modo hacen de los objetos de la vida cotidiana fuentes legítimas de análisis social. Por otra parte, su insistencia en la circulación del significado y el poder en el reino de lo popular, al concentrarse en las maneras en que la cultura popular puede interpretar la resistencia, no sólo puso en tela de juicio ciertas teorías sobredeterminadas de la dominación; también suscitó una atención renovada hacia la forma en que las fuerzas intelectuales e institucionales dominantes vigilan, contienen y abordan el significado como el ámbito de una diversidad de luchas sociales.¹⁸

Cuarto, en oposición a las nociones vanguardistas y elitistas del intelectual, los Estudios Culturales consideran que el trabajo intelectual debe ser moderado por la humil-

¹⁷ Stuart Hall, «Race, culture, and communications: looking backward and forward at Cultural Studies», *Rethinking Marxism* 5(1), primavera de 1992, pág. 11.

¹⁸ Puede encontrarse una de las más vigorosas expresiones de esta posición en Lawrence Grossberg, *We Gotta Get Out of This Place* (Nueva York: Routledge, 1992); Stuart Hall, «Cultural Studies and its theoretical legacies», en Lawrence Grossberg *et al.*, eds., *Cultural Studies* (Nueva York: Routledge, 1992), págs. 277-86, y Lawrence Grossberg, «The formation of Cultural Studies: an American in Birmingham», *Strategies* 2, 1989, págs. 114-49.

dad, destacan su concentración moral en el sufrimiento y apuntan a la necesidad de que los intelectuales públicos trasciendan la crítica, para proponer visiones y políticas alternativas. En cierto nivel, los Estudios Culturales son importantes porque asumen la tarea de establecer y luchar por espacios y prácticas institucionales que puedan producir intelectuales públicos. Pero la decisión de proponer espacios institucionales en que los intelectuales públicos tengan una voz tiene su contrapartida en una cautelosa consideración pedagógica destinada a alcanzar un equilibrio crítico entre la producción de un trabajo intelectual riguroso, por un lado, y un ejercicio de la autoridad que sea firme y no rígido, y autocrítico y concretamente utópico y nunca represivo y doctrinario, por el otro. Aquí puede sernos útil citar a Stuart Hall, quien sostiene que al insistir en la vocación de la vida intelectual, los trabajadores intelectuales «debemos encarar las cuestiones centrales, urgentes y perturbadoras de una sociedad y una cultura de la manera intelectual más rigurosa que nos sea posible. Esa vocación es, sobre todo, una de las principales funciones de una universidad, aun cuando a los académicos universitarios no siempre les gusta que se lo recuerden».¹⁹

En el caso de los educadores, los Estudios Culturales les ofrecen una comprensión más amplia de la inserción del poder en el reino cultural; también plantean importantes cuestiones sobre la vocación del trabajo intelectual, la significación de la investigación interdisciplinaria y el lugar central de la cultura popular como ámbito de análisis crítico. Pero si queremos que los educadores no se apropien sólo de los Estudios Culturales, sino que se inspiren en esta asignatura como una forma de crítica cultural y trabajo pedagógico, deberemos profundizar y ampliar las posibilidades democráticas en este campo, así como enfrentar algunas de sus conspicuas carencias. Para ser más específico, creo que los Estudios Culturales no desarrollaron convenientemente una idea de lo político como parte de un proyecto más amplio de reconstrucción social y cambio progresista. Quiero decir con ello que no lograron reunir sus diferentes consideraciones teóricas en una noción compartida de la lucha pública y la justicia social en favor de una política democrática

¹⁹ Hall, «Race, culture, and communications», art. cit., pág. 11.

generalizada. Aunque las cuestiones del racismo, la clase, el género, la textualidad, la identidad nacional, la subjetividad y la cultura mediática deben seguir siendo centrales para cualquier discurso de Estudios Culturales, es preciso situar el problema de la democracia radical en el núcleo de su política. Esto es particularmente importante para los educadores que desean enunciar la dinámica y las posibilidades de la enseñanza en discursos públicos más amplios.

Mediante el uso de la democracia radical como un referente político, social y ético en la redefinición de la educación para un mundo compuesto por una multiplicidad de culturas públicas fracturadas, los Estudios Culturales enfrentan la necesidad de construir un nuevo lenguaje ético y político para describir los problemas y desafíos de un público global recién constituido. Dentro de esta política posmoderna de la diferencia y la influencia cada vez más dominante de la globalización, los Estudios Culturales deben estar suficientemente alertas a la restauración del lenguaje de la ética, la agencia, el poder y la identidad, en el esfuerzo más vasto por revitalizar la vida pública democrática.

Aquí está en juego la necesidad de que los Estudios Culturales propongan algún terreno común en el cual puedan reconstituirse los binarismos tradicionales de margen/centro, unidad/diferencia, local/nacional y público/privado por medio de representaciones más complejas de la identificación, la pertenencia y la comunidad. Es preciso que los Estudios Culturales continúen elaborando nuevos marcos teóricos para cuestionar el modo en que pensamos la dinámica y los efectos del poder cultural e institucional. Esta exigencia indica, a su vez, la necesidad de un discurso de rupturas, cambios, flujos y desarreglos, que actúe menos como una política de transgresión que como parte de un esfuerzo concertado para construir una visión más general del compromiso político y la lucha democrática. En este sentido, los Estudios Culturales pueden expandir aún más sus horizontes teóricos si incluyen la democracia radical en un discurso más amplio de los derechos y la igualdad económica. En este contexto, la disciplina brinda la posibilidad de extender los principios democráticos de justicia, libertad e igualdad al conjunto más amplio posible de relaciones sociales y prácticas institucionales que constituyen la vida cotidiana. Mediante la cuestión de la democracia radical, los Estudios

Culturales pueden ratificar vigorosamente su propia política, afirmando la importancia de lo particular y lo contingente, a la vez que reconocen los valores y objetivos políticos compartidos de una sociedad democrática.

Además, aun cuando los teóricos de Estudios Culturales suelen instar a hacer un trabajo interdisciplinario o transdisciplinario, a menudo omiten poner en entredicho un supuesto fundamental de la disciplinabilidad: el que sostiene que la pedagogía es un vehículo no problemático para transmitir conocimiento. En esta idea se pasa por alto una comprensión rigurosa y crítica de la pedagogía como un medio de cuestionar las condiciones culturales en que se producen el conocimiento y las identidades.²⁰ Por desdicha, a diferencia de los primeros teóricos de Estudios Culturales, como Raymond Williams, la camada actual de especialistas que habitan este diversificado campo muestra poco interés en la importancia de la pedagogía como una forma de práctica y política culturales. En este silencio acechan el privilegio a menudo inconsciente que se otorga a ciertas formas de capital académico, las seductoras recompensas de una vigilancia disciplinaria, una negativa a cruzar las fronteras académicas y un sostén del arribismo, la competitividad y el elitismo académicos. Al parecer, el legado de estos últimos todavía ejerce una fuerte influencia sobre los Estudios Culturales, a pesar de su presunta democratización del conocimiento social.

²⁰ Desde luego, teóricos como Gayatri Spivak, Cary Nelson y Stanley Aronowitz sí ponen en juego la relación entre Estudios Culturales y pedagogía, pero son una pequeña minoría en Estados Unidos. Véase Stanley Aronowitz, *Roll Over Beethoven: The Return of Cultural Strife* (Hannover: University Press of New England, 1993). Véanse también algunos artículos de *Cultural Studies*, editados por Lawrence Grossberg *et al.* Asimismo, varios números de *College Literature*, a cargo de Kostas Myrsiades. Es muy revelador examinar algunos de los últimos libros sobre Estudios Culturales y comprobar que no hay ninguna apelación seria a la pedagogía como ámbito de una lucha teórica y práctica. Véanse, por ejemplo, Patrick Brantlinger, *Crusoe's Footprints: Cultural Studies in Britain and America* (Nueva York: Routledge, 1990); Graeme Turner, *British Cultural Studies* (Londres: Unwin Hyman, 1990); John Clarke, *New Times and Old Enemies* (Londres: HarperCollins, 1991); Sarah Franklin, Celia Lury y Jackie Stacey, eds., *Off-Centre: Feminism and Cultural Studies* (Londres: HarperCollins, 1991), y Simon During, ed., *The Cultural Studies Reader* (Nueva York: Routledge, 1993). En este último no hay un solo capítulo sobre pedagogía.

La importancia de la pedagogía para el contenido y el contexto de los Estudios Culturales radica en su significación para ilustrar la configuración del poder y el conocimiento en la producción, recepción y transformación de identidades sociales, formas de abordaje ético y «versiones deseadas de una comunidad humana futura».²¹ Al ratificar que todas las formas de autoridad pedagógica son parciales, la pedagogía crítica investiga la relación entre el trabajo cultural, la autoridad, la experiencia y la afirmación de prácticas culturales específicas. En una modalidad político-cultural, la pedagogía estudia las posibilidades de la agencia social expresadas en una gama de capacidades humanas a la luz de las formas sociales que a menudo las restringen o facilitan.

En esta forma de pedagogía, los intelectuales examinan qué significa construir relaciones sociales que permitan a los alumnos hablar de diferente manera, a fin de afirmar y analizar sus narraciones, marcadas por consistencias y contradicciones. De tal modo, no sólo puede escucharse a los alumnos que tradicionalmente fueron marginados; también es posible tomarlos en serio cuando se consideran las implicaciones de su discurso en términos históricos e ideológicos más generales.²² Igualmente importante, sin embargo, es la necesidad de proponer espacios seguros en los que los

²¹ Roger I. Simon, *Teaching Against the Grain* (Westport: Bergin & Garvey Press, 1992), pág. 15. Permítanme agregar que la expresión *pedagogía crítica* debe usarse con una cautela respetuosa. Hay diferentes versiones sobre su significado; ninguna definición genérica es válida. También existen importantes ideas teóricas y prácticas que se traman en diversos enfoques de la pedagogía crítica. Esas ideas delimitan a menudo una serie compartida de problemas que la pedagogía crítica debe enunciar en relación con proyectos políticos particulares. Esos problemas incluyen, sin que la enumeración sea exhaustiva, la relación entre el conocimiento y el poder, el lenguaje y la experiencia, la ética y la autoridad, la acción estudiantil y la política transformadora, y la ubicación del docente y las formaciones de los alumnos.

²² En Chandra Mohanty, «On race and voice: challenges for liberal education in the 1990s», *Cultural Critique* n° 14, 1989-1990, págs. 179-208, se encontrará un provocativo análisis de la cuestión de la voz estudiantil y la pedagogía crítica; véase también Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988), en especial el capítulo «Schooling and the politics of student voice», págs. 113-46; para un sumario y análisis recientes de parte de la literatura sobre la voz estudiantil, véase Andy Hargreaves, «Revisiting voice», *Educational Researcher* 25(1), enero-febrero de 1996, págs. 12-9.

alumnos atraviesen fronteras ideológicas y políticas para aclarar sus propias visiones morales, embarcarse en contradiscursos y, como lo señala Roger Simon, ir «más allá del mundo que ya conocen, a fin de estimular y suscitar (. . .) sus puntos de vista sobre el modo en que son y deberían ser las cosas».²³

Ya actúen en las escuelas o en otras esferas culturales, los intelectuales públicos deben empeñarse en crear las condiciones que permitan a los alumnos y otras personas convertirse en productores culturales capaces de reescribir sus propias experiencias y percepciones en el contacto con diversos textos, posiciones ideológicas y teorías. Deben construir relaciones pedagógicas en que los alumnos aprendan unos de otros, sepan cómo teorizar, en vez de no hacer más que deglutir teorías, y empiecen a analizar cómo descentrar el poder autoritario del aula. También es preciso brindarles la oportunidad de cuestionar las fronteras disciplinarias, crear espacios plurales en los que puedan surgir identidades hibridadas, asumir críticamente la relación entre lenguaje y experiencia y apropiarse del conocimiento como parte de un esfuerzo más amplio de autodefinición y responsabilidad ética. Con ello quiero sugerir que los intelectuales públicos se aparten de los rígidos parámetros ideológicos del debate en torno del curriculum o el canon. Hace falta un nuevo lenguaje para discutir el conocimiento y la autoridad, y la posibilidad de dar a los alumnos un papel en lo que se refiere a decidir qué se enseña y cómo se lo enseña en circunstancias específicas. La cuestión no es simplemente saber quién habla y en qué condiciones. También es preciso considerar las universidades (y las escuelas públicas) como importantes ámbitos donde se lucha por lo que se enseña y por el control de las condiciones mismas de producción del conocimiento.

Ahora voy a modificar parcialmente el marco para concentrarme en algunas implicaciones de las inquietudes que abordé hasta aquí, y ver cómo podrían conectarse con el desarrollo de una agenda académica para los intelectuales públicos de la educación superior.

²³ Simon, *Teaching Against the Grain*, op. cit., pág. 47.

Los intelectuales públicos y la política de la educación

Es preciso ver las instituciones de educación superior como espacios profundamente morales y políticos donde los intelectuales no sólo se afirman como académicos profesionales, sino como ciudadanos cuyo conocimiento y acciones presuponen visiones específicas de la vida pública, la comunidad y la responsabilidad moral. Esta concepción sugiere que la educación superior debe ser defendida por medio de un trabajo intelectual que recuerde conscientemente la tensión entre los imperativos o las posibilidades democráticas de las instituciones públicas y su realización cotidiana. Los académicos, por ejemplo, podrían elaborar sus programas de investigación, su pedagogía y sus marcos conceptuales en conexión con el trabajo cultural emprendido por los medios de comunicación, las organizaciones sindicales o los movimientos sociales insurgentes. Esas relaciones deberían permitir a los intelectuales públicos dirigirse a una amplia gama de audiencias en una serie de foros públicos. Al mismo tiempo, esas conexiones y alianzas no deben dar pábulo a la idea de que la educación superior puede definir su función pública mediante su mera asociación con otras esferas públicas. Ante todo, es preciso defenderla como una esfera pública vital por derecho propio, una esfera que tiene profundas dimensiones morales y educativas que influyen directamente en la vida cívica. Los universitarios deben mantener esta defensa redefiniendo sus roles como intelectuales públicos que pueden moverse entre las instituciones académicas y otras esferas públicas en las que se producen el conocimiento, los valores y las identidades sociales.

Si pretendemos que la universidad siga siendo un sitio de pensamiento crítico, trabajo colectivo y lucha social, es necesario que los intelectuales públicos expandan su significado y su finalidad. Me refiero con ello a que deben definir la educación superior como un recurso vital para la vida moral de la nación, abierto a personas y comunidades de trabajo cuyos recursos, conocimientos y aptitudes suelen considerarse marginales. La meta es redefinir el conocimiento, las aptitudes, la investigación y las relaciones sociales construidas en la universidad, a fin de reconstruir en términos más generales una tradición que vincule el pensamiento crítico a la acción colectiva, el conocimiento y el poder a una

profunda impaciencia ante el *statu quo*, y la agencia humana a la responsabilidad social.

En oposición a este punto de vista, muchos neoconservadores sostienen que los docentes universitarios que abordan cuestiones públicas debido a un compromiso personal violan el espíritu del profesionalismo académico o, por obra de una ideología que es un residuo de la década de 1960, plantean una peligrosa amenaza a la libertad y autonomía de la universidad. Es lo que da a entender Irving Kristol cuando señala que la mayor amenaza a la hegemonía conservadora proviene de la izquierda cultural, compuesta por docentes y otras personas «de las llamadas profesiones asistenciales».²⁴ Esta posición se apoya en una profunda sospecha hacia cualquier intento de facultar a los educadores para que aborden cuestiones sociales apremiantes en conexión con su enseñanza. En su intento de regimentar y regular la práctica pedagógica crítica, los conservadores sostienen que las universidades son instituciones apolíticas cuyo objetivo fundamental es crear un estrato selecto de expertos técnicos para manejar las instituciones dominantes del Estado, preparar a los alumnos para sus lugares de trabajo y reproducir los presuntos valores comunes que definen el modo de vida «norteamericano».²⁵ En este discurso, la política se subordina a la gestión, y la actividad política queda desplazada por los imperativos de objetividad y pautas académicas apropiadas.

Desde luego, muchos liberales también afirman que si bien los académicos universitarios tienen el derecho de abordar cuestiones públicas, deben hacerlo desde la perspectiva de una metodología de enseñanza o pedagogía particular, y no a partir de un proyecto político específico. Gerald Graff, por ejemplo, ha convocado a los educadores universitarios a enseñar los conflictos. Su posición es que los académicos que enseñan la opresión presuponen en los estudiantes algún acuerdo previo en cuanto a su existencia real antes de que sea posible discutirla. En lo que se refiere a los educadores «radicales» que tocan cuestiones de sufri-

²⁴ Irving Kristol, «The new face of American politics», *Wall Street Journal*, 26 de agosto de 1994, pág. A10.

²⁵ En Aronowitz, *Roll Over Beethoven*, *op. cit.*, especialmente en el capítulo 1, se encontrará un análisis penetrante del movimiento de la corrección política, que se apoya en este tipo de argumento ideológico.

miento humano y otros problemas sociales, Graff cree que terminan por hablar a los conversos o utilizan su autoridad para adoctrinar a los alumnos. El suyo es algo más que un pronunciamiento teórico de pacotilla; es una afirmación cargada de ideología, que se basa en la confusión entre educación política y educación politizadora, una confusión que requiere una mayor elaboración.²⁶

La educación política significa enseñar a los alumnos a correr riesgos, desafiar a quienes tienen poder, honrar las tradiciones críticas y reflexionar sobre la forma en que se usa la autoridad en el aula. Una educación politizadora se niega a tratar su propia agenda política y genera silencio en su apelación a una metodología especiosa, la objetividad o una idea de equilibrio. La educación politizadora perpetúa el terrorismo pedagógico; una educación política mejora las condiciones pedagógicas necesarias para que los alumnos comprendan cómo actúa el poder sobre ellos, a través de ellos y para ellos, al servicio de la construcción y expansión de sus roles como ciudadanos críticos.

En la educación politizadora, el lenguaje de la objetividad y la metodología amenaza reemplazar un discurso ético interesado en la responsabilidad política de los profesores universitarios, incluida la cuestión de cómo podrían ayudar a los alumnos a identificar, encarar y transformar las relaciones de poder que generan las condiciones materiales del racismo, el sexismo, la pobreza y otras circunstancias opresivas.²⁷ Ante la falta de un proyecto político, el papel del intelectual universitario se reduce al de un técnico embarcado en rituales formalistas e indiferente a los inquietantes y urgentes problemas que afronta la sociedad en general.

En oposición a esta concepción, mi idea es que los intelectuales públicos deben combinar los roles interdependientes de educador crítico y ciudadano activo. Tienen que descubrir los modos de conectar la práctica de la enseñanza en el aula con el funcionamiento del poder en la sociedad en general. Creo que Edward Said da en el blanco cuando sostiene que el intelectual público debe actuar en las institucio-

²⁶ Tomé esta distinción de Peter Euben, «The debate over the canon», *The Civic Arts Review* 1(1), 1994, págs. 14-5.

²⁷ Gerald Graff, «Teaching the conflicts», en Darryl J. Gless y Barbara Hernstein Smith, eds., *The Politics of Liberal Education* (Durham: Duke University Press, 1992), págs. 57-73.

nes como si fuera, en parte, un exiliado, alguien cuyo «lugar lo fuerza a plantear públicamente cuestiones embarazosas, enfrentar la ortodoxia y el dogma, ser una persona a la que los gobiernos o las corporaciones no pueden cooptar con facilidad». ²⁸ En esta óptica, el educador, como intelectual público, pasa a ser responsable de ligar las diversas experiencias que producen conocimiento, identidades y valores sociales en la universidad a la calidad de la vida moral y política en la sociedad en general. Vaclav Havel recoge este sentimiento cuando sostiene que los intelectuales tienen la responsabilidad de participar en la política práctica, ver «las cosas en términos más globales (. . .) edificar una solidaridad de persona a persona (. . .) fomentar la tolerancia, luchar contra el mal y la violencia, promover los derechos humanos y abogar por su indivisibilidad». ²⁹

Los intelectuales que se sienten cada vez más responsables de la humanidad quizá no puedan explicar los problemas del mundo en términos supuestamente absolutos u omniabarcativos, y no tienen que hacerlo necesariamente. Tampoco deberían limitar su responsabilidad a la universidad o los medios de comunicación. Al contrario, es preciso que los intelectuales públicos aborden las cuestiones sociales con humildad, atentos a las múltiples conexiones y temas que unen a la humanidad; pero también deben hacerlo moviéndose dentro y a través de diversos ámbitos de aprendizaje, como parte de una política comprometida y práctica que reconozca la importancia de «hacer preguntas, establecer distinciones, recuperar el recuerdo de todas aquellas cosas que tienden a pasarse por alto o de largo en la precipitación del juicio y la acción colectivos». ³⁰

Dentro de ese discurso, las experiencias que constituyen la producción de conocimiento, identidades y valores sociales en la universidad están inextricablemente unidas a la calidad de la vida moral y política de la sociedad en general. Así, los intelectuales que participan en él deben cuestionar las formas de conocimiento disciplinario y las relaciones sociales que promueven la violencia material y simbólica, y

²⁸ Edward Said, *Representations of the Intellectual* (Nueva York: Pantheon, 1994, pág. 11 [*Representaciones del intelectual*, Barcelona: Paidós, 1996]).

²⁹ Havel, «The responsibility of intellectuals», art. cit., pág. 37.

³⁰ Said, *Representations of the Intellectual*, op. cit., págs. 52-3.

seguir siendo a la vez profundamente críticos de su propia autoridad y del modo en que estructura las relaciones en el aula y las prácticas culturales. De tal forma, la autoridad legitimadora en el aula se convertiría tanto en un objeto de autocrítica como en un referente crítico para expresar una «disputa [más] fundamental con la autoridad misma».³¹ Además, como intelectuales públicos, los académicos deben ir más allá del reconocimiento de la parcialidad de sus propias narraciones y enfrentar más concretamente las consecuencias éticas y políticas de las relaciones sociales y prácticas culturales generadas por las formas de autoridad utilizadas en el aula.

Como ya señalé en este mismo capítulo, si los educadores pretenden actuar como intelectuales públicos, es necesario que brinden a los alumnos las oportunidades de aprender que la relación entre el conocimiento y el poder puede ser emancipatoria, que sus historias y experiencias importan, y que lo que dicen y hacen cuenta en su lucha por deshacerse de los privilegios de la dominación, reconstruir productivamente sus relaciones con los otros y transformar, cuando sea preciso, el mundo que los rodea. En términos más específicos, esos educadores deben abogar por formas de pedagogía que cierren la brecha entre la universidad y la vida cotidiana. Es necesario que organicen su currículum alrededor del conocimiento de las comunidades, las culturas y las tradiciones que dan a los alumnos un sentido de historia, identidad y lugar. Como lo sugerí en mi análisis de los Estudios Culturales, exhorto a transgredir la división a menudo rígida entre la cultura académica y la cultura popular y de oposición, y a expandir la práctica pedagógica como una forma de política cultural, sometiéndolo todo a un análisis y un examen serios para, de tal modo, poner en evidencia las operaciones del poder que conectan ese conocimiento a concepciones específicas de la autoridad y la práctica cultural.

Los educadores deben construir enfoques pedagógicos que hagan algo más que producir un aprendizaje contextualmente específico; en sustancia, tienen que cuestionar el contenido del canon establecido y, de manera similar, ex-

³¹ R. Radhakrishnan, «Canonicity and theory: toward a poststructuralist pedagogy», en Donald Morton y Mas'ud Zavarzadeh, eds., *Theory / Pedagogy / Politics* (Urbana: University of Illinois Press, 1991), págs. 112-35.

pandir la gama de textos culturales considerados como «conocimiento realmente útil». Como intelectuales públicos, los docentes universitarios necesitan utilizar formas de conocimiento transmitidas electrónicamente que constituyen el terreno de la cultura popular. Me refiero al mundo de los textos mediáticos: videos, películas, música y otros mecanismos de cultura popular al margen del impreso. El contenido del curriculum debería afirmar y enriquecer críticamente el significado, el lenguaje y las formas de conocimiento que los alumnos realmente usan para negociar e informar su vida. Los académicos pueden ejercer su papel de intelectuales públicos por medio de esos currícula, y brindar a los alumnos la oportunidad de entender cómo se organiza el poder por medio de la enorme cantidad de esferas culturales «populares», que van desde las bibliotecas, los cines y las escuelas hasta los conglomerados mediáticos de alta tecnología que ponen en circulación signos y significados a través de los diarios, las revistas, los anuncios, la programación electrónica, las máquinas, los filmes y los programas de televisión. Los intelectuales universitarios deben extraer una lección de los Estudios Culturales, extendiendo la definición histórica y relacional de los textos culturales a la vez que redefinen, según los términos utilizados por Toni Morrison, el modo en que «el conocimiento, por mundano y utilitario que sea, juega en las imágenes lingüísticas y forma prácticas culturales».³²

Aunque para los docentes universitarios sea de importancia central ampliar el curriculum a fin de que refleje la riqueza y diversidad de los alumnos a quienes realmente enseñan, también deben descentrarlo. En efecto: los alumnos deben participar activamente en el ejercicio de la autoridad, «incluyendo la fijación de objetivos de aprendizaje, la selección de cursos y el manejo de sus propias organizaciones autónomas, entre ellas una prensa libre».³³ La distribución del poder entre docentes, alumnos y administradores no sólo crea las condiciones para que los estudiantes se conviertan en agentes de su proceso de aprendizaje, sino que también sienta las bases del aprendizaje colectivo, la acción

³² Toni Morrison, *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination* (Cambridge: Harvard University Press, 1992), págs. 49-50.

³³ Stanley Aronowitz, «A different perspective on educational equality», *Review of Education / Pedagogy / Cultural Studies* 16(2), 1994, pág. 24.

cívica y la responsabilidad ética. Por otra parte, la agencia estudiantil surge de una pedagogía de la experiencia y la lucha vividas, no del mero dominio formalista de una asignatura académica.

Además, como intelectuales públicos, los docentes universitarios deben hacer de la diferencia cultural un principio definitorio de la producción de conocimiento, el desarrollo y la investigación. En una época de demografía cambiante, inmigración en gran escala y comunidades multirraciales, los docentes universitarios tienen que suscribir un firme compromiso con la diferencia cultural como elemento central de la relación entre enseñanza y ciudadanía. Hacerlo implica dismantelar y deconstruir el legado de nacionalismo y chauvinismo racial que ha informado la retórica de la reforma escolar en la última década.³⁴

La era de Reagan y Bush presenció un ataque en toda la línea contra los derechos de las minorías, la legislación de los derechos civiles y la acción afirmativa, acompañado por la legitimación de reformas curriculares complacientes con intereses etnocéntricos. Los educadores universitarios pueden afirmar su compromiso con la vida pública democrática y la democracia cultural luchando dentro y fuera del aula en solidaridad con otros activistas, a fin de revertir esas políticas y hacer que las escuelas presten más atención a los recursos culturales que los alumnos llevan consigo en todos los niveles de la enseñanza. Pueden trabajar, por ejemplo, en la elaboración de una legislación que proteja los derechos civiles de todos los grupos. Es de igual importancia que los docentes universitarios tomen la delantera en la promoción de programas que abran los currícula escolares a las narrativas de la diferencia cultural, sin caer en la trampa de la mera idealización romántica de la experiencia de la Otridad. Aquí está en juego el desarrollo de una política educativa que sitúe la educación universitaria en un discurso ético y político más general, cuestionador y transformador de las reformas curriculares de la última década, profundamente racistas en contexto y contenido. Una política de ese tipo cambiaría en parte los términos del debate con respecto a la relación entre la enseñanza y la identidad nacional, en desmedro de una ética asimilacionista y la fantasía profunda-

³⁴ Giroux, *Living Dangerously*, *op. cit.*

mente etnocéntrica de una cultura común, y en beneficio de una concepción de la identidad nacional que incorpora diversas tradiciones e historias y la expansión de la vida pública democrática.

Durante los últimos quince años me apoyé en mis anteriores estudios de los docentes como intelectuales en un intento de recuperar una relación crítica entre la pedagogía y la política, por un lado, y la democracia y la enseñanza, por el otro. A riesgo de ser demasiado atrevido, sugerí que los educadores deben convertirse en provocadores; tienen que tomar posición a la vez que se niegan a involucrarse en un relativismo cínico o una política doctrinaria. Con ello quiero decir, en parte, que un elemento central de la vida intelectual es el imperativo pedagógico y político de que los académicos se embarquen en una rigurosa crítica social y se conviertan simultáneamente en una fuerza obstinada, para impugnar a los falsos profetas, deconstruir las relaciones sociales que promueven la violencia material y simbólica, y gritarles la «verdad» a las formas dominantes de poder y autoridad. Al mismo tiempo, como ya lo mencioné, esos intelectuales deben ser profundamente críticos de su propia autoridad y del modo como estructuran las relaciones en el aula y las prácticas culturales.³⁵

Al criticar nuestras propias experiencias, resulta imperativo ser prudentes contra un confesionalismo por el cual la interrogación resulta equivalente a expresar una versión transparente de la «verdad». Esa autorreflexión debe integrar una estrategia más vasta de cruce y violación de las fronteras entre el yo y los otros, la teoría y la práctica y la universidad y la vida cotidiana.

Para terminar, como intelectuales públicos, los educadores universitarios deben aplicar en sus aulas y otros ámbitos pedagógicos el coraje, las herramientas analíticas, la visión moral, el tiempo y la dedicación requeridos para que las universidades vuelvan a su misión más importante: crear una esfera pública donde los ciudadanos puedan ejercer poder sobre su propia vida y en especial sobre las condiciones de la adquisición del conocimiento. En cualquier esfuerzo de ese tipo tiene un lugar central el reconocimiento de que la democracia no es un conjunto de reglas formales

³⁵ Radhakrishnan, «Canonicity and theory», art. cit., págs. 112-35.

de participación, sino la experiencia vivida del poder para la mayoría. Por otra parte, la exhortación a que las universidades actúen como esferas públicas democráticas no debe reducirse a un llamado a la autonomía de los intelectuales o la demanda de igualdad de acceso a las escuelas, igualdad de oportunidades y medidas en favor de la equidad. La autonomía y la igualdad son elementos cruciales en la democratización de las escuelas, pero no los únicos que intervienen en este proceso. El toque de reunión de los educadores universitarios debe referirse, en cambio, al poder que hay que dar a la vasta mayoría de los alumnos de este país, a quienes es preciso educar en el espíritu de una democracia crítica.³⁶ El desafío está siempre presente ante los educadores, que tienen que renovar una y otra vez su compromiso con la lucha.

³⁶ Abordo esta cuestión en Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*, *op. cit.*

Reconocimientos

Agradezco el permiso concedido para reeditar los capítulos 1 a 9.

Primera parte: Fundamentos teóricos de la pedagogía crítica

El capítulo 1, «La enseñanza y la cultura del positivismo: notas sobre la muerte de la historia» [«Schooling and the culture of positivism: notes on the death of history»], apareció originalmente en *Educational Theory* 29(4) (1979), págs. 263-84.

El capítulo 2, «Cultura y racionalidad en el pensamiento de la Escuela de Francfort: fundamentos ideológicos de una teoría de la educación social» [«Culture and rationality in Frankfurt School thought: ideological foundations for a theory of social education»], apareció originalmente en *Theory and Research in Social Education* 9(4) (1982), págs. 22-56.

El capítulo 3, «Ideología y agencia en el proceso de enseñanza» [«Ideology and agency in the process of schooling»], apareció originalmente en *Boston University Journal of Education* 165(1) (invierno de 1983), págs. 12-34.

El capítulo 4, «La autoridad, los intelectuales y la política del aprendizaje práctico» [«Authority, intellectuals, and the politics of practical learning»], apareció primero en *Teachers College Record* 88(1) (otoño de 1986), págs. 22-40.

Segunda parte: La pedagogía crítica en el aula

El capítulo 5, «La pedagogía radical y la política de la voz estudiantil» [«Radical pedagogy and the politics of student voice»], apareció originalmente en *Interchange* 17(1) (1986), págs. 48-69. Se reedita gracias al generoso permiso de Kluwer Academic Publishers.

El capítulo 6, «La pedagogía de los límites en la era del posmodernismo» [«Border pedagogy in the age of post-modernism»], apareció originalmente en *Boston University Journal of Education* 170(3) (1988) [publicado en octubre de 1989], págs. 166-81.

El capítulo 7, «Perturbar la paz: la escritura en la clase de Estudios Culturales» [«Disturbing the peace: writing in the Cultural Studies classroom»], apareció originalmente en *College Literature* 20(2) (1993), págs. 13-26.

Tercera parte: Preocupaciones contemporáneas

El capítulo 8, «Repensar los límites del discurso educativo: modernismo, posmodernismo y feminismo» [«Rethinking the boundaries of educational discourse: modernism, postmodernism, and feminism»], apareció originalmente en *College Literature* 17(2/3) (1990), págs. 5-50.

El capítulo 9, «El multiculturalismo insurgente y la promesa de la pedagogía» [«Insurgent multiculturalism and the promise of pedagogy»], apareció originalmente en David Theo Goldberg, ed., *Multiculturalism: A Reader*, Cambridge, MA: Basil Blackwell, 1994, págs. 325-43.

El capítulo 10, «Los intelectuales públicos y la cultura del reaganismo en la década de 1990» [«Public intellectuals and the culture of reaganism in the 1990s»], se publica por primera vez en este libro.

Colección *Agenda educativa*

Directora: Edith Litwin

Nicholas C. Burbules, El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica

Seth Chaiklin y Jean Lave, comps., Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto

Kieran Egan, La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje

Elliot W. Eisner, Cognición y curriculum. Una visión nueva

Elliot W. Eisner, La escuela que necesitamos. Ensayos personales

Gary Fenstermacher y Jonas Soltis, Enfoques de la enseñanza

Michael Fullan y Andy Hargreaves, La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar

Henry A. Giroux, Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza

Ivor F. Goodson, Estudio del curriculum. Casos y métodos

Alain Guillotte, Violencia y educación. Incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar

Andy Hargreaves, comp., Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador

Philip W. Jackson, Enseñanzas implícitas

Philip W. Jackson, Práctica de la enseñanza

Philip W. Jackson, Robert E. Boostrom y David T. Hansen, La vida moral en la escuela

Edith Litwin, comp., La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa

Nona Lyons, comp., El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente

Hunter McEwan y Kieran Egan, comps., La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación

Gavriel Salomon, Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas

Seymour B. Sarason, La enseñanza como arte de representación

Selma Wassermann, El estudio de casos como método de enseñanza

(Viene de la primera solapa.)

vertir la situación: la relación entre el conocimiento y el poder puede ser emancipatoria.

Para lograrlo, es fundamental el rol de los docentes: son ellos quienes, en su actitud de intelectuales con reconocimiento público que combinan la figura del educador crítico con la del ciudadano activo, deben ayudar a los alumnos a identificar, encarar y transformar las relaciones de poder que generan las condiciones materiales de la pobreza y la opresión.

Fundamentado, analítico, crítico y liberador, este libro de Giroux, compuesto por nueve artículos aparecidos en su idioma original en publicaciones especializadas y un último capítulo escrito específicamente para él, es una importante contribución al debate sobre la «crisis educativa» y la forma de salir de ella en un marco de defensa de la escuela pública, respeto por la diferencia cultural y proyecto político emancipatorio. Su lectura será de interés no sólo para docentes, educadores y especialistas en ciencias de la educación, sino también para todos aquellos que quieran considerarse agentes del cambio.

Henry A. Giroux

Pedagogía y política de la esperanza

Si el microcosmos del aula es la réplica del macrocosmos de la sociedad, si las relaciones de poder actúan tanto en uno como en otro con el objeto de perpetuar un orden social dividido entre grupos dominantes y grupos subordinados, si los primeros universalizan sus pautas y sus criterios como una «herencia nacional» y un patrimonio de «valores comunes», ¿existe algún camino para salir de las condiciones que generan el racismo, el sexismo, la pobreza y la opresión en general? Y si existe, ¿tiene la pedagogía algún aporte que hacer a él? Sí, contesta Giroux ese camino –y ese objetivo– es la democracia radical, y la pedagogía crítica puede contribuir a su realización elaborando un lenguaje de la posibilidad y la esperanza que muestre cómo opera el poder en el aula, cómo puede la consideración de las historias y experiencias que los alumnos llevan a ella a fomentar un clima de respeto por la diferencia cultural y cómo, finalmente, actúa un proyecto político y pedagógico multicultural –la unidad en la diferencia– para convertir la relación entre el poder y el conocimiento en una lucha emancipatoria tanto en la escuela como en el mundo.

HENRY A. GIROUX es profesor de la Escuela de Educación de la Pennsylvania State University y autor, entre otros muchos libros y artículos, de *Ideology, Culture, and the Process of Schooling* (1981), *The Hidden Curriculum and Moral Education* (1983), *Schooling and the Struggle for Public Life* (1988), *Teachers as Intellectuals* (1988), *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Culture* (1993) y *Fugitive Cultures: Race, Violence, and Youth* (1996).



Diseño: Mario Eskenazi