



PEDAGOGÍA CRÍTICA

De qué hablamos, dónde estamos

Peter McLaren, J.L. Kincheloe (eds.)

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS

23

 GRAÓ

Nuestro sistema educativo se encuentra en un permanente estado de confusión. Existe una preocupación creciente acerca de la posibilidad de que nos estemos convirtiendo en un estado-nación liberal con una población cada vez más antiliberal y con un electorado que ha perdido todo el interés por la política.

En este mundo globalizado, el poder del capital es tan grande que cualquier intento de oposición termina desalentado y descorazonado, de modo que muchos ciudadanos y ciudadanas no disponen apenas de preceptos políticos con los que juzgar a sus instituciones. Esta ausencia de perspectiva ha dejado vía libre al retorno sin trabas de la filosofía de libre mercado. Como resultado, las políticas sociales y educativas sólo se debaten en términos de cómo adaptarlas a las necesidades del mercado. Y éste nos asegura que la compasión por los pobres es una táctica desafortunada porque siempre tendrá consecuencias económicas y sociales desafortunadas. Las necesidades del mercado eclipsan las cuestiones morales.

Los autores debaten en este libro acerca del modo en que la pedagogía crítica debería responder a estas condiciones tan funestas, y lo hacen de una forma que resulta al mismo tiempo rigurosa y profética; contribuyendo, además, en la lucha por mejorar las vidas de aquellos a los que más afectan estas condiciones.

El resultado es este libro esencial para cualquier profesor que esté en activo o que vaya a estarlo. Libro que deviene una herramienta útil para las aulas de las facultades de educación y para los cursos de doctorado.

ISBN: 978-84-7827-673-8



9 788478 276738

PEDAGOGÍA CRÍTICA

De qué hablamos, dónde estamos

Peter McLaren, Joe L. Kincheloe (eds.)

Prólogo: De qué hablamos, dónde estamos

Shirley R. Steinberg

En respuesta a esta pregunta, yo diría que, sea cual sea el lugar en el que nos encontramos, nos estamos comportando de un modo insubordinado, o al menos eso espero. Al negarse a transigir con la visión estereotipada de los expertos neoliberales en pedagogía, los colaboradores y colaboradoras reunidos en este libro se comprometen con una pedagogía de la insubordinación. Una insubordinación basada en el hecho de que los pedagogos semicríticos, conservadores y liberales, así como casi todos los que *no se enteran*, nos han humillado en los que se refiere a la pedagogía. Y ahí reside precisamente el problema: no hay nada que comprender. La pedagogía crítica no es formularia, no está anquilosada, no es un *ente*. Creo que se define mejor como lo que no es. La pedagogía crítica no sigue a los buenos samaritanos, ni a los fanáticos del liberalismo, ni a los maestros vestidos de seda que quieren rescatar a los alumnos con necesidades de las pedagogías de la pauta, de la administración, de la estandarización estatal o incluso del último método pedagógico de moda. La pedagogía crítica puede ser estrictamente teórica y erudita, sustentada en la comprensión de los orígenes y los cimientos de los poderes que habitan tanto en la sociedad como en la estructura de la enseñanza. La pedagogía crítica tiene todo el derecho a estar enfadada, y a expresar su ira, una ira contra los manejos del poder y contra la injusticia que suponen las violaciones de los derechos humanos. La pedagogía crítica no es un discurso (el discurso de los liberales). La pedagogía crítica toma el lenguaje de los radicales. Tiene que ser suficiente.

Aquellos y aquellas que están comprometidos con la pedagogía crítica como discurso trasgresor, como práctica trasgresora, como un modo fluido y trasgresor de ver el mundo, tratan continuamente de redefinirse en el contexto en el que se encuentran. Si levantamos el pie del acelerador y detenemos la fluidez, la parte crítica desaparece, y terminamos estancados en las arenas movedizas del liberalismo transigente.

Aquellos y aquellas que se comprometen con la pedagogía crítica no tienen por qué estar de acuerdo unos con otros, aún más, es necesario que se metan de lleno, con pasión, en el fuego cruzado de la discrepancia detallada. Al permitir que los alumnos y alumnas se den cuenta de que la crítica es el hilo con el que está tejida la democracia, aquellos y aquellas que se adscriben a una pedagogía crítica deben mantenerse en alerta constante, sensibles al contexto en el que se entrecruzan la política, el poder y la pedagogía. A través de la pedagogía crítica de la disensión, como pedagogos y pedagogas críticos, no buscamos la popularidad, sino expresar

ira e indignación. Nuestra ira por las injusticias del mundo nos da autoridad, y somos capaces de utilizarla en el seno de las prácticas radicales de nuestra pedagogía crítica. Al poner en evidencia las prácticas y las ideologías, así como a las propias personas, que llenan nuestros colegios de desesperanza, pero también de expectativas vinculadas a exámenes y de insultos socioeconómicos hacia nuestros alumnos y alumnas, creamos un espacio para la crítica y la insurgencia.

Con la pregunta de la pedagogía crítica, *de qué hablamos, dónde estamos*, creo que los coordinadores y los autores y autoras de este volumen ya se han desplazado desde ese «ahora» en el que se escribió el libro y han seguido con la práctica de poner en evidencia las «innovaciones» curriculares neoliberales, así como todas las contradicciones (las debidas a la raza, a la clase social, a las tendencias sexuales o al género) que existen dentro de la sociedad, así como la parálisis sociomental institucionalizada en que se ha convertido la enseñanza del siglo xxi. Sólo como insurgentes dentro del sistema seremos capaces de ir más allá de nuestra pedagogía crítica. Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos. Estamos en las escuelas, estamos en las aulas, estamos en los programas de formación del profesorado, estamos en las organizaciones de base, estamos en la sociedad. Nos estamos mostrando, y ya no nos vamos a detener.

Los coordinadores de este volumen han tratado de situar la pedagogía crítica en un contexto, de modo que tanto los profesores y profesoras como los alumnos y alumnas puedan navegar por sus páginas con facilidad. Henry Giroux, en su introducción, analiza los peligros de una pedagogía crítica y analiza también los ataques justificados a los que se enfrenta. Sería muy poco serio no mencionar el efecto del trabajo de Henry: por su profundidad, por su fuerza, porque se niega a rendirse o a pedir disculpas por su pedagogía teórica y por la importancia de ésta a la hora de poner los cimientos sobre los que los demás autores de este volumen pueden construir sus aportaciones.

La primera parte del libro aborda las dimensiones teóricas de la pedagogía crítica. Criticado a menudo como el fallo principal de toda teoría crítica, y de la pedagogía crítica en concreto, el discurso teórico es esencial si se quiere legitimar, para darle sentido, la práctica en la que nos embarcamos. La pedagogía crítica se niega a regresar a los deficientes comentarios esencialistas del pasado de la enseñanza y exige rigor intelectual para poner en claro sus ideas, un rigor sustentado fuertemente en las teorías sociales, en la crítica literaria, en la filosofía y en la pedagogía.

La segunda parte del libro aborda la cuestión estrictamente pedagógica. Esta división no debe confundir al lector ni hacerle pensar que las dimensiones teórica, pedagógica y política no interactúan y se cruzan en la pedagogía crítica. La división en partes sirve tan sólo para organizar los capí-

tulos de modo que sea más sencillo utilizar el libro, tanto por parte de los alumnos y alumnas como de los profesores y profesoras.

La tercera parte del libro trata la dimensión política de la pedagogía crítica. Peter McLaren inaugura esta sección con un texto de prosa apasionada en el que hace un llamamiento para que llegue la revolución pedagógica que la pedagogía crítica exige. El libro se completa con un epílogo de Donaldo Macedo. Donaldo pide que lo que él llama crítica vuelva a entrar en la pedagogía crítica.

Siéntense, abran las páginas, y no esperen tranquilidad. Prepárense para sentirse incómodos e incómodas: es esa incomodidad la que nos permitirá ser capaces de educar.

Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica

Henry A. Giroux

Lo que hace que la pedagogía crítica sea tan peligrosa hoy en día, al menos a ojos de los evangélicos cristianos, de los neoconservadores y de los nacionalistas de derechas de los Estados Unidos y de Canadá, es que en el centro de su propia definición se encuentra la tarea de educar a los alumnos y alumnas para que se conviertan en agentes críticos que se cuestionan y discuten, de manera activa, la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social. La pedagogía crítica niega las mentiras oficiales del poder y la noción, totalmente reduccionista, de ser un método. Por el contrario, parafraseando a Bill Moyers, es, en parte, parte de un proyecto cuyo propósito consiste en dignificar «a los individuos, de modo que dispongan de total libertad para reivindicar sus propios medios morales y políticos» (Moyers, 2007).

La pedagogía crítica abre un espacio en el que los alumnos y alumnas deberían ser capaces de asumir su propio poder como agentes críticos; proporciona una esfera en la que la libertad sin condiciones, una libertad para cuestionar y afirmar, resulta básica para los objetivos de la universidad, o incluso de la propia democracia (Derrida, 2001, p. 233). La pedagogía también dispone un espacio para el debate sobre la responsabilidad que tiene el presente con la construcción de un futuro democrático. Y además la pedagogía, como práctica política y moral, debería «dejar clara la multiplicidad y complejidad de la historia», una afirmación, por su parte, que tampoco debería aceptarse sin reflexión, sino con la que habría que entablar un diálogo crítico. Del mismo modo, una pedagogía de este tipo debería fomentar en los alumnos y alumnas un escepticismo saludable acerca del poder, un «deseo de atenuar, con un sentido de conciencia crítica, cualquier tipo de devoción por la autoridad» (Said, 2001, p. 501).

Como práctica performativa, la pedagogía debería proporcionar las condiciones para que los alumnos y alumnas sean capaces de formular en conciencia su propia relación con el proyecto de construcción de una democracia que todavía no está terminada. Es precisamente esta relación entre democracia y pedagogía la que resulta tan amenazadora para conservadores como David Horowitz. La pedagogía representa siempre un compromiso con el futuro, y la tarea de los educadores y educadoras sigue siendo la de asegurar que el futuro se dirija hacia un mundo más justo en

lo social, un mundo en el que los discursos de la crítica y la posibilidad, en conjunción con los valores de la razón, la libertad y la igualdad, sean capaces de modificar, como parte de un proyecto democrático más amplio, los terrenos en los que se desarrolla nuestra vida. No se trata de una recomendación para el adoctrinamiento político, sino de un proyecto que otorga a la educación sus propósitos y significados más valiosos, lo que en parte significa «fomentar la acción humana, no moldearla al estilo de *Pigmalión*» (Aronowitz, 1998, pp. 10-11). Se trata también de una posición que constituye una amenaza para los grupos particulares de defensa de la derecha, para los políticos neoconservadores o para los extremistas conservadores, porque reconocen que este compromiso pedagógico llega hasta el corazón de lo que significa abordar las desigualdades reales de poder en lo social y concebir la educación como un proyecto para la democracia y para la ciudadanía crítica, sin dejar de subrayar toda una serie de cuestiones importantes que muchas veces se pasan por alto, como por ejemplo: ¿Por qué (como educadores y educadoras) hacemos las cosas que hacemos de la manera en que las hacemos? ¿A qué intereses sirve la educación superior? ¿Cómo es posible comprender y encajar los diversos contextos en los que tiene lugar la educación?

A pesar de la concepción de la derecha, que identifica con adoctrinamiento cualquier indicio de política, la pedagogía crítica no se preocupa solamente de ofrecer a los alumnos y alumnas nuevas formas de pensar de manera crítica y de actuar con autoridad en las aulas, conscientes de su papel de agentes de cambio; también se preocupa de proporcionar a los alumnos y alumnas las habilidades y los conocimientos necesarios para que amplíen sus capacidades, ya sea para cuestionar las suposiciones y los mitos fuertemente asentados que legitiman los hábitos sociales más arcaicos y restrictivos (que estructuran todos los aspectos de la sociedad) o para asumir su responsabilidad de intervenir en el mundo que habitan.

La educación no es neutral, pero eso no la convierte en una mera forma de adoctrinamiento. Por el contrario, como práctica que trata de ampliar las capacidades necesarias para la acción humana y, como consecuencia, las posibilidades de la propia democracia, la universidad tiene la obligación de fomentar las prácticas pedagógicas que promueven «el interés por mantener abierto el potencial humano, imposible de agotar y de llenar, defendiéndose de todos los intentos de extinguir y vaciar prematuramente la expansión de las posibilidades humanas, azuzando a la sociedad humana para que siga cuestionando su propio papel, e impidiendo que esta tarea se estanque o se considere terminada» (Bauman y Tester, 2001). En otras palabras, la pedagogía crítica forja tanto la crítica como la acción mediante un lenguaje de escepticismo y posibilidad, y mediante una cultura de apertura, debate y compromiso, todos ellos elementos que

en la actualidad se encuentran en peligro por culpa del más reciente y peligroso ataque a la educación superior.

El ataque a la pedagogía es, en parte, un intento de reducir los méritos del profesorado y de dismantelar su autoridad. Los profesores y profesoras pueden alegar que actúan con justicia, pero no que son neutrales o imparciales. La autoridad de un profesor, o de una profesora, no puede ser neutral, ni puede evaluarse en términos de cerrazón ideológica. Siempre es marcadamente política e intervencionista, al menos en lo que se refiere a los efectos que produce sobre el conocimiento, en las experiencias que organiza en las aulas y en el futuro que anticipa en los innumerables modos en que se enfrenta al mundo. La autoridad de un profesor o profesora, en la mejor de sus formas posibles, toma una posición firme, pero eso no hace que se quede inmóvil. Esto sugiere que, como educadores y educadoras, debemos hacer un esfuerzo honesto para ser críticos con la naturaleza de nuestra autoridad, tan cargada de valores, y al mismo tiempo asumir la tarea fundamental de educar a los alumnos y alumnas para que acepten su responsabilidad en el rumbo de la sociedad. En vez de evitar nuestra responsabilidad política como educadores y educadoras, deberíamos adscribirnos a una de las metas fundamentales de la pedagogía: enseñar a los alumnos y alumnas a creer que la democracia es conveniente y posible. Establecer conexiones entre la educación y la posibilidad de un mundo mejor no es una receta para el adoctrinamiento; más bien marca la diferencia entre el académico como técnico y el profesor como un educador que medita sobre su papel y representa algo más que un instrumento de una cosmovisión aprobada, asentada y autorizada oficialmente.

La autoridad que capacita a los académicos para enseñar surge de la educación, del conocimiento, de la investigación, de los rituales de la profesión y de su experiencia docente, que trasladan a su especialidad y a las aulas. Una autoridad de este tipo proporciona el espacio y la experiencia en los que la pedagogía va más allá de proveer las condiciones para poder llevar a cabo los actos sencillos de saber y comprender, e incluye el cultivo de la posibilidad de acciones de autodefinición y crítica. Pero la autoridad del profesor o de la profesora no puede tener como única base los rituales de los hábitos profesionales académicos. El aprendizaje tiene lugar en un espacio en el que el compromiso y la pasión proporcionan a los alumnos y alumnas una pista sobre lo que significa otorgarle al conocimiento algo parecido a un rumbo. La enseñanza es una práctica enraizada en una visión ético-política que trata de llevar a los alumnos y alumnas más allá de lo que ya conocen, de un modo que no insiste en un conjunto prefijado de significados surgidos de la manipulación. En este contexto, la autoridad de los profesores y profesoras reposa sobre prácticas pedagógicas que rechazan el papel de los alumnos y alumnas como meros recipientes pasivos de conocimientos establecidos y los consideran más bien productores de

conocimiento, que no sólo asimilan críticamente ideas diversas sino que también las transforman y actúan sobre ellas (Mohan ty, 1989-1990, p. 192). La pedagogía es el espacio que proporciona una referencia moral y política para comprender de qué modo está relacionado lo que hacemos en las aulas con fuerzas más extensas de distinto tipo, ya sean sociales, políticas o económicas.

Es imposible separar lo que hacemos en el aula de las condiciones políticas y económicas que determinan nuestro trabajo, y eso significa que la pedagogía debe ser entendida como una forma de trabajo académico en la que las cuestiones de tiempo, autonomía, libertad y poder son tan importantes para la clase como lo que se está enseñando. Como referente en el que aprender las cuestiones fundamentales de la democracia, la pedagogía señala hacia las condiciones políticas, institucionales y estructurales que permiten que los profesores y profesoras desarrollen sus currículos, colaboren con colegas, investiguen y relacionen su trabajo con asuntos públicos más amplios. La pedagogía no tiene que ver con resultados, una mera consideración metodológica; al contrario, como nos recuerda Cornelius Castoriadis, si la educación no se convierte en «el equivalente político de un rito religioso» (Castoriadis, 1997, p. 5), debe hacer todo lo posible para proporcionar a los alumnos y alumnas el conocimiento y las habilidades que necesitan para aprender a reflexionar, a tener criterio, a elegir, sobre todo porque esto último tiene que ver con el ejercicio de actividades críticas que ofrecen la posibilidad de un cambio democrático. La democracia no puede funcionar si los ciudadanos y ciudadanas no disponen de autonomía, de independencia y de un criterio propio, cualidades indispensables para los alumnos y alumnas si van a efectuar juicios y elecciones vitales acerca de su participación y su contribución a las decisiones que afectan a la vida cotidiana, a la reforma institucional y a la política gubernamental. Así, la pedagogía se convierte en la piedra angular de la democracia, porque proporciona los cimientos para que los alumnos y alumnas no aprendan tan sólo cómo ser gobernados, sino también el modo de ser capaces de gobernar.

Uno tiene la sensación de que los educadores conservadores, desde Lynne Cheney hasta Ann D. Neal y Horowitz, creen que no hay lugar en las aulas para la política, para los problemas del mundo, para los asuntos sociales o para todo lo que tiene que ver con mitigar el sufrimiento humano. En su discurso, las aulas se convierten en una comunidad aislada, sin contacto con el mundo, un espacio de conformidad en el que el significado de la educación se ha reducido a respetar las «zonas de comodidad» de los alumnos y alumnas y a perpetuar las prácticas gubernamentales y sociales que se dan en la actualidad, por corruptas y antidemocráticas que sean. Es una forma de educación, como señala Howard Zinn, en la que los profesores «publican mientras otros mueren» (Zinn, 2001, p. 178). No se trata de una

educación; es un alejamiento del individuo y de la sociedad. Su resultado no es un alumno o una alumna que siente responsabilidad para con los otros y que considera que su presencia en el mundo es importante, sino un alumno o alumna que cree que la diferencia es un peso insoportable que no se puede soportar en el interior ni expulsar al exterior. La importancia de que los académicos y académicas sean intelectuales comprometidos, así como la necesidad de conseguir que la educación tenga relación con el mundo y que la pedagogía sea una práctica moral y política, fue reflejada en otro contexto por Edward Said en su reflexión sobre el papel del intelectual público. Escribió:

De modo que, en último término. lo que importo es el intelectual como figura representativa, alguien que representa de modo visible un plinto de vista de algún tipo, y alguien que crea reprotntaciones articuladas para su público a pesar de todas las dificultades. .11i razonamiento es que los intelectuales son individuos cuya vocación se encuentra en el arte de la representación... Y esa vocación es importante en cuanto que es reconocible públicamente y supone compromiso y riesgo, audacia y vulnerabilidad... El intelectual... no es un pacifizador, ni alguien que crea consenso. sino una persona que se juega todo su ser en el sentido crítico, un sentido que implica rechazar las fórmulas fáciles y los clichés preestablecidos. así como las confirmaciones poco problemáticas, siempre tan acomodaticias, de lo que Lis poderosos y los seguidores de las convenciones ofrecen, y de lo que hacen. _Vo se trata de un rechazo pasivo, sino de un deseo activo de proclamarlo en priblico. ,Said. 1994, pp. 12-13, 22-23)

Teniendo en cuenta la gravedad del ataque actual contra la educación superior, llevado a cabo por una alianza de diversas fuerzas de la derecha, resulta difícil comprender por qué los liberales, los progresistas y los educadores de izquierdas han mantenido un silencio relativo ante esta agresión. En este ataque hay mucho en juego para la universidad, mucho más que la libertad académica. En primer lugar, por su importancia, se encuentra el intento coordinado, por parte de los extremistas de derechas y de los intereses corporativos, de despojar al profesorado de toda autoridad, de reducir la pedagogía crítica a una mera tarea instrumental, de eliminar la protección que representan los puestos fijos para la autoridad de los profesores y profesoras y de suprimir de la razón crítica cualquier vestigio de valentía cívica, de ciudadanía comprometida y de responsabilidad social. Los tres sindicatos académicos cuentan en total con casi doscientos mil miembros, si se incluye a los estudiantes de postgrado y a los adjuntos, y aun así apenas ha habido reacción. En parte, no se mueven porque tienen la ilusión de que un puesto fijo los protegerá, o porque creen que el ataque a la libertad de cátedra tiene poco que ver con el modo en que realizan sus tareas académicas. Están equivocados en las dos suposiciones y, salvo que los sindicatos y los progresistas se movilicen para defender las

relaciones institucionalizadas entre democracia y pedagogía, entre la autoridad del profesorado y la autonomía de las aulas, se encontrarán a merced de una revolución de derechas que ve a la democracia como un exceso y a la universidad como una amenaza.

La actual agresión contra la enseñanza es ante todo un ataque contra las condiciones que hacen posible la pedagogía crítica, pero también contra lo que podría significar una formulación de las preguntas que tienen que ver con los problemas reales a los que se enfrenta hoy en día la educación superior, entre los que se incluyen el papel cada vez más relevante del profesorado adjunto, la instrumentalización del saber, la expansión del estado de seguridad nacional, el rapto de la universidad a manos de los intereses corporativos y los intentos cada vez más pronunciados, por parte de los extremistas de derechas, de convertir la educación en formación laboral o en un ejercicio prolongado de xenofobia patriótica. La pedagogía debe entenderse como el núcleo de cualquier discurso sobre la libertad de cátedra, pero también, y es todavía más importante, como el referente más crucial del que disponemos para comprender la política, así como para defender la universidad como uno de los escasísimos espacios públicos de democracia que quedan en los Estados Unidos.

Referencias bibliográficas

- ARONOWITZ, S. (1998): «Introduction». *Pedagogy Of Freedom*. Boulder. Rowman and Littlefield, pp. 10-11.
- BAUMAN, Z.; TESTER, K. (2001): *Conversations with Zygmunt Bauman*. Malden. Polity Press, p. 4.
- CASTORIADIS, C. (1997): «Democracy as Procedure and Democracy as Regime». *Constellations*, 4(1), p. 5.
- DERRIDA, J. (2001): «The Future of the Profession or the Unconditional University», en SIMMONS, L.; WORTH, H.: *Derrida Downunder*, p. 233.
- MOHANTY, Ch. (1989-1990): «On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s». *Cultural Critique*, p. 192.
- MOYERS, B. (2007): «Discovering What Democracy Means». *TomPaine.com* <http://www.tompaine.com/articles/2007/02/12/discovering_what_democracy_means.php>.
- SAID, E. (2001): *Reflexions on Exile and Other Essays*. Cambridge. Harvard University Press, p. 501.

Dimensiones teóricas de la pedagogía crítica

La pedagogía crítica en el siglo xxi: Evolucionar para sobrevivir

Joe L. Kincheloe

Mi especialidad son los aspectos básicos de la pedagogía crítica. Llevo años dedicado a ellos y doy por supuesto que esta dedicación seguirá durante el resto de mi vida. Al mismo tiempo, y precisamente porque estoy entregado a los principios de la crítica, he de ser un crítico vehemente de la tradición. Muchos creemos que la adhesión a los conceptos críticos nos obliga, a los que estamos dentro de la tradición, a criticarla y desplazarla a nuevos terrenos, al mismo tiempo que reconocemos tanto nuestros propios errores como los errores de la disciplina. Fue con esta perspectiva con la que Peter y yo comenzamos a trabajar en este libro. En el contexto de nuestra larga amistad, y de nuestro compromiso compartido con una gran variedad de conceptos críticos, decidimos desplazarnos juntos hacia una nueva fase de la pedagogía crítica. Digo que mi papel es el de un «crítico vehemente» de la tradición crítica: ofrezco esta crítica con el espíritu de amor radical de Paulo Freire. No pretendo hacer un inventario de los éxitos y fracasos de la pedagogía crítica desde el punto de vista de alguien que sabe perfectamente hacia dónde deberíamos dirigirnos. No poseo esa clarividencia. Ofrezco mi crítica con humildad, en el espíritu de Paulo, dolorosamente consciente de mis propios defectos como profesor y estudiante.

Al mismo tiempo, me niego a atacar a mis compañeros y compañeras de la pedagogía crítica de un modo malintencionado, y desde luego no voy a dedicarme a la descalificación personal sólo porque hay gente que podría no estar de acuerdo conmigo. Entiendo que en la gran mayoría de los asuntos soy un aliado comprometido de algunos defensores y defensoras de la pedagogía crítica con los que por otra parte estoy en profundo desacuerdo. Cuando esto sucede busco una conversación sinérgica, con la convicción de que cualquier desacuerdo que tengamos en torno a un concepto orientado a la acción, ya sea teórico o social, puede analizarse dentro de un contexto más amplio de solidaridad sociopolítica y pedagógica. Tomando como cimientos, para mi construcción de la pedagogía crítica, la armonía crítica y el amor radical, ofrezco este capítulo como una llamada a la solidaridad social en una era que podría describirse como «poco amistosa» para muchas de nuestras perspectivas en relación a los asuntos actuales en

temas sociales, culturales, políticos, económicos, epistemológicos, ontológicos, psicológicos, teóricos y pedagógicos. ¿No fue Benjamin Franklin el que dijo en cierta ocasión que era mejor ser ahorcado junto a alguien que ser ahorcado solo? En esta época de un nuevo Imperio de los Estados Unidos, de la globalización político-económica, del dominio corporativo del conocimiento, de la supremacía «recuperada» de una raza, una clase, un género, una orientación sexual y, una religión dominantes, y de un rechazo grotesco a lo intelectual, defiendiendo que la perspectiva que Franklin tenía en el siglo xviii acerca de la dinámica de la horca resulta bastante relevante para aquellos que practican la pedagogía crítica en el siglo xxi.

Mantener la trascendencia de la pedagogía crítica: distintos dialectos, hablar y escribir para todo el mundo

Para que la pedagogía crítica siga teniendo alguna relevancia a medida que nos dirigimos hacia la segunda década del siglo xxi, para que sea algo más que una curiosidad histórica cuando se hable de la educación del siglo xx v de los comienzos del siglo xxi, debe enfrentarse a algunos retos de su época. Desde mi punto de vista, una pedagogía crítica viva, relevante y efectiva, en el mundo contemporáneo, debe ser al mismo tiempo intelectualmente rigurosa y accesible a diversos públicos. En una época en la que la comunicación accesible a todo el mundo se ha convertido en un asunto ineludible cuando se habla de políticas de conocimiento (Willinsky, 2006), yo insisto en la profunda importancia de escribir y hablar de la pedagogía crítica para todos y para todas. Esta forma popular de crítica no debe restar rigor intelectual ni sofisticación teórica a nuestras propuestas; más bien al contrario, debe suponer un reto para nuestra habilidad pedagógica, entendida como la capacidad de expresar ideas complejas en un lenguaje que un público amplio encuentre comprensible y relevante.

Esto no debe conducir a ideas equivocadas: existe un espacio fundamental, en la vida de los pedagogos y pedagogas críticos, para la erudición, para las publicaciones revisadas por colegas, ya que se trata de cometidos que constituyen una dimensión dinámica de la vida académica que mejora nuestras habilidades intelectuales. Se trata de prácticas que ocupan un lugar central en el cultivo de las capacidades intelectuales y en todos nuestros esfuerzos para convertirnos en intelectuales capacitados para llevar a cabo tareas de transformación. En la investigación y en la erudición de cada pedagogo o pedagoga de orientación crítica existen roles importantes reservados tanto a la publicación periódica de artículos revisados por colegas como a la escritura dirigida a distintos públicos: profesores y profesoras, trabajadores y trabajadoras sociales, padres y madres, estudiantes de

distintos niveles, grupos de trabajo, colectivos femeninos, sexuales, raciales o étnicos, organizaciones religiosas, etc. Nuestra imaginación es el único límite que existe para los tipos de público a los que se podría dirigir la pedagogía crítica. De hecho, tenemos nuevas perspectivas que ofrecer a diversos grupos; como consecuencia, tenemos que salir a buscar esos públicos, publicar para ellos, y convencer al colectivo universitario y a los comités divulgativos de la importancia de este tipo de tareas en el contexto de nuestras prioridades de investigación y publicación.

Los pedagogos y pedagogas críticos somos intelectuales públicos, activistas públicos, y como tales debemos desarrollar distintos idiomas para dirigirnos a públicos divergentes. Muchos miembros de los colectivos afroamericanos, latinos e indígenas, así como los estudiantes universitarios de primera generación procedentes de distintos grupos raciales, saben que el idioma que hablan en la universidad es significativamente diferente del «dialecto» que hablan en sus hogares y en sus comunidades. Como «southern Appalachian» (persona originaria del sur de los Apalaches), yo era consciente de que el modo en que hablaba con mis tres tías Effie, en Tennessee y en Virginia, tenía diferencias muy profundas respecto a mi modo de presentar un trabajo sobre pensamiento crítico postformal en un congreso académico. Y cuando me hacía un lío y le hablaba a mi tía Effie Kincheloe Bean en un lenguaje demasiado académico, ella no dudaba en hacérmelo saber. «Te crees que eres muy listo, verdad, señor profesor», incdecía, exagerando su acento montaños del este de Tennessee. Yo escuchaba su regañina amorosa con atención, y trataba de encontrar un modo mejor de expresar lo que quería decir sobre lo que fuera que estuviésemos hablando. Hace mucho que abandonó este mundo, y sin embargo muchas veces, cuando escribo libros o artículos sobre pedagogía crítica, lo hago como si ella fuera la destinataria. Hay gente capaz de ver a los muertos; yo escribo para ellos.

En un contexto similar analizo por qué la pedagogía crítica, como discurso, no se dirige directamente a muchos subgrupos culturales en las sociedades divergentes. Cuando asisto a congresos sobre pedagogía crítica por todo el mundo, o cuando tengo que hablar en ellos, veo demasiados pocos indígenas, individuos de origen africano, o asiáticos. En el contexto norteamericano, me horroriza la escasa presencia de afroamericanos y afroamericanas en los actos relacionados con la pedagogía crítica. De hecho, uno de los grandes errores de la pedagogía crítica, en este momento de su historia, tiene que ver con su incapacidad para incorporar a su tradición gente de origen africano, asiático o indígena. Hago un llamamiento para que en años venideros se hagan esfuerzos intensos para traer mayor diversidad a nuestras filas, por dos motivos: la pedagogía crítica puede suministrar nuevas perspectivas útiles para todos los pueblos; y la pedagogía crítica tiene mucho que aprender de

los saberes, a menudo subyugados, de las tradiciones africanas, afroamericanas, asiáticas e indígenas.

De hecho, una dimensión significativa para el futuro de la pedagogía crítica depende de las enseñanzas que pueden aprenderse de gentes de todo el mundo. Por fortuna, la pedagogía crítica recibe apoyos y comunicaciones de muchos pueblos latinos y sudamericanos. Mi temor, de todas formas, es que la pedagogía crítica se haya convertido en una «cosa» demasiado norteamericana (y a menudo europea), a medida que la comunidad erudita de los blancos norteamericanos ha hecho suyo un discurso procedente de América del Sur. Los norteamericanos deben hacer todo lo posible para asegurarse de que tanto Paulo Freire como sus colegas latinoamericanos, y sus descendientes, sean vistos como los creadores de esta sacrosanta tradición. Con el espíritu de Paulo, parece que nos puede hacer mucho bien una aproximación firme pero humilde a nuestra tarea: una humildad crítica. La pedagogía crítica no encuentra sus orígenes como un fenómeno norteamericano, y si los pedagogos y pedagogas críticos no son capaces de aprender una lección tan sencilla, entonces su influencia positiva en el mundo no podrá ser muy grande.

Además, a pesar de lo que puedan afirmar los defensores y defensoras de distintas posturas, la pedagogía crítica no puede aplicarse con interés a un solo grupo. La pedagogía crítica sirve tanto al profesorado como a los trabajadores culturales que se involucran en un activismo social ajeno a los límites escolares. Algunos de los momentos más deprimentes en mi experiencia con la pedagogía crítica han sucedido cuando los profesores y profesoras consideran que el aula es el dominio fundamental, o incluso el dominio exclusivo, del análisis y la acción de la pedagogía crítica, o cuando los trabajadores y trabajadoras sociales contemplan las escuelas como «lugares perdidos» en los que nada tiene importancia porque la institución no funciona. En estos casos, he visto de hecho a trabajadores y trabajadoras culturales o a activistas sociales que se lanzan miradas significativas, con los ojos en blanco, cuando los profesores y profesoras hablan de su práctica en las aulas. Dios mío, la labor activa de los trabajadores culturales que conocen la pedagogía crítica es de una profunda importancia, y puede enseñar mucho al profesorado, del mismo modo que los profesores y profesoras, qué duda cabe, tienen mucho que enseñar a los trabajadores y trabajadoras sociales.

Aquellos académicos que estudian la política del conocimiento, la macrodinámica de la educación, las pedagogías culturales que se promueven en el mercado global del siglo xxi, y muchos otros fenómenos ideológicos o educacionales, tienen mucho que enseñar a todo el mundo. Lo que pretendo destacar aquí es evidente: hasta que no seamos capaces de ver las tareas de todos los distintos grupos que trabajan en pedagogía crítica como algo sinérgico, en lugar de como una jerarquía, los logros de la tradición

serán socavados de forma muy dolorosa. Si las jerarquías cualitativas, basadas en un concepto de «importancia», segregan a aquellos y a aquellas que se comprometen con la pedagogía crítica en grupos con distintos estatus, entonces todos nuestros esfuerzos por señalar estas causas de disparidad como culpables de la injusta distribución del poder y del sufrimiento humano habrán fracasado. Somos demasiado inteligentes como para permitir que esta búsqueda egocéntrica de estatus trastorne nuestra lucha por la justicia. Si no somos capaces de sobreponernos a esta patología, entonces, bueno, al demonio con nuestra búsqueda: no merecemos sobrevivir.

En marcha: los orígenes de la pedagogía crítica y su utilidad en un mundo conflictivo y complejo

Con estas preocupaciones en mente, examinaremos brevemente los orígenes de la pedagogía crítica. A comienzos del siglo xxi, se ha convertido casi en un cliché, entre muchos estudiosos y estudiosas de la pedagogía, la descripción de la educación como una institución de dos caras, como Jano, que miran en direcciones distintas, con diferentes propósitos y resultados: en una dirección, un objetivo democrático, inclusivo y sensible con los asuntos sociales, implicado en muchas fuentes de conocimiento y de movilidad socioeconómica para distintos alumnos y alumnas de orígenes marginales; en la otra, un programa estandarizado, exclusivo y socialmente regulativo que sirve a los intereses del poder dominante y de aquellos alumnos y alumnas más íntimamente ligados con los estandartes sociales y culturales que se asocian con dicho poder.

Así, en la era contemporánea, los estudiosos y estudiosas educativos de las facultades de educación de las universidades, así como los educadores y educadoras de las escuelas primarias y secundarias, se adentran, en sus actividades profesionales cotidianas, en un complejo territorio de contradicciones; al mismo tiempo, los investigadores e investigadoras tienden a encontrar tanto propósitos progresivos como regresivos en la mayoría de las instituciones educativas. A medida que los pedagogos y pedagogas críticos observan estos fenómenos, comprenden que la noción de «convertirse» en profesor o en profesora, en trabajador o trabajadora cultural involucrados con la justicia social implica conocimientos y nuevas perspectivas conceptuales mucho más complejas de las que se encuentran habitualmente tanto en la formación del profesorado como en los programas de investigación educativa, por no hablar del conocimiento que los medios de comunicación de masas hacen accesible al público.

Surgida del trabajo de Paulo Freire en el noreste brasileño, asolado por la pobreza en los años sesenta, la pedagogía crítica fusionó la ética de

la teología de la liberación, y la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, con los impulsos progresistas en educación. La pedagogía crítica logró notoriedad internacional en 1967, con la publicación de un libro de Freire, *Pedagogía del oprimido*, así como con su traducción al inglés de 1970. A mediados de los setenta, muchos estudiosos y estudiosas, tanto de temas educacionales como de otras disciplinas, adaptaron la concepción de Freire de la pedagogía crítica a lo que suele denominarse el contexto del primer mundo. Durante la siguiente década, la pedagogía crítica ejerció una gran influencia sobre la práctica pedagógica y sobre la formación del profesorado, así como sobre los trabajos académicos sobre sociopolítica y educación en todo el continente americano. En el siglo XXI, este campo se encuentra en una encrucijada conceptual, ya que sus investigadores e investigadoras contemplan la naturaleza del movimiento a una nueva fase de su evolución. *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* es un intento de proveer una serie de especulaciones y de tentativas de respuesta que tienen que ver tanto con el lugar en el que nos encontramos como con el lugar al que vamos a dirigirnos a partir de ahora.

He explorado esta «nueva fase» de la pedagogía crítica en mi propio trabajo, relacionándola con los asuntos considerados al comienzo de este capítulo, con un reconocimiento explícito a la complejidad de las tareas cotidianas (Kincheloe, 2004). La atención a dicha complejidad, con el rigor académico que esto exige (múltiples formas de conocimiento procedentes de todo el mundo, así como la diversidad metodológica en la investigación) obliga a los defensores y defensoras de la pedagogía crítica a plantearse algunas cuestiones relevantes acerca de los propósitos de las prácticas educacionales existentes y sus consecuencias. Estas cuestiones, así como las respuestas proporcionadas por los estudiosos y estudiosas, ayudarán a dar forma a la siguiente fase de la pedagogía crítica. En este contexto, nos adentramos en un nuevo territorio de rigor intelectual y de trabajo cultural y educacional con una alta dosis de componentes prácticos.

¿Cuál es la relación entre la práctica en las aulas y los asuntos relacionados con la justicia? ¿De qué modo reflejan o subvierten las escuelas las prácticas democráticas y el dominio más amplio en el que se insertan, esto es, la cultura de la democracia? ¿De qué modo operan las escuelas para validar o poner en entredicho las dinámicas de fuerzas de la raza, la clase, el género, la orientación sexual, la religión, los asuntos indígenas o aborígenes, los aspectos relacionados con las capacidades físicas, etc.? ¿Cuál es el papel de tales procesos en diversos entornos educativos situados en distintos dominios sociales, culturales y económicos? Y en cuanto a los conocimientos que las escuelas y otras instituciones educativas eligen transmitir, ¿de qué modo reproducen las relaciones políticas de la sociedad en que están inscritas? ¿De qué modo afectan a la respuesta académica de estudiantes procedentes de distintos entornos socioeconómicos y culturales?

¿Qué papel desempeñan los diversos medios de comunicación en la educación ideológica de las sociedades? ¿Cuál es el papel pedagógico de la cultura popular? ¿Cuáles son las dimensiones hegemónicas y antihegemónicas de las nuevas tecnologías? ¿Cómo podemos utilizar las metodologías y las interpretaciones críticas para infiltrarnos en la energía libidinosa de los individuos de modo que dé como resultado alegría y felicidad cuando buscan aprender y actuar para la transformación social? La habilidad para proporcionar respuestas bien documentadas y creativas a estas preguntas que llevan a una política educativa práctica es una de las dimensiones clave de la pedagogía crítica.

Si miramos hacia el pasado desde la perspectiva de la primera década del siglo XXI y nos detenemos en el innovador trabajo académico de las últimas décadas, tanto en la epistemología como en la investigación, hay un hecho que parece cada vez más evidente: crear conocimiento sobre el mundo y entender el cosmos son tareas más complejas de lo que creímos en un primer momento. Lo que designamos como hechos no es algo tan sencillo como nos dijeron. Los pedagogos y pedagogas críticos que operan con esta perspectiva de una «lógica múltiple» compleja o con lo que muchos han denominado «el bricolaje» (Kincheloe, 2001; Kincheloe y Berry, 2004; Kincheloe, 2005) saben que lo que la mayoría de la gente considera el mundo social natural no es sino un campo de minas conceptual alambrado con prejuicios y significados heredados.

Los investigadores e investigadoras críticos han aprendido que lo que suele denominarse «un hecho», aparentemente sin problemas, en realidad es algo que ha sido perfilado por un conjunto de investigaciones y de fuerzas sociopolíticas. Todos estos investigadores e investigadoras aceptan, con frecuencia de modo inconsciente, un conjunto particular de supuestos teóricos. Involucrarse en cualquier tarea relacionada con el conocimiento sin conocer de manera profunda las tácitas reglas sociopolíticas del juego no es, desde luego, una manifestación de rigor. De hecho, esta carencia de conocimiento socava profundamente el intento de conseguir datos convincentes y útiles sobre el mundo que nos rodea (Horn, 2004; Fischer, 1998). Los grandes estudiosos y estudiosas, en diferentes contextos históricos y sociales, han advertido a otros individuos de que no confundieran los conceptos y los puntos de vista con la realidad (Varela, 1999). Los pedagogos y pedagogas críticos, como «bricoleurs», tienen en cuenta esta advertencia cuando se adentran en alguna zona de complejidad crítica.

Roymeico Carter (2004) extrapola este complejo concepto crítico al mundo de lo visual. La complejidad de investigar el dominio de lo visual se ve a menudo abrumada por los métodos formales de la estética cartesiana. Carter nos recuerda que los intrincados estratos del significado visual deben estudiarse desde numerosas perspectivas, así como desde diversas tradiciones culturales y epistemológicas. Pero esta diversidad de la

percepción deja que algo esencial se escape, ya que cede el control acerca del modo en que veremos el inundo. Según Ilya Prigogine, la complejidad exige que los investigadores e investigadoras abandonen sus intentos de controlar y dominar el mundo. El mundo social y el mundo físico son tan complejos que sólo se pueden entender como si fueran seres humanos: no son máquinas, sino entes impredecibles que dependen del contexto y sufren la influencia de continuas fluctuaciones (Capra, 1996). Así, los «*bricoleurs*» centran su atención en abordar la complejidad del mundo vivido, con conciencia plena de que el conocimiento que crean no debería en ningún caso ser visto como un contenido axiomático transhistórico. Dentro de este marco, el conocimiento propuesto por los «bricoleurs» es siempre provisional y «en proceso». Los «bricoleurs» saben que dentro de los límites del conocimiento social se irán desarrollando tensiones a medida que la comprensión y las perspectivas de los individuos cambien y evolucionen (Blackler, 1995).

Tomemos como ejemplo un investigador o una investigadora de orientación crítica que retoma un estudio etnográfico después de unos años; es posible que encuentre diferencias profundas en los informes de los sujetos. Las categorías y la codificación que funcionaban hace tres años pueden haber dejado de ser relevantes. Los problemas más importantes a los que nos enfrentamos, ya sean sociales, psicológicos o educativos, son complicados y no siguen un patrón. Cuando nos adentramos en la ciénaga de la vida cotidiana, los métodos de investigación que no son capaces de proporcionarnos múltiples perspectivas para los macroniveles y los microniveles, pero también para los niveles intermedios, no nos proporcionan tampoco la información que necesitamos.

Una cosa es descubrir que las escuelas, por ejemplo, no suministran a muchos alumnos y alumnas pobres una vía para la movilidad social. Y algo completamente distinto es tomar este descubrimiento global y combinarlo con las dinámicas intermedias del modo en que las escuelas concretas, y los directores y directoras de esas escuelas, conceptualizan la relación entre la escolarización y la movilidad social. También resulta de gran importancia que estos descubrimientos se inscriban en un contexto en el que se conozcan las interacciones entre los profesores y profesoras y sus estudiantes, o entre los alumnos y alumnas y sus compañeros y compañeras, en la vida cotidiana dentro y fuera de las aulas. Las diferentes metodologías de investigación, por supuesto, se utilizarán para explorar las diversas cuestiones que emergen en los distintos niveles. Una vez que se combinan los datos de estos estratos diversos, empezamos a discernir una imagen de las dinámicas múltiples de la relación entre las clases socioeconómicas y la educación. Sólo una imagen multidimensional y compleja como ésta puede ayudarnos a formular estrategias documentadas y justas para abordar estos asuntos.

Dificultades críticas: un programa pedagógico y de investigación para un mundo globalizado y «multilógico»

Si los eruditos o investigadores de ambos sexos de la pedagogía crítica rehúsan desplazarse a la ciénaga de la complejidad, con sus múltiples niveles, o a integrar las diversas formas de datos que se encuentran en estos distintos niveles, pueden acabar haciéndose preguntas de lo más pedestre acerca de asuntos profundamente complicados. Las cuestiones simples y sin problemas, por ejemplo, en el dominio de la escolarización y la clase socioeconómica, suelen ser las más significativas para la sociedad en su conjunto. Los estándares positivistas de rigor, tal como los utilizan en el momento actual los investigadores e investigadoras de sociología, de psicología y de temas educativos, excluyen el trabajo complejo, multidimensional y multimetodológico necesario para producir datos significativos y útiles (Schon, 1995). Francisco Varela (1999) escribe acerca de «las expresiones establecidas de los actos sencillos» (p. 8), y sostiene que esa complejidad de la vida cotidiana socava la posibilidad de confiar ciegamente en los métodos computacionales, en los que «el conocimiento no es sino una manipulación de símbolos por medio de reglas lógicas, una idea que encuentra su máxima expresión en los actuales ordenadores digitales» (p. 7).

En el terreno de la ciencia cognitiva, según la conclusión de Varela, incluso los actos más simples (hasta los que tienen como protagonistas a insectos) se sitúan en el exterior de la comprensión de las estrategias computacionales. Lo que las afirmaciones de Varela enseñan a los «*bricoleurs*» críticos no es que hay que desechar las estrategias computacionales, sino que hay que comprender para qué pueden ayudarnos y para qué no, además de tener mucho cuidado en la valoración de cómo deben utilizarse para la búsqueda de complejidad en las esferas social, política, psicológica y educativa. Cuando examinamos «en qué punto nos encontramos» en pedagogía crítica, debemos comprender estos elementos de complejidad para poder ser estudiosos, investigadores o educadores más rigurosos, así como agentes más efectivos para los cambios políticos y educativos de justicia social. No tenemos más alternativa si pretendemos seguir teniendo relevancia en el nuevo mundo que está emergiendo. La hiperrealidad, con su bombardeo de mensajes y de imágenes con implicaciones ideológicas, merece el esfuerzo.

Incluso los actos más simples, en el terreno cognitivo, en el de la interacción social, en el aprendizaje y en el análisis textual, son mucho más complejos de lo que los investigadores sospecharon en un principio. «Dadme sólo los hechos» no es una orden tan sencilla como creyeron, al parecer, las sensibilidades cartesianas. La naturaleza establecida del conocimiento cuestiona toda una variedad de asunciones del cartesianismo. Cuando elegimos atribuir significados concretos a fenómenos específicos, debemos

tener en cuenta toda una variedad de factores. Estas elecciones son políticas e ideológicas, resulta inevitable, y no tienen nada que ver con la búsqueda de la subjetividad. Incluso las decisiones que toman los investigadores e investigadoras cuándo se plantean cuál será el objeto de estudio reflejan estas mismas dinámicas políticas e ideológicas. En la primera década del siglo XXI, una época con una gran carga ideológica, ¿estudian los investigadores e investigadoras cómo mejorar los resultados de los alumnos y alumnas en los barrios, o el impacto del racismo en los estudiantes afroamericanos de clase baja en los colegios de las ciudades? Los problemas y los temas que eligen los investigadores y las investigadoras vienen marcados por juicios subjetivos, que tienen que ver con los problemas que se consideran de mayor importancia.

Estas decisiones interpretativas son siempre complejas, y sufren la influencia de una pléthora de dinámicas sociales, culturales, políticas, económicas, psicológicas, discursivas y pedagógicas. Como discurso crítico, el bricolaje siempre considera las dimensiones normativas de lo que debería conseguirse, tanto como las de lo que sucede. Cuando se añade el concepto de inmanencia de Horkheimer y Adorno (un examen de lo que es en relación con lo que debería ser) a las complejas dinámicas que rodean a la toma de decisiones y a la interpretación en el campo de la investigación, los pedagogos y pedagogas críticos, como «bricoleurs», se desplazan a un dominio superior de complejidad. Si la perspectiva a la que dan forma estos asuntos se refleja en el proceso investigador, los «bricoleurs» críticos adquieren nuevas perspectivas sobre las consecuencias ideológicas del reduccionismo. Por ejemplo, si el examen racional se coloca en oposición a las dimensiones emocionales y afectivas de la actividad humana, o a las que tienen que ver con los valores, entonces se ve privado de cualquier opción de adquirir nuevas perspectivas sobre los dominios social, psicológico y educativo. La vida en estos dominios no puede comprenderse sin una atención cuidadosa a los aspectos emocionales y afectivos del comportamiento humano, o sin su enorme carga de valores (Williams, 1999; Reason and Bradbury, 2000). De hecho, un examen racional que infravalore el papel de lo irracional acabará hundido por su propio peso.

Como consecuencia de esta maldita complejidad, los defensores y defensoras de una pedagogía crítica entienden que no hay respuestas sencillas y aplicables universalmente para estas cuestiones que nos obsesionan sobre la justicia, el poder y la praxis. De hecho, tales cuestiones deben volver a plantearse una y otra vez desde el profesorado y desde todos los colectivos de profesionales de la educación que operan en distintos momentos históricos y en diversos escenarios pedagógicos. La pedagogía crítica entiende que ningún educador ni educadora que busca promover el desarrollo intelectual individual, la justicia sociopolítica y económica, la producción de un conocimiento que ayude de forma práctica a las trans-

formaciones, y el rigor académico institucional, puede escapar de la compleja especificidad contextual de estas estimulantes cuestiones. El programa pedagógico y de investigación de una pedagogía crítica compleja para el siglo XXI debe abordar estas realidades a la vez que construye un plan para estimular la enseñanza y el estudio de tales fenómenos para esa nueva fase de la pedagogía crítica que propongo tanto para Norteamérica como para el resto del mundo.

Los defensores y defensoras de una pedagogía crítica perciben el hecho de que todos los espacios educativos son únicos y se disputan políticamente. Construida por la historia y puesta en duda por un gran variedad de grupos de interés, la práctica educativa es un fenómeno ambiguo, ya que tiene lugar en diferentes marcos, se moldea a merced de numerosas y a menudo invisibles fuerzas y estructuras y puede actuar, aun bajo la bandera de la democracia y la justicia, de modos opresivos y totalitarios. Los que practican la pedagogía crítica informan de que algunos estudiantes de magisterio, directores de centros educativos, padres, madres y miembros del público general a menudo encuentran dificultades para valorar el hecho de que la escolarización puede resultar dolorosa para algunos alumnos y alumnas concretos de orígenes determinados, en marcos sociales, culturales y económicos únicos (por ejemplo los estudiantes indígenas o aborígenes). Muchos individuos se encuentran a menudo con problemas para identificarse con alumnos o alumnas dañados por tales dinámicas educativas negativas, debido a que la escolarización, en su caso, fue una experiencia positiva para sus propias vidas.

De este modo, una pedagogía crítica compleja es un campo de investigación y práctica que exige mucho de aquellos y aquellas que lo adoptan. La educación de un profesorado crítico y la dirección de la propia pedagogía crítica, por ejemplo, requieren algo más que el aprendizaje de técnicas pedagógicas y la adquisición de los conocimientos que establecen los currículos vigentes. Además de adquirir métodos de enseñanza, los profesores, profesoras y líderes educativos comprometidos con la pedagogía crítica también son conscientes de las dimensiones sociales, económicas, psicológicas y políticas de las escuelas, las regiones y los sistemas en los que desempeñan sus tareas. También poseen un amplio registro de conocimientos acerca de los sistemas de información que, en un marco cultural más amplio, actúan como fuerzas pedagógicas en las vidas de los alumnos y alumnas y del resto de miembros de la sociedad: televisión, radio, música popular, cine, Internet, podcasts y subculturas juveniles; cuerpos alternativos de conocimiento producidos por indígenas y por grupos marginales o de bajo estatus; los modos en los que las diferentes formas de poder actúan para construir identidades, para otorgar poderes y para oprimir a grupos determinados; y el *modus operandi* de la regulación sociocultural.

La democracia es una entidad frágil, según los defensores de la pedagogía crítica, y los factores que la crean o la destruyen están engastados en la política y la práctica educativas. La pedagogía crítica sostiene que la comprensión de estas diversas dimensiones y estructuras que perfilan la escolarización y el conocimiento que conlleva se hace necesaria para la mera supervivencia de la escolarización democrática, por no hablar de la continuada existencia de la propia democracia. El análisis de los modos en que evolucionan estas fuerzas complejas en una era globalizada, tecnológica, basada en las comunicaciones electrónicas y marcada por las grandes migraciones humanas es fundamental para la pedagogía crítica compleja que proponemos aquí.

El futuro de la pedagogía crítica implica abordar esta complejidad de manera directa y asegurarse, como ya sostuve al comienzo de este capítulo, de que los pedagogos y pedagogas críticos escuchan con atención a los grupos marginados de distintos rincones del planeta. En un contexto como éste, una pedagogía crítica compleja y humilde para una nueva era promueve la investigación, el análisis y el uso de los conocimientos de los subyugados, los reprimidos y los indígenas en relación con lo académico en general, la enseñanza y el aprendizaje y las perspectivas epistemológicas y ontológicas fundamentales para la política y la práctica educativas. El conocimiento indígena siempre ha sido algo difícil de definir, y lo sigue siendo. Consciente en todo momento de la posibilidad de que occidente explote las formas particulares de conocimiento indígena, esta nueva fase de la pedagogía crítica contempla su utilización con respeto y reverencia hacia sus originadores. Para los millones de pueblos indígenas de África, de Latinoamérica, de Asia, de Oceanía y de Norteamérica, el conocimiento indígena es un modo cotidiano de dar sentido al mundo, a los individuos y a la relación entre ellos, una recompensa que reciben los habitantes de una localidad concreta.

En este contexto, el conocimiento indígena refleja el modo dinámico en el que los residentes en un área han llegado a comprenderse en relación con su entorno natural, así como el modo en que organizan su conocimiento de flora y fauna, sus creencias culturales, su historia, y la enseñanza y aprendizaje como forma de mejorar sus vidas (Keith y Keith, 1993; Dei, 1995; Semali y Kincheloe, 1999; Dei y Kempf, 2006). Paulo Freire, entre otros muchos estudiosos, estaba comprometido con el potencial poder transformador de los conocimientos subyugados e indígenas y con los modos en los que esta información y sus correspondientes marcos conceptuales podrían utilizarse para favorecer la revalorización y la justicia en toda una variedad de contextos culturales, tanto para los propios pueblos indígenas como para los estudiosos y estudiosas occidentales que llegaran a comprender las epistemologías y ontologías indígenas.

Corno escribieron Paulo Freire y Antonio Faundez (1989), el conocimiento indígena es un riquísimo recurso social para cualquier intento, relacionado con la justicia, de provocar cambios sociales. En este contexto, las formas indígenas de conocimiento se convierten en una fuente fundamental para el trabajo académico, ya sea entre el profesorado universitario o en las enseñanzas primaria y secundaria. Los intelectuales, según la conclusión de Freire y Faundez, deberían «empaparse de este conocimiento... asimilar los sentimientos, la sensibilidad» (p. 46) de las epistemologías que se mueven de modos que los movimientos académicos occidentales no han imaginado. De este modo, una dimensión fundamental de la nueva fase de la pedagogía crítica implica una investigación de los saberes de los grupos subyugados e indígenas, con su incorporación al desarrollo de la disciplina de la pedagogía crítica, así como su uso para mejorar tanto la educación general como la de los propios grupos indígenas o aborígenes, en un inundo globalizado y multilógico.

La pedagogía crítica y el desafío a la democracia contemporánea

La teoría crítica, y sobre todo a partir de la época que comienza después del 11-S, con su construcción de un imperio económico, militar y político global, cuestiona la suposición de que sociedades como la estadounidense, la canadiense, la australiana, la neozelandesa y la de los estados de la Unión Europea, por ejemplo, son democráticas y libres de un modo no problemático. En el siglo xx, especialmente desde el comienzo de los años sesenta, se educó a los individuos de estas sociedades para que se sintieran incómodos ante la igualdad y la independencia, y para que sintieran una satisfacción mayor ante las relaciones entre regulación social y subordinación. Con los cambios sociales y tecnológicos de la segunda mitad del siglo, que condujeron a nuevas formas de producción de información y de acceso a ella, la teoría crítica sostuvo que las cuestiones de autodirección y de igualitarismo debían volver a estudiarse. En este contexto, los investigadores e investigadoras críticos formados en los «postdiscursos» (por ejemplo el feminismo crítico, el postestructuralismo, el postcolonialismo y los estudios indígenas) llegaron a comprender que el modo en que los individuos se veían a sí mismos y a su entorno sufría una influencia aún mayor de las fuerzas históricas y sociales de lo que hasta entonces se había creído. Dado el cambio en las condiciones sociales e informativas del final del siglo xx y del comienzo del xm, en una cultura occidental saturada por los medios, la teoría crítica ha sentido la necesidad de buscar nuevas formas de investigación y de análisis en relación a la construcción de la identidad colectiva e individual (Agger, 1992; Flossner y Otto, 1998; Leistvna, Woodrum y Sherblom, 1996; Smith y Wexler, 1995; Sünker, 1998; Steinberg,

2001; Wesson y Weaver, 2001). De este modo, a la luz de estas condiciones cambiantes, uno comienza a comprender la necesidad de una noción de criticismo que evolucione, es decir, de una teoría social crítica.

En este contexto es importante señalar que una teoría social, en el sentido en el que se utiliza en este marco, es un mapa o una guía para la esfera social. Una teoría social no debería determinar cómo vemos el mundo, sino que debería ayudarnos a elaborar nuevas cuestiones y estrategias con las que explorarlo. Una teoría social crítica se preocupa en particular por asuntos relacionados con el poder y la justicia, y por los modos en que la economía, los asuntos raciales, de clase o de género, las ideologías, los discursos, la educación, la religión y otras instituciones sociales, así como las dinámicas culturales, interactúan para construir un sistema social (Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert, 2003; Flecha, Gómez, y Puigvert, 2003). La teoría crítica y la pedagogía crítica, en este espíritu de un criticismo en evolución, no son nunca estáticas; siempre están evolucionando, modificándose a la luz de las nuevas perspectivas teóricas y de las ideas nuevas procedentes de distintas culturas, así como de los nuevos problemas, circunstancias sociales y contextos educativos.

La lista de los conceptos que cubre esta descripción de una teoría crítica o de una pedagogía crítica en evolución señalan un criticismo que se nutre de toda una variedad de discursos que han surgido tras el trabajo de la Escuela de Frankfurt de Teoría Social en la Alemania posterior a la Primera Guerra Mundial. De hecho, algunos de los discursos teóricos que se llaman a sí mismos críticos ponen en cuestión de una manera frontal parte del trabajo de Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse, los fundadores de la Escuela de Frankfurt. Así, distintas tradiciones teóricas han formado nuestra perspectiva del criticismo y han exigido la comprensión de diversas formas de opresión por motivos de raza, género, orientación sexual, cultura, religión, el colonialismo y asuntos relacionados con las capacidades. En este contexto, los teóricos y teóricas, así como los pedagogos y pedagogas críticos, se han convertido en detectives a la caza de nuevas perspectivas, en perpetua búsqueda de modos novedosos e interconectados de comprender el poder y la opresión, así como la forma en que éstos dan forma a la vida cotidiana y a la experiencia humana. Se convierten en sabuesos que siguen la pista de estas fuerzas en continua mutación, las fuerzas que amenazan las distintas formas de democracia, tan susceptibles al poder, de todas las partes del mundo.

De este modo, el criticismo, así como la producción y pedagogía de conocimiento que sostiene, están siempre en evolución, encontrando en todo momento nuevas formas de enfrentarse a las formas dominantes de poder de proporcionar nuevas perspectivas incitantes y convincentes. Es en este contexto en el que vuelve a aparecer un tema recurrente, tanto en este capítulo como en el resto del libro: los críticos y críticas deben mezclarse con dis-

tintos pueblos del planeta, escucharlos con atención y aprender de ellos con humildad. Con el uso de estos diversos conocimientos culturales, las formas del cambio social que fomenta una pedagogía crítica en evolución la sitúan en muchos lugares como una especie de forajido, ese detective incómodo que se interesa en todo momento por quitarles la máscara a las estructuras sociales, a los discursos, a las ideologías y a las epistemologías que respaldan tanto el status quo como toda una variedad de formas de privilegio.

En el terreno epistemológico, el privilegio blanco, masculino, elitista, heterosexual, imperialista y colonial actúa con frecuencia imponiendo su poder para reivindicar la objetividad y la neutralidad. De hecho, los propietarios de este privilegio suelen utilizar su «franquicia» en la razón, en la racionalidad y en la verdad. Un criticismo en evolución posee toda una variedad de herramientas para desenmascarar tales políticas de poder. En este contexto, afirma que el criticismo se sirve del uso de numerosos discursos y de la inclusión de diversos grupos marginados y de sus aliados en el colectivo no jerarquizado de los analistas críticos. Aquí encontramos el corazón de la «lógica múltiple» crítica, que tiene los pies colocados con firmeza sobre la comprensión de las condiciones económicas y políticas, y el oído bien atento a las nuevas formas de ver el mundo. Trasladando estas ideas al terreno cognitivo, he dedicado las dos últimas décadas a trabajar en la elaboración de una nueva forma de pensamiento, una racionalidad alternativa que lleva el nombre de «postformalismo» (Kincheloe y Steinberg, 1993; Kincheloe, Steinberg, y Hinchey, 1999; Thomas y Kincheloe, 2006; Kincheloe, 2007).

Un criticismo en evolución, por supuesto, no elige aleatoriamente teorías que añadir al bricolaje de la teoría y las pedagogías críticas. Al contrario, sospecha de aquellas teorías que no son capaces de comprender los mecanismos del poder, o de criticar el prisma del eurocentrismo, que fomentan un elitismo que separa «los que están dentro» de «los que están fuera», que no comprenden las complejidades y complicaciones de lo que se conoce como acción democrática, y que se muestran incapaces de distinguir un sistema global de desigualdad respaldado por distintas formas de hegemonía y violencia. No muestra interés por ninguna teoría, por popular que sea, que no aborde de forma directa las necesidades de las víctimas de la opresión y el sufrimiento que deben soportar.

De hecho, los propios orígenes del criticismo, la tradición que pone los cimientos para la pedagogía crítica y se preocupa por el poder y su opresión sobre los seres humanos y la regulación del orden social, tienen su base en esta preocupación por el sufrimiento humano. Herbert Marcuse, uno de los fundadores de la Escuela de Frankfurt de Teoría Crítica, así como Paulo Freire, se conmovieron profundamente por el sufrimiento del que fueron testigos, en la Alemania de después de la Primera Guerra Mundial y en el Brasil de los años cincuenta y sesenta respectivamente. Las nuevas perspectivas raciales, brillantes y *críticas*, de W.E.B. Du Bois, Ida B. Wells, Car-

ter Woodson, Horace Mann Bond y muchos otros en las primeras décadas del siglo xx se basaron en su comprensión del sufrimiento de sus prójimos afroamericanos. Las nuevas perspectivas descubiertas por estos estudiosos y estudiosas constituyen un compendio poderosísimo de datos para la teoría crítica, a pesar de que los propios estudiosos no utilizaron el término «crítico».

Aunque la pedagogía crítica, tal y como yo la entiendo, se sigue desarrollando y actúa para lograr una comprensión más sofisticada del mundo y del acto educativo, este criticismo en evolución, aplicado a la educación, no debería perder nunca de vista que su preocupación fundamental es el sufrimiento humano. No hace falta irse muy lejos en este mundo para encontrar personas que sufren: mujeres maltratadas, pueblos indígenas que luchan contra los intentos occidentales de destruir su cultura, miembros de la clase trabajadora que no logran encontrar un trabajo, víctimas de prejuicios raciales y étnicos, víctimas de persecuciones religiosas, pueblos colonizados paupérrimos en naciones pobres, niños con SIDA, hombres y mujeres castigados por la homofobia, mujeres jóvenes de países en desarrollo que trabajan por salarios que no dan ni para vivir para compañías transnacionales de capital norteamericano... Por desgracia, la lista es interminable.

En el contexto norteamericano, el sufrimiento se encuentra con frecuencia bien escondido, pero basta una visita a los barrios céntricos pobres de las ciudades, a ciertas áreas rurales o a las reservas indígenas para sacar a la luz su existencia. Fuera del contexto norteamericano, podemos ir a casi cualquier región del mundo y encontraremos expresiones trágicas de la miseria humana. Mi articulación de la pedagogía crítica afirma que este sufrimiento es un fenómeno construido por la propia especie y que no tiene por qué existir. Se pueden dar pasos en muchos terrenos, sobre todo en la educación, para erradicar este sufrimiento si la gente del planeta, así como sus dirigentes, tienen el deseo colectivo de hacerlo. En los últimos años, en cualquier caso, los sistemas económicos políticos globalizados, con un énfasis que se opone a las formas progresistas de educación y a la política social, han exacerbado la pobreza y el sufrimiento que acarrea. Un criticismo en evolución despliega nuevos modos de tratar con estos desarrollos, así como nuevos modos de educación y de acción política para subvertir sus efectos.

La pedagogía crítica en la era sin nombre: la intersección entre lo macrosocial y lo microindividual

Si Clint Eastwood fue «el hombre sin nombre», también podemos decir que en la actualidad vivimos en una era sin nombre. Muchos de nosotros, a estas alturas, ya hemos comprendido que vivimos en una era *nueva*, pero aunque llevamos años intentándolo, todavía no sabemos cómo llamarla.

;La condición postmoderna? ;Hiperrealidad? ¿Capitalismo tardío? ;Modernidad tardía? ;El mundo posterior al 11-S? ¿La época del imperio? ;El mundo globalizado? ;La era del neocolonialismo? ¿Pax América? Y así hasta el infinito. Muchos estarán de acuerdo en que esta nueva era exige una nueva forma de educación que se ocupe de los cambios macroglobales y de la dimensión recursiva de la construcción sociopsicológica de lo individual. En un criticismo en evolución, los pedagogos y pedagogas críticos tienen que asimilar este nuevo mundo complejo y sin nombre, desarrollando en el proceso nuevas perspectivas y modos de praxis que ayuden a los educadores y educadoras, padres y madres, estudiantes e individuos de todo el mundo a comprender la complicada relación que se da entre el extenso dominio sociopolítico y la vida del individuo. Como afirmé al comienzo de este capítulo, aquí es donde se hace fundamental para nuestro proyecto crítico el hecho de poder publicar, hablar y escribir para un público con un acceso ilimitado. En este contexto, la pedagogía crítica trabaja para desarrollar pedagogías culturales tanto en las aulas como fuera de ellas, sin perder de vista ni un momento la relación omnipresente entre lo social y lo individual.

Creo que una pedagogía crítica eficaz para el futuro debe mostrarse profundamente interesada por la relación entre el dominio sociopolítico y la vida del individuo. Se hace necesaria una síntesis convincente de estas esferas para catalizar tanto la acción social crítica como la contribución cívica y una enseñanza eficaz que abarque desde la educación primaria hasta la universitaria. Para comenzar un análisis riguroso de un criticismo en evolución que integre ambas esferas, es decir, una pedagogía crítica que se preocupe tanto por la esfera sociopolítica como por la individual, así como por la relación que las une, se hace necesaria una comprensión de dos tradiciones la social crítica y la teórica educativa, así como de su cultura de las fuerzas que la están cambiando, de su identidad y de los modos cada vez más complejos en que está tomando forma. Creo que un análisis como éste puede ser útil en un primer capítulo de *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*, para situar nuestro libro dentro de la extensa literatura crítica y también para otorgar una base conceptual a los capítulos siguientes.

El intento de conferir un sentido a la cultura contemporánea y a la formación de la identidad se ve expandido por la valoración de la tradición teórica social crítica. Peter y yo hemos publicado versiones de lo que sigue en otros lugares (Kincheloe, 2004; Kincheloe y McLaren, 2005), en nuestro interés por presentar la teoría crítica a un público más amplio. La siguiente es una versión abreviada de los puntos fundamentales de la teoría crítica. No debe olvidarse que, con su espíritu de criticismo en evolución, los puntos que exponernos a continuación forman parte de una matriz conceptual elástica y en continuo movimiento. Se modifica con cada innovación teórica, con cada integración de nuevo conocimiento cultural

y con cada desplazamiento del *zeitgeist*. Los puntos que se consideran más importantes en un determinado periodo de tiempo pueden ser muy diferentes de los puntos fundamentales de una nueva era.

1. *Iluminación crítica.* En este contexto la teoría crítica analiza la competencia de intereses de poder entre grupos e individuos de una sociedad, identificando quién gana y quién pierde en situaciones específicas. Los grupos privilegiados, según afirman los críticos, suelen tener interés en defender el status quo para proteger sus ventajas; las dinámicas de estos esfuerzos se convierten con frecuencia en un centro fundamental para la investigación crítica.
2. *Emancipación crítica.* Aquellos y aquellas que buscan la emancipación intentan conseguir el poder de controlar sus propias vidas en solidaridad con una comunidad orientada hacia la justicia. Aquí, la investigación crítica trata de mostrar las fuerzas que impiden que los individuos y los grupos puedan tomar las decisiones que afectan crucialmente a sus vidas. De este modo se pueden lograr niveles mayores de autonomía y de acción humana. En la primera década del siglo xxi debemos ser cautos en el uso del término «emancipación» porque, como muchos críticos y críticas han señalado, nadie puede emanciparse completamente del contexto sociopolítico del que procede. Al mismo tiempo, muchos han utilizado el término para designar la libertad que logra un individuo abstracto cuando accede a la razón occidental, esto es, cuando se vuelve razonable. Nuestro uso de la emancipación en un criticismo en evolución rechaza cualquier utilización del término en ese contexto.
3. *El rechazo del determinismo económico.* Una teoría crítica reconceptualizada insiste en advertirnos de que la tradición no acepta la noción ortodoxa del marxismo de que la «base» determina la «superestructura», con el significado de que los factores económicos dictan la naturaleza de todos los demás aspectos de la existencia humana. Los teóricos críticos entienden que en el siglo xxi existen múltiples formas de dominación, con ejes entre los que se encuentran el poder, la raza, el género y la orientación sexual. Al hacer esta advertencia, en cualquier caso, una teoría crítica en evolución no pretende insinuar que los factores económicos no tienen ninguna importancia en la configuración de la vida cotidiana.
4. *La crítica de la racionalidad instrumental o técnica.* Una teoría crítica en evolución ve la racionalidad instrumental o técnica como uno de los aspectos más opresivos de las sociedades contemporáneas. Una forma así de «hiperrazón» implica una obsesión por dar preferencia a los medios sobre los fines. La teoría crítica denuncia

que la racionalidad instrumental o técnica está más interesada por el método y la eficiencia que por el propósito. Limita sus planteamientos al cómo y excluye el por qué.

5. *El impacto del deseo.* Una teoría crítica en evolución valora el psicoanálisis postestructural como fuente importante en la búsqueda de un proyecto de investigación emancipatorio. En este contexto, los investigadores e investigadoras críticos están autorizados para excavar más profundamente en la complejidad de la construcción del la psique humana. Un psicoanálisis de este tipo ayuda a los investigadores e investigadoras críticos a discernir los procesos inconscientes que crean la resistencia a un cambio progresista e inducen un comportamiento autodestructivo. Un psicoanálisis postestructural, con su rechazo a la tendencia del psicoanálisis tradicional de ver a los individuos como seres racionales y autónomos, permite a los analistas críticos contar con nuevas herramientas con las que repensar la interacción entre los diversos ejes del poder, la identidad, la libido, la racionalidad y la emoción. Con esta configuración, la esfera psíquica ya no está separada de la sociopolítica; de hecho, los que ejercen el poder pueden construir socialmente el deseo y utilizarlo con consecuencias destructivas y opresivas. Por otra parte, los teóricos y teóricas críticos pueden ayudar a movilizar el deseo en proyectos progresistas y emancipatorios.
6. *El concepto de inmanencia.* La teoría crítica siempre muestra interés por lo que podría ser, por lo que hay de inmanente en los distintos modos de pensar y percibir. Así, la teoría crítica debería desplazarse siempre desde la esfera contemplativa para ir más allá, a la reforma social concreta. Con el espíritu de Paulo Freire, nuestra noción de una teoría crítica en evolución toma posesión de la inmanencia cuando imagina nuevas formas de mitigar el sufrimiento humano y de crear bienestar psicológico. La inmanencia crítica nos ayuda a superar el egocentrismo y el etnocentrismo y a trabajar para la construcción de nuevas formas de relación con los distintos pueblos y gentes.
7. *Una teoría crítica del poder reconceptualizada: hegemonía.* Nuestra concepción de una teoría crítica reconceptualizada se preocupa mucho por la necesidad de comprender los diversos y complejos modos en que el poder opera para dominar y dar forma a la conciencia. El poder, tal y como han aprendido los teóricos y teóricas críticos, es un asunto de una ambigüedad extrema que exige un análisis y un estudio detallados. Da la impresión de que entre los críticos se está formando el consenso de que el poder es un constituyente básico de la existencia humana, que trabaja para dar forma

a las naturalezas opresiva y productiva de la tradición humana. En el contexto del poder opresivo y de su capacidad para provocar desigualdad y sufrimiento en los humanos, la noción de hegemonía de Antonio Gramsci resulta fundamental para la investigación crítica. Gramsci comprendió que el poder dominante en el siglo xx no se ejerció simplemente por medio de la fuerza física, sino también por medio de la psicología social, con intentos de conseguir que la gente diera su consentimiento a la dominación a través de instituciones culturales como los medios de comunicación, las escuelas, la familia y la iglesia. La hegemonía de Gramsci reconoce que el logro del consentimiento popular es un proceso muy complejo que debe investigarse con mucho cuidado, con un estudio individualizado de cada caso.

8. *Una teoría crítica del poder reconceptualizada: ideología.* Los teóricos y teóricas críticos entienden que la formación de la hegemonía no puede separarse de la producción de ideología. Si la hegemonía es un intento extenso, por parte de los poderosos, de lograr el consentimiento de sus «subordinados», entonces la ideología hegemónica incluye las formas culturales, los significados, los rituales y las representaciones que crean el consentimiento tanto para el status quo como para el lugar concreto que cada individuo ocupa en él. La ideología, en relación con la hegemonía, desplaza a los investigadores e investigadoras críticos más allá de las explicaciones sobre la dominación que han utilizado términos como propaganda para describir el modo en el que las producciones políticas, educativas y de los medios de comunicación, así como otras producciones socioculturales, manipulan coercitivamente a los ciudadanos y ciudadanas para adoptar propósitos opresivos.
9. *Una teoría crítica del poder reconceptualizada: el poder lingüístico o discursivo.* Los teóricos y teóricas críticos han llegado a comprender que el lenguaje no es un reflejo de la sociedad. Es una práctica social inestable cuyos significados varían en función del contexto en el que se utiliza. Al contrario de lo que se creía anteriormente, los criticistas valoran el hecho de que el lenguaje no es un conducto neutral y objetivo para la descripción del «mundo real». Más bien, desde una perspectiva crítica, las descripciones lingüísticas no tratan simplemente acerca del mundo, sino que sirven para construirlo. Con estas nociones lingüísticas en mente, los criticistas comienzan a estudiar el modo en que el lenguaje, en forma de discursos, sirve como una forma de regulación y dominación.
10. *Centrarse en la relación entre cultura, poder y dominación.* En las últimas décadas del siglo xx, la cultura cobró una nueva importancia en el esfuerzo crítico por comprender el poder y la dominación. Los

teóricos y teóricas críticos han defendido que la cultura debe verse como un terreno de lucha en el que la producción y transmisión de conocimiento es siempre un proceso conflictivo. Las culturas dominantes y subordinadas despliegan distintos sistemas de significado basados en las formas de conocimiento que se producen en su dominio cultural. La cultura popular, con su televisión, sus películas, sus videojuegos, sus ordenadores, su música, sus bailes y sus otras manifestaciones, desempeña un papel cada vez más importante en la investigación crítica sobre el poder y la dominación. Los estudios culturales, por supuesto, ocupan un lugar que no deja de expandirse en este contexto, va que examinan no sólo la cultura popular sino también las reglas tácitas que guían la producción cultural.

11. *La centralidad de interpretación: hermenéuticas críticas.* Uno de los aspectos más importantes de una teoría crítica o de una educación y una erudición bien formadas tiene que ver con un campo a menudo desatendido: la interpretación. La tradición hermenéutica crítica sostiene que en el trabajo de conocimiento sólo hay interpretación, independientemente de lo mucho que se empeñen muchos analistas en asegurar que los actos hablan por sí solos. El acto hermenéutico de la interpretación, en su articulación más elemental, implica darle un sentido a lo observado de una forma que comunique una interpretación. No sólo se deduce que todo acto de investigación es un mero acto de interpretación, sino que además, según asegura la hermenéutica, la propia percepción es un acto de interpretación. De este modo, la búsqueda de comprensión es un rasgo fundamental de la existencia humana, ya que un enfrentamiento con lo desconocido exige siempre un intento de buscar un significado, un sentido.
12. *El papel de la pedagogía cultural en la teoría crítica.* A menudo puede pensarse que la producción cultural es una forma de educación, ya que genera conocimiento, perfila valores y construye identidad. Desde la perspectiva de un libro sobre pedagogía crítica, un marco como ése puede ayudar a un profesorado y un alumnado críticos a darle sentido al mundo de dominación y opresión mientras trabajan para traer una sociedad más justa, democrática e igualitaria. En los últimos años, esta dinámica educativa ha recibido la denominación de pedagogía cultural. «Pedagogía» resulta un término útil que se ha utilizado tradicionalmente para referirse tan sólo a la enseñanza y la escolarización. Al utilizar el término «pedagogía cultural», los criticistas se están refiriendo de una forma específica a los modos en los que los agentes culturales dominantes producen modos hegemónicos concretos de ver. En nuestro contexto

crítico interpretativo, la noción de pedagogía cultural defiende que los nuevos «educadores», en la era contemporánea, conectada por la electrónica, son aquellos y aquellas que poseen los recursos financieros para utilizar los medios de comunicación de masas. Esto es muy importante en el contexto de la pedagogía crítica, ya que el profesorado, en la era contemporánea, debe comprender, además de la educación que tiene lugar en las aulas, la que tiene lugar en la cultura popular.

Con el conocimiento de estos puntos, seremos capaces de conceptualizar mejor una pedagogía crítica que cultive la capacidad rigurosa e intelectual de adquirir, analizar y producir tanto autoconocimiento como conocimiento social. Con la base de este conocimiento y de los servicios académicos, los individuos contarían con el equipaje necesario para participar en el proceso democrático como ciudadanos y ciudadanas que poseen información y compromiso. Una suposición básica en este contexto cívico consiste en la creencia de que, en términos de una educación social democrática, tanto la vida pública occidental como la educación pública han fracasado. Las corporaciones, las organizaciones transnacionales y otros entes que ejercen el poder han obtenido un control cada vez mayor sobre la producción y el flujo de información. Aquí, la conciencia pública se alinea con los intereses del poder en un proceso complejo y que nunca ha logrado un éxito completo.

Una de las metas más importantes de la vida pública, en las últimas décadas, ha sido el cultivo de cada vez más obediencia social, acompañada de menos democracia. El intento de conquistar el consentimiento del público (es decir, la hegemonía), gracias al atractivo de la lógica y el afecto, para proyectos de privatización que pueden no ser lo mejor para los intereses públicos, ha logrado un éxito inquietante. En el mismo contexto, y conducida por muchas de las mismas fuerzas de poder, la escolarización pública ha fracasado en la promoción de una educación social rigurosa y democrática. Bajo la sombra de Theodor Adorno, el teórico social crítico de la Escuela de Frankfurt, nos referiremos a la noción de «media educación», con la que Adorno describió el modo en que la educación convencional perpetúa la alienación del alumnado respecto del conocimiento social y personal. En este proceso, la posibilidad de acción, de autodirección, se pierde en un mar de confusión social (Sünker, 1994). Para enfrentar esta alienación, los analistas sociales deben proporcionar ejemplos específicos de programas educativos formales e informales que promuevan una educación progresiva que luche contra la alienación. Al comprender las dimensiones afectivas de estos programas, los educadores y educadoras analizan por qué los alumnos y alumnas, así como otros individuos, se involucran emocionalmente en programas específicos, por qué los participantes

crean y absorben energía y por qué la disposición a imaginar y establecer nuevos proyectos se fomenta en algunos programas y no en otros.

las escuelas como lugares para la democracia crítica: el triunfo de la estandarización y de la pseudodemocracia

En la Edad del Imperio (o como quiera que la llamemos) en la que nos encontramos, las escuelas occidentales no se han preocupado por educar a ciudadanos y ciudadanas democráticos. De hecho, las escuelas no han mostrado ningún interés particular por desempeñar ningún papel público positivo en la sociedad en la que está inserta. El papel público tradicional de la pedagogía ha sido socavado por una visión corporativa y privada del lugar que ocupa la educación. Además de su papel como una fuente de trabajo reglamentado para la economía, en esta visión privatizada las escuelas han llegado a ser entendidas como artículos de consumo, objeto por tanto de los dictados del libre mercado. En este entorno, los alumnos y alumnas pasan de ser ciudadanos o ciudadanas a ser consumidores y consumidoras, susceptibles de ser comprados y vendidos. La lógica de esta reeducación social reaccionaria implica reemplazar las agencias de servicios del gobierno por servicios privados corporativos, y también la redistribución de las riquezas de los pobres hacia los ricos y la construcción de un sistema privado de mercado que fomenta tanto los valores del individualismo aislado como la ayuda a uno mismo, la gestión corporativa y el consumismo, en lugar de la ética pública y la democracia económica. Así, el currículo social que enseñan las escuelas occidentales del siglo xxi incluye a menudo una santificación de la esfera privada, de un modo que ayuda a consolidar el poder corporativo y los intereses del imperio. En este contexto, se expande la libertad de la corporación para redefinir la vida social y educativa en formas que sirven a sus intereses financieros.

A la pedagogía crítica le ha resultado muy difícil contrarrestar este proyecto de reeducación conservadora, con su política incorporada, porque este último ha sido muy hábil al expresarse en el lenguaje de la mejora pública y la virtud democrática. Los apóstoles de la privatización declaran que la esfera pública ha fracasado. El mercado privado es un mecanismo mucho más efectivo para lograr la mejora socioeconómica. Dado que las fuerzas del mercado gobiernan el mundo, los alumnos y alumnas, los ciudadanos y ciudadanas, así como la propia enseñanza, deben aprender a adaptarse a esta realidad. Un elemento clave de esta educación social conservadora tiene que ver con esta adaptación, el intento de fomentar una filosofía de mercado. Las corporaciones, a día de hoy, patrocinan las escuelas o entran a formar parte directamente de sociedades conjuntas de colegios y empresas. Si se analiza, se empieza a

descubrir un patrón en las lecciones que se les enseñan a los alumnos y alumnas en el currículo corporativo de la enseñanza privatizada. La educación imperial se construye sobre una serie de objetivos del libre mercado. Se espera que las escuelas gradúen estudiantes que ayuden a las corporaciones:

1. A aumentar la producción de la clase trabajadora sin incrementar los sueldos.
2. A reducir los cambios en la clase trabajadora.
3. A apaciguar los conflictos entre la dirección y los trabajadores y trabajadoras.
4. A convencer a los ciudadanos y ciudadanas de que la clase obrera y las empresas comparten los mismos objetivos.
5. A crear una mano de obra leal tanto a la corporación como a los objetivos del imperio.

Por desgracia, la pedagogía crítica debe entrar en el debate sobre los objetivos de las escuelas sin perder de vista todas estas realidades.

Este proceso político de privatización está basado en una educación ideológica bien camuflada, incrustada en el entorno informativo de las sociedades occidentales del siglo xxi (Sünker, 1994). En estas sociedades, una educación del tipo descrito tiene lugar en toda una variedad de medios sociales y culturales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Así, la educación ideológica imperial tiene en cuenta las condiciones sociales cambiantes de una sociedad mediatizada electrónicamente, en especial las nuevas condiciones bajo las que se produce la información. En este contexto, una pedagogía crítica imaginativa debe comprender que la educación y también la producción de conocimiento, a día de hoy, surgen en la intersección entre la economía política y la cultura. Comprender todas estas dinámicas, un aspecto esencial de una pedagogía crítica capaz de dar lugar a transformaciones, es su proyecto analítico, su elaboración de un mapa que muestre los modos en los que los significados políticos se construyen tanto en las escuelas como en los escenarios socioculturales. En este punto, los defensores y defensoras de la pedagogía crítica inician la tarea, de suma importancia, de interpretar el modo en que tiene lugar la dominación en el panorama actual de información y economía política. Así pues, desde un punto de vista interpretativo, una pedagogía crítica en evolución se convierte en una hermenéutica holográfica (se entiende como holográfica una dinámica en la que el conjunto está contenido en cada una de las partes): analiza los modos que utilizan las ideologías opresoras creadas por las estructuras sociopolíticas (el conjunto) para incrustarse en lo individual (la parte). ¿Cuál es la relación entre los macropoderes y la subjetividad de los seres humanos individuales?

Comprender la construcción sociopolítica de lo individual en la educación contemporánea

La intersección entre lo social y lo individual, entre lo macro y lo micro, es una dimensión fundamental para una pedagogía crítica en evolución. De hecho, va que el análisis de la pedagogía crítica vuelve a integrar lo político, lo económico y lo cultural en el nuevo plano histórico de la sociedad globalizada, imperial y «recuperada» del siglo xxi, trabajamos para repensar y reafirmar en este contexto la importancia de la subjetividad (perteneciente al dominio de lo personal, de la conciencia). En muchos sentidos, un movimiento así resulta controvertido para la tradición crítica, ya que un gran número de analistas sociales critica, en muchas ocasiones por buenas razones, el interés contemporáneo por el individualismo, por la realización individual y por las políticas de identidad. Comprendo los problemas inherentes que se descubren en estas dinámicas, a menudo liberales, y aun así sigo creyendo que se pueden encontrar, en el marco de este énfasis por el desarrollo individual, posibilidades para la emancipación. Según el trabajo de Philip Wexler (1997) y mi propio trabajo en el desarrollo de una ontología crítica (Kincheloe, 2003), una característica fundamental de un criticismo en evolución tiene que ver con el intento de extraer los elementos transformativos de la educación de los individuos en la Era del Imperio.

Ya que la educación ideológica tiene lugar en toda una variedad de campos, se requiere un estudio no sólo de los niveles social (macro-) e individual (micro-), sino también del nivel institucional (meso-). En este acercamiento integrador, resultan relevantes tanto la interacción entre estos tres niveles en el proceso de educación ideológica como los modos en que actúan en la construcción de lo social y lo individual. En un análisis de este tipo, estos intereses dispuestos en varios niveles obligan a los educadores y educadoras a evitar cualquier tipo de enfoque que sólo tenga en cuenta una perspectiva. Por ejemplo, a mí no sólo me preocupa la construcción social del conocimiento individual, sino también la responsabilidad del individuo por sus propias acciones. Esta atención al libre albedrío está muchas veces ausente en algunas articulaciones de la educación crítica. La noción del libre albedrío debe reconsiderarse con sumo cuidado a la luz de las celebraciones liberales de la libertad individual y de los lamentos deterministas de una dominación totalitaria. Los individuos son capaces a menudo de derrotar al poder del capital, a la supremacía blanca, a la homofobia y al patriarcado; al mismo tiempo, en cualquier caso, las estructuras de la opresión consiguen con demasiada frecuencia que los individuos se sometan a la visión del mundo de los poderes dominantes.

No hay nada simple en la educación ideológica. Cómo puede comunicarse una perspectiva de la complementariedad del individuo autodirigido (autónomo) y del individuo social? Una complementariedad como

ésta rechaza tanto el fracaso de lo social como el fracaso de lo individual; busca, en su lugar, una tercera vía. Esta pedagogía crítica de la tercera vía acepta la complejidad del problema en vez de evitarla. Aborda directamente las contradicciones inherentes a la interacción entre autonomía y pertenencia. La esencia de esta noción de la educación ideológica del yo reside en la naturaleza de la relación entre independencia e interacción. La sociabilidad del individuo dentro de esta compleja relación exige mucho más que una mera comprensión del contexto social. Es cierto que se necesita una valoración del contexto, pero esta articulación de la educación ideológica incluye también el desarrollo de sentidos humanos individuales. En este contexto, el concepto de '«revitalización» de Philip Wexler, que emana del interés por el «avivamiento» en la sociedad contemporánea, se añade a la combinación de la teoría crítica.

Una pedagogía crítica en evolución se toma en serio la revitalización propuesta por Wexler, analiza sus problemas y potenciales en relación con preocupaciones más generales como la igualdad y la justicia. Las posibilidades de cambio social y de autotransformación que ofrece la revitalización resultan, en este contexto, apasionantes.

la construcción ideológica de la subjetividad: tres «capas»

La noción reconceptualizada de la intersección entre lo social y lo individual que se ofrece aquí puede ser utilizada por un profesorado crítico. Con conocimiento de la tradición teórica crítica, tal y como la articuló el analista social alemán Heinz Sünker (1994 y 1998), de la reconstrucción de la identidad individual desarrollada por Philip Wexler (1997 y 2000) y de la ontología crítica (Kincheloe, 2003), así como con mis propio interés por la pedagogía cultural, emerge un nuevo concepto de pedagogía crítica para una Edad del Imperio hiperreal.

Tradición

Heinz Sünker (1994 y 1998) sostiene que la educación es una práctica social que está conectada con, y mediatizada por, otras prácticas sociales; en este contexto, se pregunta qué es «bueno» en una buena educación de la juventud. Con apoyo de alguno de los teóricos de la Escuela de Frankfurt, y de las teorías educativas críticas de los alemanes Heinzjoachim Hadorn y Georg Thenuisen, se puede construir un canon crítico de la educación ideológica. Este cuerpo de trabajo se toma en serio la contribución de cada individuo, como miembro de la sociedad, a una vida mejor, una contribución basada en una conciencia de la naturaleza de la construcción social de la propia conciencia y del tejido social. Un canon como el descrito

comprende la importancia de la intersubjetividad (relaciones de varios individuos, interacción interpersonal) en la construcción de la subjetividad. En este contexto, se analizan los esfuerzos educativos históricos por actuar sobre dichas perspectivas. Se hacen preguntas sobre las razones que han conducido a sus fracasos y éxitos, así como sobre la relevancia de éstos en la práctica contemporánea. Para responder mejor a estas preguntas, Sünker (1994) introduce la articulación de Hadorn del *Bildung*, centrándose en su interés por la emancipación, la madurez y la autodeterminación.

La tradición del *Bildung* resulta especialmente importante para la educación ideológica debido a su interés por la producción de subjetividad en el contexto de las relaciones intersubjetivas. Sünker defiende la relevancia del *Bildung* para el criticismo contemporáneo enfatizando dos dimensiones: los procesos de mediación entre el individuo y la sociedad y los procesos implicados en la construcción de la subjetividad individual. De este modo, el *Bildung* trasciende los intentos de la educación hegemónica de normalizar al individuo para ajustarlo al orden social vigente. Con un rechazo del intento del liberalismo burgués de formar al individuo sin referencias a las condiciones sociales existentes, el *Bildung* se interesa por el desarrollo individual en el contexto de la conciencia de las relaciones y del desarrollo de competencias sociales. En este contexto, el *Bildung* desempeña un papel de mediación entre las perspectivas materialistas (económico-políticas) del mundo y las preocupaciones de la vida cotidiana, conectando en el proceso lo macro y lo micro. Según el concepto de *Bildung*, el aprendizaje se concibe como una actividad que tiene lugar como parte de una lucha democrática más general, con un ojo puesto en el cultivo del intelecto y el otro en la democracia.

Con nuestro canon crítico de educación ideológica firmemente asentado sobre un conocimiento del *Bildung*, nos desplazamos ahora hacia otras tradiciones para buscar nuevas perspectivas que añadir a esta concepción. Como se dijo previamente, nuestro modelo multidimensional de educación crítica se forma también con los intentos de Philip Wexler de reivindicar saberes antiguos que fueron abandonados a partir de la Ilustración europea y del nacimiento del cartesianismo en los siglos xvii y xviii. Si la edad contemporánea está llegando a su fin (o como mínimo transformándose), entonces los problemas que debemos resolver también están sufriendo una mutación. Wexler señala el modo en que, a medida que se han dado estos cambios sociales, culturales y políticos, la religión ha vuelto a la primera línea de la práctica social y de la conciencia cultural. Con un movimiento capaz de dirigirse en distintas direcciones simultáneamente, la religión se desplaza hacia atrás, hasta llegar a lo premoderno, y también hacia delante, más allá de la hiperrealidad imperial, para proporcionar distintos cimientos para sus modos de ver y actuar. Wexler advierte a los progresistas y a los teóricos críticos de que no deben hacer caso omiso de estas

nuevas perspectivas religiosas, despachándolas con la suposición materialista automática de que la religión es simplemente una herramienta de la ideología dominante. Mirando a través de la ventana teológica, los educadores y educadoras sociales pueden explorar formas premodernas de sacralización y nuevas perspectivas místicas. Evitando con cuidado las articulaciones *new age* de estas tradiciones, acomodaticias y distorsionadas, Wexler observa a través del cristal de una tradición sociológica crítica exigente y rigurosa. En sus manos aparecen nuevas aplicaciones para este conocimiento.

A partir del movimiento teórico de Wexler, mi intención es tratar de contribuir al canon de una educación ideológica transformadora mediante la incorporación al tablero de juego de la pedagogía de conocimientos procedentes de grupos indígenas y subyugados, a los que ya me referí con anterioridad. Procedentes de recuerdos peligrosos suprimidos por la historia, así como de información que los custodios de lo social y lo académico han preferido apartar, los saberes de los grupos indígenas y subyugados desempeñan un papel importante en una pedagogía crítica que se preocupe con las formas que utiliza el poder dominante para inculcar ideología en la época contemporánea. A través de un cultivo consciente de estos conocimientos «de bajo estatus», se hace posible crear visiones alternativas, democráticas y emancipatorias de la sociedad, de la política, de lo cognitivo y de la educación social. El conocimiento subyugado de los africanos y africanas, de los pueblos indígenas de todo el mundo, de las mujeres de diversos contextos culturales, de la clase obrera y de otros muchos grupos se ha enfrentado a la visión de la realidad de la cultura dominante. Estos conocimientos subyugados son capaces, como mínimo, de hacer que los alumnos y alumnas inmersos en las escuelas y la sociedad convencionales se den cuenta de que existen muchas perspectivas sobre cualquier asunto. Una pedagogía crítica que incluye la forma de ver las cosas de los grupos subyugados enseña una lección esencial sobre las complejidades de la producción de conocimiento y sobre cómo este proceso moldea el modo en que nos vemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea.

Los individuos procedentes de las formaciones sociales dominantes han comprendido en muy pocas ocasiones, si es que se han molestado siquiera en intentarlo, el modo en el que contemplan a los prójimos marginados. Como consecuencia, las mujeres suelen comprender el punto de vista masculino sobre ellas mejor de lo que los hombres comprenden la visión femenina sobre ellos; los individuos de África, o de herencia africana, comprenden las motivaciones de los blancos mejor que lo que los blancos comprenden las suyas; y los trabajadores y trabajadoras de bajo estatus entienden cómo los ven sus jefes con mucha más claridad que la que los jefes tienen para comprender qué piensan de ellos los trabajadores. Resulta evidente que estas nuevas perspectivas proporcionan a los pedagogos y pedagogas

críticos y a sus estudiantes una visión completamente distinta del mundo y de los procesos que lo conforman. Los educadores y educadoras críticos que utilizan estos puntos de vista subyugados se convierten en agentes transformadores que alertan a la sociedad de sus características ocultas y de sus recuerdos sumergidos, y en el proceso ayudan a individuos concretos a identificar la opresión que sufren o a ser capaces de comprender su complicidad en la opresión.

En este contexto, los educadores y educadoras de una crítica transformadora buscan formas específicas de los conocimientos subyugados, por ejemplo los saberes indígenas. Los saberes indígenas constituyen formas especiales de conocimiento subyugado que son locales, basados en la experiencia de la vida y ajenos a la ciencia occidental, que no los ha producido. Estos saberes se transmiten en el tiempo por individuos de un determinado territorio geográfico o cultural. Sólo ahora, en el siglo XXI, los europeos están empezando a apreciar el valor del conocimiento indígena acerca de la salud, la medicina, la agricultura, la filosofía, la espiritualidad, la ecología y la educación. Se trata de los tipos de conocimiento que la educación ideológica occidental ha tratado tradicionalmente de desacreditar y erradicar. Una educación crítica transformadora trabaja sin descanso para salvar estos conocimientos que, por desgracia, están desapareciendo de la faz de la tierra. Por fortuna, muchos individuos de origen indígena están trabajando con sus aliados para darle la vuelta a esta tendencia.

Cultura

Esta sección se centra en el papel cada vez mayor de lo cultural en el terreno de la educación ideológica contemporánea. Si nos encontramos en el amanecer de una nueva era, entonces la educación crítica y sus miembros deben tratar de encontrar los lugares en los que están teniendo lugar las nuevas formas de educación ideológica. Una característica esencial para las nuevas condiciones sociales reside en la aparición de un nuevo papel para el terreno cultural, una función política y educativa expandida. La época actual hace que la pedagogía crítica se enfrente a nuevas contradicciones y a nuevas formas de frustrar la emancipación. En esta nueva era, el capital cultural se ha reorganizado para hacerse más flexible, innovador y poderoso. Los nuevos desarrollos tecnológicos y de organización han permitido que el capital disponga de un mayor acceso tanto al mundo en general como a la conciencia humana en particular. El capital transnacional, así reorganizado, ha adoptado una estética que celebra la comercialización de la diferencia, de lo efímero, del espectáculo y de la moda. Con esta observación pretendemos desenmascarar la preocupación fundamental de este campo cultural reorganizado ideológicamente: esta nueva y flexible estética del capital adquiere su fuerza hegemónica gracias a su habilidad para

emplear el terreno cultural para el adoctrinamiento ideológico. De este modo, el terreno cultural se presenta como un objetivo político fundamental, un lugar en el que se construye la conciencia ideológica, un nuevo escenario para la educación ideológica.

Así, la educación crítica actual aprende en este contexto una lección impagable: la vida cotidiana tiene lugar en una nueva plantilla ideológica, una matriz semiótica que toma su forma, en parte, por medio de imágenes creadas desde las corporaciones. El capital produce una nueva educación ideológica, diseñada para regular a la población, ya que los consumidores con carga afectiva que actúan en un terreno privatizado pierden conciencia de lo que solía llamarse la esfera pública. Este dominio privatizado está al mismo tiempo globalizado y descentralizado o localizado, y distorsiona los conceptos tradicionales de espacio y tiempo. El pasado se politiza y se convierte en un bien de consumo, de modo que se transforma la memoria colectiva en una especie de *Frontierland* de la Disney, un poderoso lugar para la educación ideológica. En este contexto, el tiempo se vuelve a articular y la vida cotidiana se convierte en un presente eterno. Sin intervención crítica, el espacio público se deteriora y se elimina la conciencia crítica. La desorientación inducida por la sobrecarga informativa de la nueva condición cultural fomenta que los individuos busquen más ayuda especializada y más implicaciones terapéuticas para sus asuntos cotidianos. Por ejemplo, en la serie *Los Soprano*, de la cadena HBO, Tony, el jefe de la mafia, está tan alterado y confundido por culpa de los cambios en las condiciones culturales que busca una terapia psicológica, y la consecuencia es que le recetan Prozac para la depresión. Ni siquiera aquellos que se muestran orgullosos de ser criminales autosuficientes pueden huir de los efectos del desequilibrio cultural. El capital, que trabaja en el campo del control de la información y de la producción de placer, incrusta imágenes positivas de sí mismo en los niveles más profundos del subconsciente. Muchos llegan a asociar las «cosas buenas de la vida» y la felicidad con el terreno privatizado del consumo. Por ejemplo, por mucho poder que tenga Tony Soprano, el jefe criminal, es incapaz de captar la atención de su propio hijo cuando éste (A.J.) juega con un videojuego de la Nintendo.

El placer es un educador social poderoso, y el placer que produce el capital nos enseña una lección política muy conservadora: ya que las corporaciones crean placer, deberíamos unir fuerzas con ellas. De este modo nuestro «afecto» se organiza al servicio del capital: impuestos más bajos para las empresas, mejor clima comercial, identificación del mínimo aceptable corporativo con el bienestar social, sueldos más altos para los ejecutivos, menor coste de la mano de obra, menos regulaciones medioambientales y apoyo a las guerras imperiales, por nombrar sólo unos pocos. La hegemonía en este nuevo contexto actúa en el punto de intersección entre el afecto y la política: el campo cultural. La característica revolucionaria de

esta educación ideológica represiva y dominada por el capital es que la cultura da forma a lo político. La pedagogía crítica ha fracasado en ocasiones en su valoración de esta circunstancia, por no hablar de su impacto dramático en la conformación de la conciencia política y la subjetividad.

De este modo, la educación crítica transformadora debe comprender las nuevas dinámicas afectivas que operan en la producción de la identidad. Cuando hablamos del campo cultural, por supuesto, una característica fundamental de este dominio tiene que ver con la cultura popular y su relación con el poder. La cultura popular abarca la televisión, el cine, los videojuegos, la música, Internet, los mensajes de móvil, los iPods, los centros comerciales, los parques temáticos, etc. Estos son los escenarios de una pedagogía cultural actual de la comercialización que se encuentra con la gente en sus campos de existencia afectiva. Debido a que proporciona diversión, placer, buenas sensaciones, pasión y emoción, esta educación ideológica inscrita por el capital relaciona la ideología con dichas dinámicas afectivas. En la sociedad contemporánea, las ideologías sólo son efectivas si se pueden articular en paralelo al plano afectivo. El afecto es complejo porque tanto el placer como el desagrado constituyen respuestas afectivas. Si a alguien, por ejemplo, en el terreno de los afectos, le disgusta el *hip-hop*, esta actitud puede inscribirse en lo ideológico con ciertos significados concretos acerca de la juventud y de las herencias africanas en todo el mundo. Aunque es complejo, el poder producido y desplegado en paralelo a este plano afectivo resulta también profundo en cuanto a su habilidad para moldear tanto la subjetividad como las distintas formas de ver el mundo.

Nuestra visión crítica de una educación transformadora, una pedagogía crítica en evolución, reconoce estas dinámicas políticas y culturales contemporáneas y analiza sus consecuencias tanto en los macroniveles como en los microniveles. Uno de los efectos más importantes de esta colonización de los afectos a manos de las corporaciones ha dado como resultado, por supuesto, el fenómeno de la despolitización. En el corazón de este fenómeno habita una realidad paradójica: muchos occidentales han invertido sus afectos en la privatización emergente del orden social, y sin embargo no apoyan los programas económicos y políticos del conservadurismo. En este contexto tan extraño, los individuos siguen sin comprometerse políticamente y sin actuar en lo cívico. Salvo por una minoría significativa de ciudadanos de derechas, los individuos se han apartado del terreno de la política. No quiero quitarles importancia a luchas como las de los conserjes que reclaman justicia económica, ni a las protestas contra la World Trade Organization o a las breves efusiones de sentimientos antimilitaristas que precedieron a la invasión y la ocupación de Irak por parte de los Estados Unidos, pero estas acciones no dejan de ser excepciones. Además, el proceso de despolitización ha producido un analfabetismo pas-

moso en lo que se refiere al lenguaje y los conceptos políticos, sobre todo entre los jóvenes. La dinámica ideológica es tan importante que los educadores y educadoras críticas son simplemente incapaces de hacer su trabajo si no la comprenden.

En la cultura del siglo xxi, mediatizada por lo electrónico, la juventud ya no está protegida del conocimiento esotérico de la edad adulta. La gente joven, en cierto modo, sabe demasiado como para poder conservar el idealismo que tradicionalmente se asocia con esta fase de la vida. Debido a este conocimiento del mundo, mucha gente joven ha terminado sintiendo hastío, hasta el punto de que no creen que nada merezca su confianza si exceptuamos el valor intrínseco del placer y el afecto propios. Ya que es imposible escandalizarlos, muchos jóvenes (y también muchos adultos) sólo sienten emoción *con lo que tiene que ver* con la emoción, y no, por supuesto, con *los* intrincados asuntos políticos. En este contexto manejado por la cultura, el discurso político se reduce a emociones en el nivel de los impulsos y a inversiones afectivas ligadas directamente al interés propio. La política sólo tiene éxito cuando se presenta como algo que no tiene que ver con la política. Las cuestiones de justicia racial sólo se vuelven importantes cuando muchos ciudadanos blancos perciben que los negros y los líderes gubernamentales, mediante la discriminación positiva, les están quitando el empleo. Los asuntos de política social y de la moral pública resultan irrelevantes en este contexto. «Los que no son blancos, con ayuda del gobierno, nos están robando "nuestros" trabajos». El debate político racional resulta irrelevante; la discriminación positiva es un asunto afectivo. Las campañas publicitarias televisivas efectivas no proporcionan motivos racionales para terminar con la discriminación positiva; se representa una mano negra que le arrebató una solicitud de empleo a una mano blanca de la clase obrera. Los consultores políticos profesionales entonan sus mantras: «Déjalo en el plano afectivo, tonto». Una educación ideológica transformadora, en este contexto saturado por los medios, no puede volver a ser la misma.

Identidad

Después de haber establecido un canon crítico para una educación ideológica transformadora y de haber explorado las condiciones culturales cambiantes de la sociedad del siglo xxi, electrónica y globalizada, debemos centrar nuestra atención en las cuestiones de la identidad y la creación del individuo. En este contexto, los argumentos de Philip Wexler (1997 y 2000) se convierten en catalizadores de nuestra noción de un criticismo en evolución en una era en la que el poder dominante ha logrado un gran éxito en la educación ideológica. El énfasis fundamental en lo afectivo de la realidad mediatizada electrónicamente, según postula Wexler, contiene en su

interior un movimiento social descentralizado que ofrece posibilidades para una educación social emancipatoria.

Ahí está, según sostiene, una racionalidad alternativa que a menudo actúa de un modo afectivo para revitalizar a aquellos y aquellas que se encuentran atrapados por un medio actual que considera la información una mercancía, una revitalización que la pedagogía crítica pasa por alto. Las medidas afectivas se pueden utilizar, como hace el poder, para homogeneizar a los individuos y a los grupos sociales, pero también pueden usarse para hacer que determinadas cosas tengan una importancia que reafirme la autodirección y la solidaridad de grupo, usando la habilidad productiva positiva del poder. Para cimentar estos conceptos, Wexler propone aprovechar todo lo que esté a nuestra disposición en el escenario cultural contemporáneo. Si el yo es el punto en el que se encuentra el cambio en el siglo xxi, entonces una pedagogía crítica en evolución debe aprovechar la oportunidad para producir «yoes» con significado.

Consciente de las dimensiones políticoculturales que hemos descrito, la educación crítica estudia los diversos modos que utilizan los individuos para proteger su identidad frente a los flujos de poder del capital. En estas acciones defensivas, los individuos no sólo se protegen de los terremotos sociales que hacen que se tambalee el terreno cultural en el que viven, sino que además forjan nuevos tipos de alianza colectiva. Se pueden encontrar ejemplos de acciones de este tipo en Internet, donde los individuos modifican sus identidades y entran en contacto con un amplio abanico de navegantes de la web parecidos a ellos. En estas vidas virtuales, las fronteras tradicionales del yo se difuminan con la interacción de seres que han perdido su materialidad. En el cosmos electrónico de información, el descubrimiento de Wexler, que identifica una retirada a un interior defensivo, se convierte en un conocimiento importante para la educación crítica.

La revolución del ser social descrita por Wexler se basa en las posibilidades que se ofrecen con un giro hacia lo interior y con el intento de rehacer la conciencia que lo acompaña. En este punto esencial hay una convergencia de la afirmación de Sünker, basada en el *Bildung*, de que la conciencia es el elemento fundamental en el proceso educativo, de las nuevas tecnologías culturales de construcción de la conciencia y del análisis del propio Wexler sobre las consecuencias de las oportunidades que ofrece el «giro al interior». En esta intersección, la nueva educación ideológica encuentra su propósito y la posibilidad de construir una nueva ontología crítica, un modo transformador y autoconsciente de *ser* humano. En el centro de esta dinámica sintética se encuentra la forma en que Wexler comprende las potencialidades de las racionalidades alternativas y del avivamiento en la reconstrucción emancipatoria de la conciencia y la identidad.

Partiendo del paso teórico dado por Wexler, trato de contribuir al canon de una educación ideológica transformadora en el contexto más

amplio de la pedagogía crítica, incorporando la ontología crítica a la receta. En este contexto, la educación crítica se implica en la emoción de conquistar nuevos niveles de conciencia y de «modos de ser». En una ontología crítica, los individuos que logran esta conciencia pueden comprender de qué modo, y por qué, los puntos de vista dominantes han moldeado sus opiniones políticas, sus creencias religiosas, sus roles genéricos, sus posiciones raciales y sus orientaciones sexuales. Comprenden la naturaleza y la complejidad de los modos en que los poderes dominantes trabajan para construir la subjetividad o la conciencia a través de la educación, de los medios de comunicación y de otros escenarios culturales.

La visión de una ontología crítica nos ayuda en el intento de adquirir nuevas perspectivas y conocimientos acerca de en quiénes podemos convertirnos. Una visión así nos ayuda a desplazarnos más allá de nuestro estado de ser actual (nuestros «yoes» ontológicos) a la vez que discernimos las fuerzas que nos han hecho como somos. La línea entre la producción de conocimiento y el yo es borrosa, ya que lo ontológico y lo epistemológico convergen en el entorno de las cuestiones de identidad y de la construcción social del yo. Al emplear la visión ontológica nos hacemos preguntas sobre la ética, la moralidad, la política, la emoción y los sentimientos irracionales, pero lo que buscamos no son pasos concretos para volver a moldear nuestra subjetividad sino una estructura de principios con los que podamos negociar. Con el uso de las nuevas perspectivas de la ontología, exploramos nuestro *estar en el mundo*. Así, nos unimos a la búsqueda de nuevos modos de ser humanos, expandidos, más justos e interconectados.

Una dimensión esencial de una ontología crítica implica que nos liberemos de las metáforas maquinales del cartesianismo. Una actitud ontológica así reconoce el reduccionismo que supone ver el universo como una máquina bien engrasada y a la mente humana como un ordenador. Estas «formas de ser» trastornan una valoración de la increíble fuerza vital que habita en el interior del universo y del ser humano. Esta cosmología de máquinas ha situado a los seres humanos como si vivieran en un mundo muerto, en un universo sin vida. Ontológicamente, este cartesianismo ha separado a los individuos de sus entornos inanimados, deteriorando cualquier interconexión orgánica de la persona con el cosmos. La complejidad vivificante de la inseparabilidad de lo humano y el mundo se ha perdido y los estudios sociales, culturales, pedagógicos o psicológicos se han vuelto abstractos, separados de su contexto. Esta separación ha tenido efectos ontológicos desastrosos. Los seres humanos, de algún modo, perdieron su pertenencia, tanto al mundo como al resto de gente que los rodea.

La importancia de los saberes de los indígenas (Semali y Kincheloe) o de otros grupos subyugados vuelve a aparecer en este contexto ontológico.

Con el nacimiento de la modernidad y la revolución científica se perdieron muchas ontologías premodernas, indígenas, ridiculizadas por los europeos, que las tachaban de primitivas. Hay una gran diversidad entre las cosmovisiones y las formas de ser premodernas, pero parece que existen algunos patrones discernibles que las distinguen de las perspectivas modernas. Además de desarrollar sistemas de significado y existencia que se encontraban conectados con perspectivas cosmológicas sobre la naturaleza de la creación, muchas cosmovisiones premodernas veían la naturaleza y el mundo en general como sistemas vivos. Los observadores occidentales, cristianos, tacharon estas perspectivas de panteístas o de adoración de la naturaleza, con evidente condescendencia, y las consideraron un enemigo del monoteísmo. Sin comprender las sutilezas y matices de estas maneras indígenas de ver el mundo, los europeos le dieron la vuelta a la sensación de pertenencia que acompañaba a estas formas mágicas de entender la naturaleza. La modernidad cristiana europea convirtió al individuo, antes un participante activo en la representación de la naturaleza, en un observador distante, objetivo y despersonalizado.

El resultado de este proceso fue el individuo occidental moderno, alienado y desencantado. Como señala Edmund O'Sullivan (1999), el cartesianismo hizo añicos «la relación entre el microcosmos y el macrocosmos» (p. 18). Esta fragmentación dio como resultado tanto la pérdida de la importancia cosmológica como el comienzo de un patrón de desequilibrio ontológico, que avanza imparable. Una ontología crítica implica el proceso de volver a relacionar a los seres humanos, en toda una serie de niveles, y de múltiples modos, con un entramado vivo de realidad social y física, con un cosmos lleno de vida. Los pedagogos y pedagogas críticos con una visión ontológica crítica pueden ayudar a los alumnos y alumnas a conectarse con la red cívica del dominio político, con la red biótica del mundo natural, con la red social de la vida humana y con la red epistemológica de la producción de conocimiento. De esta forma, nos desplazamos todos al escenario de la ontología crítica, en el que nuevos modos de ser y nuevos modos de *estar conectado* dan una nueva forma a todo el mundo. En una educación ideológica crítica, la ontología crítica prepara el terreno para identidades alternativas en un mundo occidental que ha truncado las posibilidades del yo.

En este punto podemos observar la fusión de las ideas de Wexler con la ontología crítica. Basándose en su perspectiva de estos asuntos ontológicos, Wexler sostiene que el desencanto intuitivo ante esta fragmentación cartesiana, y la consiguiente destrucción de la relación con el propio entorno, están alimentando una revaloración social difusa. Utiliza el término, revitalización, para este movimiento masivo y sin centro que está atravesando las sociedades occidentales. Constituye un intento, afirma, de volver a sacralizar nuestra cultura y nuestros yoes. Un intento como éste

pone al descubierto el impacto que el eurocentrismo y el cartesianismo han tenido sobre lo que son ahora (en lo que se han convertido) los seres humanos, o nuestras identidades, y al mismo tiempo crea un «cambio desde dentro» ontológico. Con una comprensión de los problemas del cartesianismo, su falta de conocimiento de sí mismo o de interés respecto a la conciencia y la interconexión, la resacralización de Wexler parte de las tradiciones de sabiduría, tanto las premodernas como las contemporáneas, para poner los cimientos de un cambio ontológico profundo. En esta ontología emergente se repara la bifurcación cartesiana de la mente y el cuerpo, y se buscan nuevas relaciones para la mente, el cuerpo y el espíritu. En la trascendencia de las nociones modernas de una avaricia corporal del yo se consigue una nueva perspectiva acerca del papel del cuerpo en la construcción de significado y en el *ser humano*. Se construye un nuevo mundo para la formación de identidad.

Partiendo de estas nuevas perspectivas, una ontología crítica sitúa el cuerpo en relación con la complejidad de la cognición y del proceso de la propia vida. El cuerpo es un reflejo corpóreo del concepto evolutivo de *autopoiesis*, la organización o fabricación de la vida por sí misma (Varela, 1999). La *autopoiesis* implica la producción de una organización del patrón de la vida. La cognición, en este contexto ontológico, implica el proceso de autoproducción. De este modo, la propia vida, la naturaleza del ser, es una actividad cognitiva que implica el establecimiento de patrones de vida, patrones que se convierten en la fuerza vital por medio de la autoorganización. Si la vida se organiza a sí misma, entonces existen implicaciones profundas en lo ontológico, lo cognitivo, lo ideológico y lo pedagógico. Al reconocer nuevos patrones y desarrollar nuevos procesos, los seres humanos hacen una aportación a su propia evolución, una aportación mucho mayor de lo que se creía. En un contexto como éste, la acción y las posibilidades humanas se amplían, ya que *podemos* superar los elementos neofascistas de la presión ideológica occidental actual.

Con estas ideas y esta esperanza en mente, se hace importante señalar que Wexler sostiene que un aspecto de la cultura de información electrónica de la época contemporánea implica el surgimiento de una nueva preocupación por la cosmovisión y por los métodos del misticismo clásico. A pesar de que esta cultura mediatizada ha servido con frecuencia para hacer añicos las identidades, Wexler identifica un nuevo poder en las mentes de la gente. Pasando por encima de la ilustración cartesiana, la nueva conciencia del ser humano surge en torno a una resacralización de los códigos culturales, la síntesis globalizadora de las expresiones culturales que saca a la luz el etnocentrismo de la ciencia *si* la epistemología europeas y también, por último, un nuevo historicismo que retorna lo premoderno, lo antiguo y lo arcaico. La revitalización del yo, junto a las nuevas identidades que fomenta, toma forma en este contexto sintético. Como respuesta directa a

los efectos de fragmentación de la hipercultura de la información, la revitalización hace uso de del poder de la imaginación para proteger al yo de las amenazas que encierran el informativismo y la hiperrealidad. Alimentados por estas perspectivas y reconocimientos de las tradiciones de la teoría crítica y de los estudios culturales, Wexler conceptualiza la sinergia entre una autorrealización resacralizada y una educación crítica.

El poder emancipatorio de esta sinergia gira en tono a la articulación de estas intersecciones conceptuales y de la conciencia, la acción y la praxis que surgen allí. Wexler entiende que la autorrealización, en sus expresiones corporal y psíquica, debe ir más allá de sus raíces narcisistas y situarse con firmeza en lo trascendente o lo cosmológico en beneficio de lo que yo llamo una pedagogía crítica en evolución. Si se utiliza en el plano de lo sagrado, la autorrealización, a manera de revitalización, proporciona unos cimientos estratégicos sólidos para la lucha contra la alienación del mercantilismo, del racionalismo y del adoctrinamiento ideológico. Al dedicarse al deseo y la vitalidad de la vida cotidiana, y al discernir el modo en que deben utilizarse de un modo emancipatorio y no manipulador, la autorrealización reexamina la relación entre el yo y el entorno. Una educación ideológica transformadora se aprovecha de esta apertura conceptual, recurriendo a la vitalidad de este nuevo individualismo y conectándolo con el canon de Siinker y con mis propias preocupaciones culturales. Así, el yo se acopla con otros yoes en una unión sólida que construye una nueva visión para una práctica crítica revigorizada y en continua evolución.

Dimensiones esenciales de la síntesis crítica

En una cultura actual que encuentra cada vez más difícil movilizarse para la acción política, los defensores y defensoras de la pedagogía crítica deben avanzar por un territorio social y cultural desconocido. Si se tienen en cuenta la complejidad y el cambio vertiginoso de la hiperrealidad, los intentos de abordar la alienación, la opresión y el adoctrinamiento ideológico parecen de algún modo ajenos al espíritu de los tiempos. Nuestra síntesis de estos dominios diversos no debe ser únicamente conceptualmente coherente, sino que además debe ser consciente del contexto, lo bastante como para operar en el extraño escenario sociocultural al que nos enfrentamos en el siglo xxi. Las características fundamentales de nuestra nueva síntesis de la tradición teórica crítica desde la pedagogía crítica en evolución, una perspectiva del poder de las pedagogías culturales dominantes y de la importancia de la construcción de la identidad, incluyen:

1. *El desarrollo de una imaginación sociocultural.* En la base de nuestra pedagogía crítica en evolución, que consta de varios niveles, se encuentra la habilidad de imaginar nuevas formas de autorrealiza-

ción y de colaboración social que conducen a resultados emancipatorios. Un aspecto importante de estos resultados emancipatorios implica volver a pensar la práctica educativa, la producción de conocimiento y la producción de las formas comprometidas de ciudadanía. Estas dinámicas interactúan para ayudarnos a imaginar nuevos modos de conciencia y cognición basadas en imágenes creativas de una vida cambiante. Estas nuevas formas de conciencia no pueden separarse del campo educativo y del intento democrático de reelaborar el aprendizaje como una parte de la lucha contra las diversas formas de dominación. Elaborada así, un criticismo en evolución desempeña un papel fundamental en el desarrollo de nuestra imaginación individual. En este contexto, una educación ideológicamente consciente anima a los individuos a que vuelvan a pensar su subjetividad para enfatizar el papel de la comunidad democrática y de la justicia social en el proceso de desarrollo humano. Una educación para la imaginación individual se vuelve cada vez más importante en una sociedad hecha pedazos por el informacionalismo mercantilizado (McLaren, 1994, 2000 y 2006).

2. *La reconstitución del individuo fuera de los límites del individualismo abstracto.* La reconstitución del individuo, conectada con la celebración de la autorrealización de nuestra pedagogía crítica en evolución, debe articularse con mucho cuidado a la luz del uso del concepto de individualismo en la tradición occidental. Nuestra noción de autorrealización corrige tanto la de una tradición crítica que rechaza las posibilidades de una individualidad auténtica como la de un individualismo basado en el mercado que rechaza la importancia del contexto social. El comunitarismo crítico, de modo coherente, concede prioridad a la comunidad sobre los intereses individuales, una posición que supone un gran peligro para la salud del impulso democrático. En el contexto del mercado, el ego-centrismo se iguala a las acciones a favor del bien común, y en este proceso se crean formas vigorosas de poder regulativo que en último término destruyen el tejido social. Cuando nuestra noción de criticismo expresa su interés por el individualismo, esto no debería interpretarse en ningún caso como una aceptación ingenua de la noción cartesiana del «individuo abstracto». Este sujeto individual se extrae de los efectos de las complejas relaciones de poder y es dotado de abstractos derechos políticos que no significan mucho si se separan de los aspectos normativos y disciplinarios de las fuerzas económicas, sociales y culturales.
3. *La comprensión del poder y la habilidad para interpretar sus efectos sobre lo social y lo individual.* Por supuesto que una de las perspectivas más importantes desde las que la pedagogía crítica analiza el

mundo y a sus actores reside en el contexto del poder. La educación transformadora se interesa tanto por el modo en que el poder actúa en el orden social como por la forma en que trabaja para producir subjetividad. En este contexto se centran en la naturaleza de la ideología y en el proceso por el cual deja su huella indeleble en la conciencia, las formas en que las fuerzas hegemónicas movilizan el deseo en su intento de lograr que el público de su consentimiento a la autoridad de los diversos bloques de poder, los medios con los que los poderes discursivos moldean el pensamiento y el comportamiento gracias a las presencias y ausencias de distintos conceptos y palabras, y las formas en que las disciplinas de conocimiento se utilizan para regular lo individual a través de un proceso de normalización. En este contexto, una pedagogía crítica en evolución estudia los métodos que utilizan los individuos y los grupos para hacer valer su acción y su autodirección en relación con dichos juegos de poder. Sin perder esto de vista, la pedagogía crítica se interesa especialmente por la compleja relación que conecta a los individuos, a los grupos y al poder. Esta interacción nunca tiene lugar en torno a un solo eje de poder, y la ambigüedad de la subjetividad producida hace que sea imposible hacer una descripción simple o una predicción fácil de sus modos de ver y comportarse. Las formas convencionales de educación occidental han ignorado de manera sistemática este intento, y en el proceso han trivializado el papel del análisis social.

4. *El suministro de alternativas para la alienación del individuo.* Una preocupación fundamental de nuestra pedagogía crítica en evolución consiste en suministrar una alternativa a la alienación social y educativa. Los individuos, en la sociedad contemporánea, experimentan la realidad social, en términos generales, como un mundo de consumismo, y no como la posibilidad de relaciones humanas. En una hiperrealidad consumista, tanto los jóvenes como los adultos sufren una alienación de la vida cotidiana y del capital cultural y educativo. Esta alienación afecta de maneras diversas a individuos de diferentes escenarios sociales. Los hombres y mujeres de las clases dominantes sufren una alienación informativa que elimina los asuntos de poder, justicia y privilegio. A las clases menos dominantes se les niega el acceso a las instituciones que podrían darles un billete para la movilidad social, y esa negación se hace efectiva mediante una retórica de calidad, excelencia y valores. A los individuos menos privilegiados se les induce a culparse a sí mismos por su incapacidad para acceder a diversas formas de capital, y eso se logra por medio del uso de estrategias discursivas y de formas regulativas. Esta realidad puede describirse como una «alienación de

segundo grado», un estado que no es consciente de la existencia de alienación. En esta circunstancia alienada, la posibilidad de autodirección se desvanece. En este contexto, nuestra educación social, inspirada en la tradición alemana del *Bildung*, proporciona a los individuos alternativas a su alienación. Aquí, una vez más, los conceptos de Philip Wexler de resacralización y reanimación, con la contribución de mi concepto de ontología crítica, se hacen fundamentales para generar alternativas consistentes.

5. *El cultivo de una conciencia crítica que es consciente de la construcción social de la subjetividad.* Una pedagogía crítica en evolución produce individuos conscientes que conocen las condiciones sociales y de autoproducción en las que viven. Con esto en mente, nuestra pedagogía crítica se preocupa no sólo por el modo en que los individuos experimentan la realidad social, sino también por el modo en que, a menudo, actúan bajo condiciones que no acaban de comprender. Una conciencia crítica es consciente de estas dinámicas, ya que valora la complejidad de las prácticas sociales y sus relaciones con otras prácticas y estructuras. De hecho, nuestra educación fomenta una conciencia crítica de la autoproducción que no sólo comprende los muchos niveles históricos en que actúa un individuo, sino que además entiende cómo la subjetividad es colonizada específicamente en estos planos diversos. En este contexto, las cuestiones sobre la construcción social de la identidad se ven a través del cristal del afecto y la emoción. Con el poder añadido de este conocimiento, los individuos con una conciencia crítica son capaces de utilizar sus perspectivas para superar la alienación y construir relaciones sociales e individuales con otros agentes sociales. Si la democracia ha de tener éxito, entonces un número mayor de individuos necesita reflejar los efectos de lo social sobre lo individual. Por medio de la acción de producción de conciencia se reconstruyen el espacio público y la cultura política.
6. *La construcción de relaciones democráticas entre individuos que cohesionen la comunidad.* El desarrollo del individuo y la construcción de una comunidad democrática son fundamentales para una pedagogía transformadora. Adoptando una alteridad crítica (una conciencia de la diferencia) que incluye la respuesta al otro, la nueva educación social trabaja para cultivar una intersubjetividad que desarrolla tanto la conciencia social como la acción individual. La noción de una existencia relacional del individuo cobra una importancia extrema en este contexto, ya que centramos nuestra atención en el poder de la diferencia para la educación social. Utilizando sus perspectivas sobre el modo en que el poder da forma a la subjetividad individual, una pedagogía crítica en evolución explora la natura-

leza de la diferencia grupa], alentada por el poder. En este contexto, los alumnos y alumnas aprenden el modo en que el poder rechaza lo comunitario y da forma a vidas privilegiadas y oprimidas, desgarrando el tejido social. Los alumnos y alumnas, los trabajadores y trabajadoras y otros ciudadanos y ciudadanas que pertenecen a distintos grupos socioeconómicos, raciales, étnicos y de orientación sexual pueden aprender mucho los unos de los otros si se les concede un espacio para el intercambio de ideas y para el análisis mutuo de las dificultades. Como fuerza poderosa, la diferencia no sólo debe tolerarse, sino que hay que alentarla como una mecha para la evolución y la creatividad humanas. La importancia de la existencia relacional, en una sociedad democrática, no es solamente intrínseca; también incluye beneficios cognitivos y educativos para el autodesarrollo. La comprensión derivada de la perspectiva de los excluidos, de los culturalmente distintos o de los colonizados permite una valoración de la naturaleza de la justicia, de la invisibilidad del proceso de opresión y de la diferencia que pone de relieve nuestra propia construcción social como seres humanos.

7. *La reconceptualización de la razón. Comprender que la existencia relacional no se aplica sólo a los seres humanos, sino también a los conceptos.* Partiendo de sus raíces, una pedagogía crítica en evolución comprende la irracionalidad de lo que a menudo ha pasado por razón en la historia de las sociedades occidentales después de la ilustración. De este modo, un aspecto importante de nuestra educación transformadora implica la reconstrucción de la razón. Un proceso de este tipo comienza con la formulación de una razón relacional. Una razón relacional se da cuenta de que la razón convencional tiende a la fragmentación conceptual y a centrarse en una abstracción ajena al contexto de la vida. Lo que proponemos no es un rechazo de la racionalidad, sino una valoración de los límites de su articulación convencional a la luz de su relación con el poder. Este cambio investiga diversas racionalidades, desde las subyugadas hasta las ancestrales, al mismo tiempo que analiza la importancia de lo que el poder occidental dominante considera irracional, así como su valor y uso tanto en los asuntos socio-políticos como en la construcción de una conciencia social. Estas formas alternativas de pensar se reapropian por medio de la realización de una descontextualización convencional: se separa a los individuos de la cultura, a las escuelas de la sociedad y a los derechos abstractos del poder. Una pedagogía crítica en evolución cuestiona la tendencia de la razón occidental tradicional, basada en la ontología cartesiana, a ver cada ente como algo en sí mismo. Pero todas las cosas forman parte de dinámicas interactivas más amplias, interrela-

ciones que proporcionan significado cuando se colocan sobre la mesa de análisis. De hecho, nuestra pedagogía crítica en evolución considera esta razón relacional como algo tan importante, y tan potencialmente transformador, que vemos la interacción entre conceptos como un proceso vivo. Estas dinámicas relacionales empapan todos los aspectos de nuestra educación social, y también de la propia conciencia crítica.

8. *La producción de las habilidades sociales necesarias para activar la participación en una comunidad democrática inclusiva y transformada.* Como resultado de una pedagogía crítica en evolución, los profesores y profesoras, y sus estudiantes, adquirirán la capacidad de actuar en el papel de ciudadanos y ciudadanas democráticos. Al estudiar lo ideológico en relación con el autodesarrollo, los individuos educados en lo social comienzan a conceptualizar las actividades de la vida social. Al ver sus actividades no sólo a través de la lente de lo político, sino también de lo económico, de lo cultural, de lo psicológico, de lo epistemológico y de lo ontológico, los individuos analizan las fuerzas que provocan apatía y pasividad. De este modo, la pedagogía crítica viene a encarnar el proceso de democratización radical, el intento continuado de los actualmente excluidos y excluidas para adquirir el derecho y la capacidad de participar de la vida cívica. A medida que individuos de todo tipo, edad y origen buscan una identidad en la hiperrealidad contemporánea, la pedagogía crítica les proporciona una visión afectiva social e individual con la que involucrarse. Al hacer conexiones entre lo político, lo económico, lo cultural, lo psicológico, lo epistemológico, lo ontológico y lo educativo, el individuo conquista nuevas perspectivas sobre el estado de las cosas y sobre lo que podría conseguirse en un futuro posible, así como la disposición a actuar. De este modo, con las semillas de una acción política, la pedagogía crítica se convierte en una política social democrática. Una vez más, la conciencia social y la valoración del individuo se alían para producir una sinergia emancipatoria.

Conclusión

Éstas son tan sólo unas pocas de las ideas que pueden utilizarse para comenzar el debate y para introducir *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Siempre me asombra la velocidad con la que cambia el mundo, y la aceleración del ritmo de ese cambio, y la expansión del poder del poder. Con estas dinámicas, resultaría inconcebible que la pedagogía crítica no estuviera en perpetua evolución, cambiando para coincidir con las necesidades impuestas por nuevas circunstancias y por desafíos sin precedentes. Peter y

yo esperamos que este libro pueda proporcionarnos una base para comprender mejor las formas posibles que pueden adoptar estos cambios en la pedagogía crítica, en esta nueva era tan extraña en la que nos encontramos, una era en la que puede olerse en el aire una novedosa forma de fascismo, más efectiva, que se infiltra en cada habitación de nuestros apartamentos, de nuestras casas, de nuestras conciencias y de nuestros subconscientes. En estas circunstancias funestas, necesitamos más que nunca a la pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Atrapados entre una roca ideológica y una dura superficie hegemónica, y con un público relativamente escaso. Yo creo que la pedagogía crítica guarda en su interior el poder imaginativo, intelectual y pragmático necesario para liberarnos de esa celda. Una fuga que resulta esencial, no sólo para la supervivencia de la pedagogía crítica sino para el propio ser humano como especie.

Referencias bibliográficas

- AGGER, B. (1992): *The discourse of domination: From the Frankfurt School to postmodernism*. Evanston, IL. Northwestern University Press.
- BECK-GERNSHEIM, E.; BUTLER, J.; PUIGVERT, L. (2003): *Women and social transformation*. New York. Peter Lang.
- BLACKLER, F. (1995): «Knowledge, knowledge work, and organizations: An overview and interpretation». *Organization Studies*, 16,6.
- CAPRA, F. (1996): *The web of life: A new scientific understanding of living systems*. New York. Anchor Books. (Trad. cast.: *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona. Anagrama, 1998)
- CARTER, R. (2004): «Visual literacy: Critical thinking with the visual image», en KINCHELOE, J.; WEIL, D. (eds.): *Critical thinking and learning: An encyclopedia for parents and teachers*. Westport, CT. Greenwood.
- DEI, G. (1995): «Indigenous knowledge as an empowerment tool», en SINGH, N.; TITI, V. (eds.): *Empowerment: Toward sustainable development*. Toronto. Fernwood Press.
- DEI, G.; KEMPF, A. (eds.) (2006): *Anti-colonialism and education: The politics of resistance*. Rotterdam. Sense Publishers.
- FISCHER, F. (1998): «Beyond empiricism: Policy inquiry in postpositivist perspective». *Policy Studies Journal*, 26(I), pp. 129-46.
- FLECHA, R.; GOMEZ, J.; PUIGVERT, L. (2003): *Contemporary sociological theory*. New York. Peter Lang.
- FLOSSNER, G.; OHO, H. (eds.) (1998): *Towards more democracy in social services: Models of culture and welfare*. New York. De Gruyter.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. (1989): *Learning to question: A pedagogy of liberation*. New York. Continuum.
- HORN, R. (2004): Scholar-practitioner leaders: «The empowerment of teachers and students», en KINCHELOE, J.; WEIL, D. (eds.): *Critical thinking and learning: An encyclopedia for parents and teachers*. Westport, CT: Greenwood.

La religión como crítica socioeducativa: Un ejemplo weberiano

Philip Wexler

Ubicación

Siento afinidad, pero también ciertas diferencias, con el movimiento de la pedagogía crítica. Compartimos un antepasado común, la Escuela de Frankfurt, que, como ya han afirmado Kincheloe (2005) Gur-Zeev (2003), resulta una fuente teórica fundamental para trabajar en pedagogía crítica. Como sociólogo con una educación teórica, he tenido la fortuna de poder regresar a lo que suele llamarse «la sociología clásica» como una fuente adicional para el trabajo de criticismo social y para imaginar formas alternativas de vida social. A pesar del prematuro rechazo que sufrió esta tradición, que se consideró irremediablemente conservadora, cada vez se ha tenido más en cuenta la profundidad de la disidencia frente a la modernidad de los sociólogos europeos clásicos, a pesar de su dedicación al secularismo, a lo científico y al individualismo. Hay un lado oculto en las enseñanzas que esos jóvenes sociólogos recibieron de la ciencia: la aversión radical y profunda de los fundadores de la sociología ante el mundo anómico, burocrático, explotador y alienado que estaba surgiendo con la modernidad capitalista. Coincidiendo con la hegemonía continuada de la sociología empirista, se está produciendo un renacimiento en el interés por la sociología clásica (Ritzer y Smart, 2000) y un reconocimiento de su ímpetu y su linaje críticos (McCarthy, 2003).

En estas páginas quiero retomar uno de los aspectos del trabajo de Weber, especialmente porque la pedagogía crítica y la sociología radical de la educación (por limitados que sean sus ámbitos e influencias), sobre todo en el interior del dominio sociológico de los Estados Unidos, se ha basado de manera natural en otras fuentes (véase Kincheloe, 2005), en gran medida del marxismo occidental. Weber no se centró en cuestiones educativas, y pretendo mostrar que su trabajo, incluida su breve mención a la educación carismática, posee para nosotros, en la actualidad, valor teórico crítico. Mi forma de hacer esto, en cualquier caso, se basa en la creencia de que nosotros, los críticos sociales y educativos, hemos limitado de modo

inconsciente nuestras fuentes culturales y teóricas en el desarrollo de críticas y prácticas históricamente relevantes.

Crítica de lo sacro

Con la «clausura del universo del discurso» (Marcuse, 1964) también se le cerró la puerta a lo sacro, un hecho histórico que ya detectaron Durkheim y Weber, a pesar de que reconocían la base religiosa de la cultura más general, secular, científica e individual entrelazada con la estructura social y con las dinámicas del capitalismo. He tratado de mostrar el modo en el que, a pesar de sus predicciones, y de acuerdo con sus trémulas esperanzas, el poder de lo sacro, de los profetas y las profecías, de las reuniones rituales y de la creencia en lo trascendente, ha cobrado nueva fuerza, en una resacralización, una vuelta a lo mágico, opuesta a la suposición evolucionista de la sociología, que daba por supuesto que se produciría una secularización natural (Wexler, 2000). La resacralización, por supuesto, no es siempre para bien, al menos desde la atalaya de la teórica crítica. Pero los sociólogos y sociólogas críticos actuales reconocen ampliamente que es un movimiento social histórico y cultural potencialmente crítico, y ya real (tal es el caso de Castells, 1997, y Malucci, 1996). El que este amplio movimiento tome formas fundamentalistas o de un espiritualismo *new-age* depende, utilizando la terminología de Weber para la sociología de la religión, de sus portadores, o, en términos marxistas, de la interacción de los movimientos y las estructuras sociales en el seno de una sociedad de información global interconectada.

Cuando el lenguaje crítico, como la cultura capitalista que lo engendra, se «petrifica», utilizando el término de Weber, y lo sacro es empujado hacia atrás, al escenario social, entonces se nos presenta la posibilidad de una nueva dialéctica; allí la religión no es sólo un opiáceo soporífero e ideológico, sino también un «punto de Arquímedes», y un recurso poderoso para la movilización social y el pensamiento crítico. Cuanto más efectivo es el proceso hegemónico, más profundamente debemos excavar para encontrar algo que resulte al mismo tiempo resistente a su lógica de incorporación de la reterritorialización y capaz de otorgar un lenguaje y una imaginaria a alternativas históricas, sociales, culturales y personales. Estoy de acuerdo con Kincheloe (2005) y con Bekerman (2006) en que el lenguaje y el pensamiento indígenas conforman un «otro» poderoso para la vida social mercantilizada. Al mismo tiempo, el resurgimiento de los intereses religiosos, en todas sus diversas formas, elimina lo sublime, y hay muchos peligros concomitantes, el inconsciente histórico de la espiritualidad mística, de la magia y de la profecía, que han demostrado una y otra vez su poder en los dominios imaginativo y práctico (Wexler, 2007).

Lo que se conoce como *new age*, tan fácil y lucrativo, no es sino una expansión de una cultura comercial. Pero tiene otra cara que constituye una apertura a las grandes tradiciones de lo sacro, en todas las religiones del mundo, y a su poder para imaginar las cosas de otra forma, además de que ofrece prácticas transformadoras que cambian a un mismo tiempo el yo y el mundo. Mi propio trabajo al respecto se ha basado en las tradiciones antinómicas del misticismo judío, en el hasidismo y la cábala, como fuente para la crítica social y educativa y para acceder a formas alternativas de vida social. La recuperación de las tradiciones místicas y discrepantes de lo sagrado están surgiendo desde el seno de las religiones del mundo (véase, por ejemplo, Hattam, 2004, sobre el budismo y la teoría crítica). En mi trabajo he estado tratando de desarrollar un lenguaje de análisis no inclusivo y modelos alternativos de vida social. En Israel, por ejemplo, existe una mezcla pública poderosa de formas seculares *new-age* y de variantes contemporáneas de misticismo judío (Garb, 2005; Werczberger, 2006, en hebreo). Aquí, una vez más, está en juego la dialéctica de inclusión y crítica, y el poder del estado burocrático no es menos tangible que el renacimiento del espíritu colectivo y sacro.

Educación

En cualquier caso, aquí surge un nuevo vocabulario de crítica y análisis social, y una teoría de «socialidad mística» (Wexler, 2007). No está claro qué significado tendrá esto para el proceso de imaginar y especificar las prácticas de una educación crítica, alternativa, una «educación mística», aunque existen ejemplos críticos prácticos incluso en movimientos sociales con elementos fundamentalistas, como el Habad Hasidismo (Wexler, 2005). Hay críticas educativas ecológicas, orientadas cósmicamente, que se basan de un modo general en las tradiciones cristianas (O'Sullivan, 1999), y existen diversas secularizaciones de prácticas religiosas occidentales y orientales en modelos de «aprendizaje holístico» (Miller y otros, 2005). Se trata por ahora de desarrollos marginales que operan en la periferia, tanto de la educación convencional como de la pedagogía crítica.

Para Durkheim (1995), las dinámicas de lo sacro fueron la fuente de energía de todas las categorías sociales, como «representación colectiva», y de la vitalidad de la interacción social, de modo general. La educación era el portador de esta fuerza «moral» de lo social (impulsada por la práctica colectiva, ritual, sagrada). Collins (1998), en su intento majestuoso de transferir la sociología de Durkheim a la vida intelectual, reinterpreta esta dinámica social como una explicación de creatividad y productividad intelectuales, a través del tiempo y el espacio, como una sociología de la mente.

Este trabajo sugiere, además, lo que podría significar, para una nueva sociología del conocimiento, una sociología de Durkheim, basada en esta sociología de la religión y no en la ciencia de manual de la que se ha apropiado el cerrado empirismo occidental.

Esto es, a menor escala, lo que yo pretendo conseguir aquí para Weber. Construir, no a partir de la cara definitoria y metodológica de Weber que se enseña como canónica, sino a partir de su sociología de la religión, del mismo modo que Collins crea un modelo general de creación intelectual y de vida social a partir del análisis que Durkheim hizo de lo sacro, centro social energético. La religión, en Weber, puede ofrecer un modelo alternativo tanto para el funcionalismo ideológico, reproductivo socialmente, como para su reverso, a veces positivista, en la crítica que huele a marxismo. Trato de hacer uso del propio análisis de Weber sobre la religión para alcanzar un modo de describir una alternativa educativa y, al mismo tiempo, enfrentar su análisis a su propio pesimismo de la <jaula de hierro>, el callejón sin salida social e histórico.

De este modo, regreso a mi afinidad con la pedagogía crítica, en el intento de ir más allá de lo presente, de comprender a esa humanidad históricamente reprimida, de redimir al movimiento de redención, con una aproximación serena a la sociología de la redención. Este intento se emprende con el corazón caliente y con un espíritu que tiene la voluntad de ser, tendiendo la mano de nuevo, una parte de nuestro proyecto común. Pero insiste, como la historia nos está enseñando una vez más en oposición al positivismo y al propio Weber, que el misticismo se encuentra DENTRO de este mundo. Es lo sagrado de lo sacro y, en ese sentido, la fuente del poder social. Weber nos indica cómo sacar provecho de este poder para escapar de la jaula de hierro de la educación, tal como la piensa y la vive normalmente la sociología de la educación.

Hacia una sociología weberiana de la educación

Creo que es posible demostrar que las corrientes principales de teoría e investigación en la sociología de la educación derivan de los clásicos canónicos de la sociología, ya sea directamente (casi de forma personalizada, como un linaje) o de forma indirecta y conceptual. La corriente principal ha establecido las líneas fundamentales sobre cómo pensar socialmente la educación; por un lado, partiendo desde Durkheim, pasando por Parsons y Dreeben y por sus herederos más cuantitativos en la escuela americana, hasta la influencia internacional de Bernstein, póstuma y creciente, con comienzo en Inglaterra; y por el otro partiendo de los disidentes, desde Marx a los actuales analistas económicos, sociales y culturales de la educación, sean americanos o británicos.

Yo, en lugar de eso, quiero recuperar el espíritu de Weber y sugerir que, tal vez irónicamente, fueron las teorías laborales de resistencia y reproducción, marxista y estructuralista-funcionalista de Durkheim, las que hicieron que la educación fuera algo secundario en lo que Marcuse (1964) llamó la «clausura del universo del discurso», y que es Weber el que muestra la manera histórica de salir de lo que llamó «la jaula de hierro».

Contra la tradición estructuralista, en sus formas puras sistémica y lingüística, o en sus versiones limitadas como análisis, reproducción o acción simbólica, la sociología de Weber proporciona una perspectiva de la educación explícita, aunque sólo desarrollada brevemente, que está enmarcada en su análisis más general de la autoridad, la acción social y la religión. La condensada «tipología sociológica de propósitos y medios» de Weber concede una oportunidad para desarrollar un modelo de educación cultural e histórico como proceso social. Los contenidos específicos de sus tipos muestran bastante relevancia en nuestra propia situación cultural e histórica, tanto para las «luchas pedagógicas» como para los movimientos socioculturales más amplios a que éstas pertenecen. La dirección más radical de una sociología weberiana de la educación, de todas formas, va más allá de proporcionarnos un vocabulario analítico alternativo, una tipología cultural útil para la educación o una tesis históricamente relevante sobre el cambio social y la educación. Quisiera ofrecer una propuesta especulativa, la de que el carácter de los cambios históricos en la sociedad y la cultura ha transportado la sociología de la religión de Weber al campo de la educación y de la estrategia analítica empíricamente heurística.

Marco conceptual

La sociología de Durkheim se ha llevado al menos en dos direcciones en la sociología de la educación. La primera se dirige hacia el análisis de los sistemas sociales, donde la educación ejerce funciones institucionales nucleares en la asignación de la división de trabajo y en la socialización para la integración del orden normativo. Parsons (1995) ha llevado esta visión al plano de las aulas, y Dreeben (1968) ha especificado qué formas toma en la escuela moderna el ritual conductista de reforzar el orden normativo específico. Pueden encontrarse ejemplos de la continuidad cuantitativa de esta tradición en varios artículos de la recopilación de Hallinan sobre la sociología de la educación (2000). Gamoran y otros (2000) es un buen ejemplo, una revisión y síntesis cuidadosa de la investigación que relaciona las variables organizativas con los resultados de los alumnos y alumnas, ya que muestra que, si se deshace la «caja negra» de la organización escolar, lo que sale a la luz no es sólo una compleja tecnología interna de la enseñanza, sino también todo un medio social, muy determinante, de normas y expectativas sociales.

La segunda dirección para Durkheim es británica, y no hay duda de que su núcleo está en el trabajo de Basil Bernstein (1996) y en sus aplicaciones cada vez más generalizadas, mucho más allá del contexto británico (Morais y Neves, 2001). Bernstein reconoció desde el principio que la teoría durkheimiana de la solidaridad social era el modelo de su propia tipología para el lenguaje educativo social. Lleva su teoría de códigos desde la familia hasta la escuela, y proporciona así un lenguaje sistemático para describir tanto el currículo como la pedagogía, basado en criterios de diferenciación e integración estructural que recuerdan, más que a la división de trabajo de Durkheim, a su sociología de la religión: la representación colectiva y el énfasis en la importancia de poner límites a la diferencia entre lo sagrado y lo profano (Wexler, 1996). Bernstein dice claramente que por muy relevantes para la educación que sean los procesos sociales generales, lo que debe hacerse es un análisis interno y educativo, en términos de la diferenciación de la estructura del conocimiento, del currículo y la pedagogía como representaciones del poder y el control.

Puede afirmarse que la tradición antitética marxista es menos estructuralista, y que está orientada a la propia visión de Marx del movimiento incesante, *mors immortalis*. En la educación, de todas formas, la apropiación marxista ha luchado contra un durkheimianismo normativo, demasiado compacto y socializado, con un giro decidido hacia la reproducción que se hace en la educación de las relaciones sociales del trabajo y de las alienadas relaciones de clase. El carácter social de la educación se encuentra en el grado en que, como práctica, «el aprendizaje es trabajo», y, como forma, no sólo es isomorfo a la estructura de producción sino que sirve, incluso en los momentos en que goza de unas aparentes autonomía y resistencia relativas frente al orden hegemónico, a la reproducción de la estructura del capitalismo, como trabajo, explotación y desigualdad, y también como alienación.

Casos de esta tendencia marxista fundamental jalonan el camino del paradigma «crítico». Los trabajos tempranos de Bowler y Gintis (1976), de Apple (1979), de Willis (1977) e incluso de Bordieu (1977) nos muestran cómo trabajan, en todos los ámbitos de la organización, del contenido y de la práctica de la educación, los siguientes factores: la desigualdad de poder en los procesos laborales, la naturaleza clasista del conocimiento social, que opera ideológicamente, la inclusión totalizadora de la disensión en las formas culturalmente hegemónicas de la clase dominante y la producción de capital en la esfera cultural para asegurar la reproducción de las desigualdades económicas y políticas. Trabajos posteriores, en particular de Bordieu (1990), introducen conceptos de contradicción, reforma, práctica y *habitus*, para calificar a un aparato monolítico y automático en el que la educación, como correspondencia, ideología y capital simbólico trabaja como un «reconocimiento erróneo» de la relación de poder en los campos

culturales, para servir a la reproducción de la estructura social (véase, por ejemplo, Swartz, 1997). Desde la perspectiva de género y raza (Ladwig, 1995), la crítica amplió el horizonte de la educación como reproducción, incluso cuando se ponía en duda los supuestos de la «nueva» sociología marxista de la educación.

En un momento relativamente temprano del desarrollo del desafío postmoderno, yo mismo entré en los debates y analicé los contextos históricos de estos discursos paradigmáticos en el análisis social de la educación (Wexler, 1987). Pero incluso entonces, con toda la sensibilidad discursiva y semiótica hacia la emergente descentralización, que convertía las estructuras en redes y las ideologías sencillas en complejidades discursivas y semióticas de multiplicidad, la educación seguía perteneciendo, al menos para el análisis social, al ámbito de una aproximación estructuralista a la sociedad y la educación.

Weber entra en escena

La sociología weberiana toma otro camino. De un modo muy esquemático, es la autoridad, más que la integración normativa o que el poder económico por sí solo, lo que constituye el prisma y la apertura hacia la naturaleza alternativa del planteamiento de Weber. La autoridad, o la dominación (*herrschaft vs. macht*), no es lo mismo que el poder, al que supera: «De ahí que cualquier forma genuina de dominación implica un mínimo de conformidad voluntaria, es decir, un interés basado en motivos ocultos o una aceptación y obediencia genuinas» (Weber, 1978, p. 212). La cuestión de autoridad o dominación es que la «conformidad voluntaria», o la obediencia, supone una relación social, mientras que una basada en la confianza (*vorstellung*) presupone la «existencia de un orden legítimo». La confianza o aspecto motivado indica que la autoridad es, ante todo, una acción social, o, dicho de otro modo, es significativa:

Podemos hablar de "acción" en tanto que el individuo actuante atribuye un significado subjetivo a su comportamiento, ya sea abierto, o encubierto, por omisión o consentimiento. La acción es "social" en tanto que su significado subjetivo tiene en cuenta el comportamiento de otros y se orienta de ese modo en su discurrir. (Weber, 1978, p. 212)

Weber desarrolla sus célebres tipos ideales de autoridad, basados en los principios de legitimidad: racional, tradicional y carismática. Es importante señalar aquí que tanto la autoridad tradicional como la autoridad carismática recaen en distintas formas de «santidad». La autoridad carismática, que considero de especial interés aquí, es, además, distinta tanto de la autoridad racional como de la autoridad carismática: «La autoridad

racional y la autoridad tradicional son formas específicas del control rutinario y cotidiano de la acción, mientras que el tipo carismático es la antítesis directa de esto» (1947, p. 351). La burocracia, por supuesto, «tiene un carácter "racional"» (1946, p. 244) y representa «...el modo más racional de ejercer la autoridad sobre los seres humanos. Es superior... precisión, estabilidad... fiabilidad... sus resultados se pueden calcular» (1978, p. 222). La autoridad carismática, por su parte, está por tanto fuera del escenario de la vida cotidiana y de la esfera de lo profano...» (1947, p. 361) y «... repudia el pasado, y es por eso, en ese sentido, una fuerza específicamente revolucionaria...» (p. 362). «El concepto de "carisma" ("el don de la gracia") se toma del vocabulario del cristianismo primitivo» (p. 328).

Estos tipos ideales de autoridad, basados en el carácter subjetivo y «que tiene en cuenta al otro» de la acción social, resultan de importancia social general, no sólo porque derivan analíticamente de una teoría general de la acción, sino porque afectan empíricamente a otras esferas de la vida: «La estructura de la dominación afectó a los hábitos generales de la gente, más por medio del *ethos* que establecía que por la creación de los recursos técnicos del comercio» (1978, p. 1104). O, de forma aún más directa: «El marco de determinación de las relaciones sociales y de los fenómenos de cultura a manos de la autoridad y de la coordinación imperativa es considerablemente más amplio de lo que puede parecer a primera vista». Esto incluye, sigue Weber, «... la formación del carácter de la juventud, y por tanto de los seres humanos en general» (1947, p. 327). La autoridad representa esa ejemplificación empírica de la teoría de la acción que afecta, como *ethos*, a una amplia muestra de la vida social, y que incluye la formación de la juventud, o *bildung* (*y erziehung*).

Los tipos de autoridad, por tanto, se relacionan con la educación de dos maneras. En primer lugar, como una forma modal e influyente de acción social; en segundo lugar, en el conflicto histórico entre tipos de acción, de autoridad y de *ethos*. La tendencia social de conjunto que favorece la acción racional, la racionalización de todas las esferas de la sociedad, afecta a la educación, y el cambio y el conflicto sociales en educación son parte de un conflicto histórico y social más general:

Detrás de todas las discusiones actuales acerca de la cuestión del sistema educativo se esconde de forma decisiva la lucha entre un tipo de ser humano "especialista" y el antiguo tipo de los hombres "cultivados"... (1978, p. 1002)

Veremos que la <ducha>, entre dos tipos de persona, el especialista del racionalismo y el cultivado del tradicionalismo no es en definitiva el eje principal del conflicto histórico del *ethos*. Las líneas de la batalla se dibujan más bien entre los intereses culturales racionales (burocráticos) y carismáticos. Y esto tiene sentido desde el punto de vista weberiano, ya que las raíces históricas de estos tipos de autoridad y de acción social, efectivos en

toda la esfera social en forma de *ethos*, están en el fantasma del origen religioso de la determinación de la cultura. Y esto, como es célebre en el caso de la acción racional, procede del ascetismo protestante: «... una base religiosa del racionalismo, mediatizada por el triunfo del ascetismo ético en occidente, por lo menos» (1978, p. 1143). Más aún: «El objetivo claro y uniforme de este ascetismo era disciplinar y organizar metódicamente todo el sistema de la vida...» (1963, p. 183).

El nexo de la autoridad, la acción social, la religión y la educación es el lugar en el que una sociología weberiana de la educación puede desarrollar y reemplazar los términos básicos de reproducción-resistencia o la clasificación y contextualización, o el *habitus* (una versión anémica del *ethos* de Weber para la acción social). Esto, en cualquier caso, no es sólo una cuestión de aplicar estos términos a la educación como un recurso conceptual. El interés es más bien histórico, lo que resulta de la mayor importancia. El conflicto del *ethos* se produce en último término entre la racionalidad y el misticismo, en una lucha en la que cada uno de ellos es el representante de una forma de vida más amplia. La «jaula de hierro» es el triunfo indeseable del racionalismo, matizado por la esperanza de Weber de conseguir la salvación. Pero la relación entre los tipos no sigue un desarrollo lineal, y los cambios en las condiciones históricas y materiales pueden darle la vuelta al orden del conflicto.

Me gustaría tomar esta esperanzada propuesta weberiana como hipótesis histórica, y como forma de mostrar que su análisis de la acción religiosa no tiene sólo un interés arcaico, ni está confinada a una esfera social limitada. Por el contrario, el triunfo del racionalismo puede ser incompleto, temporal y reversible, y si lo es, entonces todas las esferas sociales, lo que incluye a la educación, vuelven a estar implicadas en el *ethos* originario de las complejidades religiosas. La sociología de la religión de Weber resulta relevante para la educación. Aunque él ya lo sabía, por supuesto.

Educación y religión

Tanto en su posicionamiento tipológico de la educación confuciana como, y esto no resulta sorprendente desde nuestro punto de vista, en la discusión de la autoridad burocrática y carismática, Weber situó la educación dentro del contexto de las dinámicas culturales, como un aspecto de un *ethos*, y como parte de un conflicto cultural histórico:

Históricamente, los dos polos opuestos en el campo de los fines educativos son: despertar el carisma, esto es, cualidades heroicas o dones mágicos, e impartir formación especializada. El primer tipo corresponde a la estructura carismática de la dominación; el segundo tipo corresponde a la estructura racional y burocrática (moderna) de la dominación. (Weber, 1946, p. 426)

En un lugar intermedio se encuentra el tipo de educación de «cultivo», que «educa», comparado con el tipo racional, el tipo especializado de educación, que «entrena», y con la educación carismática, que pretende «despertar». El contexto histórico de estos tipos, en el periodo moderno, es: «... la irremediable expansión de una burocratización de todas las relaciones de autoridad, ya sean públicas o privadas, y por la creciente importancia de los expertos y del conocimiento especializado» (1978, p. 1002). Como contraste, «... la educación carismática genuina es el polo opuesto absoluto de la formación especializada, adherida a la burocracia» (p. 1144). Weber describe los «elementos» de este tipo de educación en términos que recuerdan a ritos de iniciación, rituales de transformación o prácticas de tránsito: «El auténtico propósito de la educación carismática es la regeneración... una regeneración de la personalidad entera... para despertar la capacidad de éxtasis y regeneración...» (p. 1143).

Vale la pena poner el énfasis en que los tipos de educación, como «... los tres tipos básicos de dominación no pueden colocarse en una línea evolutiva sencilla: de hecho, aparecen juntos en las combinaciones más diversas. El destino del carisma, en cualquier caso, es perder importancia con el desarrollo de estructuras institucionales permanentes» (p. 1143). La volatilidad del carisma no evita que Weber viera el *ethos* racional como la base de una jaula de hierro destructiva («petrificación mecánica») ni que «... la educación carismática genuina es el polo opuesto absoluto de la formación especializada...» (p. 1144). Su propio interés histórico reside claramente en encontrar una salida: «Nadie sabe quién vivirá en esta jaula en el futuro, o si al final de este desarrollo tremendo aparecerán nuevos profetas, o si habrá un renacimiento de las viejas ideas e ideales, o si no pasará ninguna de estas cosas...» (p. 124).

La religión aparece no sólo en la retórica de la oposición de Weber, sino también en la afirmación de que la religión podría volver a desempeñar un papel ante la derrota cultural actual: «El hombre moderno es en general incapaz, incluso con la mejor intención, de darles a las ideas religiosas el significado que merecen en la cultura y en el carácter nacional» (p. 125). La relevancia fundacional de la religión para la cultura, la autoridad y la educación está también presente como la influencia de la religión en la propia teoría: «El problema religioso de los profetas y los sacerdotes es la matriz de la que emanó la filosofía no sacerdotal, donde se desarrolló absolutamente» (1978, p. 451).

¿Y qué pasa si nos encontramos de hecho «al final de este desarrollo tremendo», del racionalismo? ¿Y si la expresión educativa de la «formación especializada» se encuentra de nuevo con su «polo opuesto absoluto» en el despertar de la capacidad extática de la educación regenerativa y carismática?

Teodicea y éxtasis en la educación

El carisma está en las antípodas sociales, culturales y educativas de la acción racional. Y el carisma, ese extraordinario poder personal, está ligado desde el principio al éxtasis y a la magia, y después evoluciona hasta llegar al culto religioso, a la teodicea y a la metafísica. Según Weber, «... los estados de éxtasis... se ven, de acuerdo con la experiencia primitiva, como las condiciones previas para conseguir ciertos efectos...» (1978, p. 400). La encarnación de este poder es, al principio, el mago, ya que «... el mago está dotado permanentemente de carisma...» y el estado subjetivo de «éxtasis», que representa una «salida» de lo ordinario, mediatiza el carisma para el mago, aunque sólo está disponible «ocasionalmente» para el profano (p. 401).

El poder que ejerce el mago que encarna el carisma, o el «mana», o el «orenda», que permite «una manipulación directa de las fuerzas» (magia), se transforma históricamente en una manipulación del mundo por medio de símbolos, o lo que es lo mismo, en una actividad simbólica (p. 403). Este desplazamiento temprano de la magia natural por el simbolismo, con sus maestros profesionales, no conlleva una menor eficacia performativa, aunque «... todas las áreas de la actividad humana fueron atraídas a este círculo de simbolismo mágico» (p. 405). Esta eficacia simbólica y performativa en el mundo, que Weber llama «coacción mágica», es, aunque no completamente, la base original del culto, que define a la religión: «Por lo general éste es el origen primero, aunque no el único, de los componentes Orgiásticos y miméticos del culto, sobre todo de las canciones, los bailes, las representaciones y de las típicas fórmulas fijadas de la oración». Los elementos adicionales de la religión, «la adoración a la divinidad, la oración y el sacrificio tienen su origen en la magia» (p. 422). La evolución de la brujería, que es una coacción mágica directa, lleva a la religión, que es el culto que incluye oración, sacrificio y adoración, y donde: «En la misma medida, los seres que se adoran y a los que se reza en la religión pueden llamarse dioses, en oposición a los demonios, a los que se coacciona y hechiza por medio de la magia» (p. 424). El mago se complementa con el sacerdote y el profeta, los cuales, aunque contengan elementos mágicos, sobre todo en el caso del profeta, son practicantes religiosos. Su educación también es distinta, y Weber diferencia «... la formación y la disciplina racionales de los sacerdotes de la preparación distinta de los magos carismáticos... la preparación de estos últimos actúa en parte como un "despertar" que utiliza medios irracionales y tiene como objetivo el renacimiento» (p. 425).

Los profetas son una interrupción del racionalismo teológico de los sacerdotes, que administran el culto y la doctrina, aunque ambos poseen aspectos sacerdotales y mágicos. Al igual que el sacerdote, el profeta enseña una «doctrina o mandamiento, no magia». Y sin embargo, a diferencia del

sacerdote, su autoridad no se basa en la tradición o las escrituras del culto, sino «en la revelación y el carisma personal» (1978, p. 440). Al igual que el mago: «Los profetas practicaban muy a menudo la adivinación, además de curaciones y consejos mágicos» (p. 441). Jesús reivindicaba su legitimidad con base en «el carisma mágico que percibía en su interior... esta conciencia de poder...» (p. 440). Pero el profeta, aunque base sus reivindicaciones en el carisma y la revelación personal, adopta una revelación que posee «un cierto significado sistemático y coherente... este significado siempre contiene la importante concepción religiosa del mundo como un cosmos que se reta para producir de algún modo una totalidad "significativa" y ordenada...» (p. 450).

La evolución que lleva desde el mago hasta el sacerdote, desde la coacción mágica hasta el culto, con interrupciones proféticas que proceden de la magia pero prefiguran los significados, incluye una evolución educativa:

Cuando el gremio de los magos termina por derivar en el sacerdocio... la tradición secreta se desvanece y la doctrina sacerdotal se convierte en una tradición establecida en escrituras... Dicha tradición de escrituras se convierte consiguientemente en la base de un sistema de educación, no sólo para los miembros profesionales de la clase sacerdotal, sino también para los seglares, especialmente para los seglares, de hecho. (p. 458)

Weber se refiere a: «El desarrollo de una educación sacerdotal, desde la etapa carismática más antigua hasta el periodo de la educación escrita...» No se trata, sin embargo, de una evolución educativa lineal, ya que la educación sacerdotal como antecedente de la alfabetización puede entrar en conflicto, en general, con la educación de otros estratos sociales; sobre todo con la de los «nobles guerreros que han desarrollado su propio sistema de educación y lo han tornado en sus propias manos. Más adelante tendremos que discutir la bifurcación del sistema educativo que puede surgir como consecuencia de este proceso» (p. 460).

El profeta, que habla desde la base de un carisma personal y que es «normalmente un mago» (1978, p. 467), sirve también, debido a su revelación de la doctrina, al objetivo de articular un sentido racional. Este es el papel general del «intelectual» que, enfrentado a un mundo desencantado que pierde su significado mágico, busca «un orden que sea significativo y coherente» (p. 506), y ayuda de este modo a la creación de la teodicea necesaria para la salvación. Pero esta búsqueda de la salvación continua incluyendo el requisito de la santificación, y la santificación se logra por medio de un «renacimiento», un éxtasis de cambio que asegura la posesión del poder mágico. En general, de todas formas, la unidad más primitiva de la teodicea y del éxtasis o la experiencia, en el significado ordenado y cósmico del aquí y el ahora, ha dejado de caracterizar el significado siempre racionalizado del mundo:

La unidad de la imagen primitiva del mundo, en la que todo era concreto, la magia ha tendido a dividir entre la cognición racional y el dominio de la naturaleza, por un lado, y las experiencias 'místicas' por otro. (1946, p. 282)

Las formas elementales de la educación religiosa

La discusión que hace Weber de la evolución de las prácticas religiosas no resulta sólo interesante para el intento de enlazar los elementos o tipos de actividades aparentemente heterogéneos (la magia, el carisma, el éxtasis, el culto, la teología, la oración, la adoración, el sacrificio y la profecía, así como sus portadores, magos, sacerdotes, profetas y guerreros), sino también, y de modo especial en nuestro caso, porque la educación está inserta en el *ethos* de la autoridad y la acción social y tiene sus raíces en la religión.

El efecto aparente de la racionalización, y de la consiguiente división de racionalidad y misticismo, es también, en el nivel interpretativo y analítico, un esfuerzo por separar la práctica educativa de la multiplicidad histórica de los tipos de autoridad y acción, y también de la práctica religiosa. En cualquier caso, he sugerido, y otros lo han hecho también, que la jaula de hierro es porosa, y que los fantasmas de la religión se han reencarnado en un mundo que no está «desencantado» por completo, o lo que es lo mismo, en el lenguaje de Weber, un mundo que no se ha vaciado de magia y carisma (Wexler, 1996 y 2000). Ya hablemos de «reencantamiento», de resacralización, o del renacimiento espiritual de una sociedad mística, o de una nueva era, los analistas y los investigadores e investigadoras sociales y culturales abogan, cada vez con más frecuencia, por la heterogeneidad de las orientaciones culturales, y por la expresión empírica actual de lo sagrado que hay en el interior del mundo social cotidiano, y no fuera de él, ni huyendo de él (véase por ejemplo Forman, 2004). De hecho, el análisis social de identidad y significado, en las condiciones históricas de informacionismo, se centra en la actual práctica social como representación de diversos intentos de superar «la división» para unificar dos tradiciones, la de sabiduría de la integración espiritual y la de las prácticas racionales de la tecnología postindustrial, con la intención de crear nuevas formas de solidaridad social, así como un sentido individual compartido (Mellucci, 1996; Maffesoli, 1996). Los así llamados «nuevos movimientos sociales» son movimientos espirituales que invocan no sólo un misticismo interior de la santidad cotidiana (Wuthnow, 1998), sino también las prácticas ancestrales del chamanismo y la profecía mágica. La angustiosa hipótesis de Weber acerca de la desaparición de la magia y el misterio en la vida social ha sido invalidada por la historia, y su propuesta (o profecía) esperanzada acerca de nuevas profecías e ideales, y de un renacimiento de lo antiguo, puede defenderse empíricamente de modo persuasivo (Wexler, 2000).

La educación, de todas formas, en teoría, investigación y práctica, ha permanecido a uno de los lados de la frontera de la división moderna, sin darse cuenta en apariencia de los movimientos sociales más generalizados que buscan la reintegración del *ethos* y el misterio. El regreso del encantamiento a la educación, lo que yo he llamado educación en una «sociedad mística», aunque quizá no es la corriente principal, se está expresando con toda una gama de ejemplos educativos formales e informales (la advertencia de Weber acerca de lo efímero del carisma tampoco se sostiene cuando lo no institucional es una parte significativa de la práctica social cotidiana). Parte del trabajo de una sociología weberiana de la educación consiste, ciertamente, en una descripción y un análisis empíricos de estos ejemplos, relacionando la práctica educativa con los tipos de autoridad y de acción social, así como con los estratos sociales que los representan. Los movimientos sociales *new-age* son lugares especialmente fértiles para esta investigación, si se entienden como una acción social significativa que fusiona con coherencia los intereses religiosos y educativos, al igual que lo hace cualquier tipo de acción social, y no sólo la «educación carismática». La educación racional y burocrática, por una parte, y la educación tradicional, por la otra, son también expresiones de prácticas religiosas de lo sagrado, originales y diversas, en la intelectualización del ascetismo y la santificación de las tradiciones inmemoriales y tradicionales, sobre todo en los textos.

La reintegración social actual es una fusión renovada de la «imagen primitiva del mundo», pero sólo en tanto que los elementos carismáticos, mágicos y de culto no tienen por qué ser separados ineludiblemente de los elementos racionales, que permanecen incrustados en la organización eficiente y en el cálculo preciso de la acción instrumental. Esta *hibridación* revitalizada de los tipos de acción, que abre el «universo unidimensional del discurso», significa que las formas elementales de la acción religiosa se encuentran en el interior del mundo social, lo que hace frente a la insinuación de Weber de que éste no es «un mundo al que le han arrebatado los dioses», un mundo «despojado de irracionalidad» (1946, p. 282).

La implicación analítica que sigue al «simple» requisito de la investigación empírica de las prácticas educativas emergentes de los nuevos movimientos religiosos (Yakob, 2006; Werczberger, 2004), consiste en ir más allá de las conceptualizaciones sociales de la educación que se predicán en un «desencantamiento» histórico. Sin magia, sin carisma o sin profecía, los aspectos instrumentales «racionales» de la acción y la autoridad pueden analizarse en la educación en el marco de un único tipo de acción social o de *ethos* o de autoridad. El énfasis del marxismo acerca de la reproducción estructural por medio de la reproducción cultural, por mucho que se haya discutido o promulgado, por mucha resistencia que haya recibido, como representante de un hábito, y el énfasis durkheimiano acerca de la organización normativa de las funciones de asignación (investigación sobre los

efectos de la escuela) y socialización (educación moral) excluye, a priori, el reconocimiento del carisma social y educativo y de un misticismo interior.

El interés de Weber en la posibilidad de un misticismo interior como alternativa a la jaula de hierro del racionalismo estaba limitado, desde su perspectiva, a la vida personal íntima, y por tanto era inviable en una esfera pública más amplia. Del mismo modo, el carisma, al que llamó «la fuerza revolucionaria de la historia», que «hace la revolución... desde dentro» (1978, p. 1116), se repliega a la vista de un movimiento conjunto de racionalización e institucionalización. Pero si el misticismo interior se convierte en una práctica social (Wexler, 2000), y si la religión institucionalizada es desbancada por «una espiritualidad sin iglesia, es decir, una religión no institucional» (Parsons, 1999; Roof, 1993), entonces el análisis integrador de Weber de la educación como elemento de las acciones culturales, que son profundamente religiosas, se convierte en la base para una sociología de la educación que trasciende la «novedad» de una disensión sociológica que no hace otra cosa que permanecer dentro de los límites de la racionalidad del capitalismo moderno.

En la práctica, la educación carismática promete romper los barrotes de hierro de la reproducción cultural y de la perpetuación del sistema. En palabras de Weber: «La creencia carismática revoluciona a los hombres "desde dentro" y da forma a las condiciones materiales y sociales de acuerdo con su voluntad revolucionaria» (1978, p. 1116). En cuanto a la teoría, queremos trascender la propuesta de Weber, que distingue tres tipos de autoridad y, por extensión, de educación. Si seguimos el sendero evolutivo e histórico que él señaló, pero en sentido inverso, entonces podemos ver que, de hecho, el «carisma» no es sino un «tipo ideal» de educación. Las formas elementales de la práctica educativa en un mundo social reencantado son parecidas, o idénticas, a las formas elementales de la práctica religiosa descritas por Weber. *Los componentes de la educación*, en diversas combinaciones, incluyen: magia, sacrificio, oración y adoración formularias o no formularias, rituales de culto, creación de sentido por medio de escrituras, apartamientos por medio del éxtasis, «interrupciones» proféticas, así como las prácticas antinómicas y heroicas del carisma bélico, las cuales, como escribió, se entienden de un modo «neutral a los valores».

El interés actual por la educación judía (en las tradiciones hermeneuticas de la interpretación textual que pueden servir como modelos educativos, Fox, Scheffler y Marom, 2003, por ejemplo) es un buen ejemplo de una resacralización analítica. Pero se trata de una apropiación de la tradición sacerdotal de la forma de comprender la educación, lo que, por mucho valor que tenga, sigue sin decir una palabra en lo que respecta al carisma mágico, a las profecías de diverso tipo y a las prácticas contemporáneas de éxtasis, además de la teodicea. Para crear un modelo más general, no sólo tendremos que explorar las tradiciones «escriturales» de la

religión como educación, sino que tendremos que cuestionarnos la emergencia del carisma, la profecía y el éxtasis mágicos en una educación que podría llegar a funcionar, en la «sociedad del conocimiento», más allá de la postmodernidad, como una práctica polifónica y terrenal de lo sagrado.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (1979): *Ideology and Curriculum*. Routledge y Kegan Paul. Boston; London. (Trad. cast.: *Ideología y currículum*. Madrid. Akal, 1986)
- BEKERMAN, Z. (Ed.) (2006): *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: An International Journal*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.
- BERNSTEIN, B. (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Taylor y Francis Ltd. London. (Trad. cast.: *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid. Morata, 1998)
- BOURDIEU, P. (1977): «Cultural Reproduction and Social Reproduction», en KARABEL, J.; HALSEY, A.H. (eds.): *Power and Ideology in Education*. New York. Oxford, pp. 487-510.
- (1990): *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Stanford University Press. Stanford, CA.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*. Basic. New York.
- CASTELLS, M. (1997): *The Power of Identity*. Blackwell. Oxford. (Trad. cast.: *El poder de la identidad*. Madrid. Alianza, 2003)
- (1996): *The Rise of the Network Society*. Blackwell. Cambridge, MA. (Trad. cast.: *La Sociedad Red*. Madrid. Alianza, 1997)
- COLLINS, R. (1998): *The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- DREBEN, R. (1968): *On What Is Learned in School*. Addison-Wesley. Reading, MA.
- DURKHEIM, E. (1960): «Prefaces of L'Année Sociologique», en WOLFF, K. (ed.): *Essays on Sociology and Philosophy*. New York. Harper and Row, pp. 341-353.
- (1995): *The Elementary Forms of Religious Life*. Free Press. New York. (Trad. cast.: *Las formas elementales de la vida religiosa: el sistema totémico en Australia*. Madrid. Akal, 1992)
- FORMAN, R. (2004): *Grassroots Spirituality*. Exeter, U.K. Imprint Academe.
- FOX, S.; SCHEFFLER, I.; MAROM, D. (2003): *Visions of Jewish Education*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- GAMORAN, A.; SECADA, W.; MARRETT, C. (2000): «The Organizational Context of Teaching and Learning: Changing Theoretical Perspectives» en HALLINAN, M (ed.): *Handbook of the Sociology of Education*. New York. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- GARB, Y. (2005): «*The Chosen Will Become Herds*»: *Twentieth Century Kabbalah*. Jerusalem. Carmel Press (en hebreo).
- GERTH, H.; MILLS, C. (1946): *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York. Oxford University Press.
- GUR-ZEEV, I. (ed.) (2003): *Critical Theory and Critical Pedagogy Today*. Haifa, Israel. Haifa University Press.

La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación

Eric J. Weiner

La pedagogía crítica, una teoría crítica de la educación y la escolarización que se construyó, al menos en un principio, sobre el trabajo filosófico de la Escuela de Frankfurt, ha evolucionado en los últimos treinta y cinco años por medio de la integración y consideración rigurosa de otros trabajos teóricos, algunos de los cuales ponían en cuestión directamente algunos de sus supuestos principales. Las teorías postestructuralista y feminista acerca de la identidad, el poder, la subjetividad y la cultura, por ejemplo, supusieron un reto para las afirmaciones modernas de la pedagogía crítica en general, y para sus articulaciones neomarxistas en particular. Las teorías raciales críticas, así como las teorías postcolonialistas, también supusieron retos para la teoría de la reproducción de la pedagogía crítica, que se centraba en las clases sociales, así como para su énfasis en una experiencia universal de opresión y liberación (en oposición a una crítica más localizada de la «diferencia»). Aún hubo otros que creyeron que el principio de la crítica negativa, en la teoría crítica, había sido traicionado por la atención que la pedagogía crítica prestaba al posibilismo. Algunos críticos discreparon de lo que veían como un intento, por parte de los teóricos de la pedagogía crítica, de colonizar las teorías con las que competía, mientras que otros afirmaban que estas teorías eran contradictorias en muchas formas significativas, y que por lo tanto no podían integrarse en una teoría compacta de la educación y la escolarización. Para este último grupo, la legitimidad de la pedagogía crítica, como teoría de la educación y la escolarización, sufría sus propias contradicciones internas.

No voy a detallar los debates y polémicas que dieron forma a la evolución de la pedagogía crítica a lo largo de los años, brevemente resumidos más arriba. A pesar de sus críticos, y también por su causa, la pedagogía crítica es en la actualidad una teoría mucho más compleja, en su proyecto y articulación de la escolarización y la educación, de lo que fue en un principio. Y aun así sufre de lo que yo llamo «inercia imaginativa». La inercia imaginativa describe un estado de parálisis intelectual que, si no se remedia, será el comienzo del fin de la lucha de la pedagogía crítica para atraer al profesorado y el alumnado, restringiendo de este modo su influencia en

la teoría y la práctica de la educación. Esto está sucediendo, irónicamente, en un momento de la historia en el que la pedagogía crítica, si se reconceptualizara, podría ser el arma más poderosa de la dispondrían que profesores y profesoras, así como para otros trabajadores y trabajadoras de la educación, en la lucha contra las fuerzas hegemónicas del neoliberalismo, del neoconservadurismo y de lo que Henry Giroux ve como un «protofascismo» (2004) en vías de expansión en los Estados Unidos. A medida que estas fuerzas ideológicas ejercen su presión, con tenacidad creciente, en todos los niveles escolares, desde la educación elemental hasta la universitaria, nos enfrentamos con el enorme desafío de enseñar contra, y de imaginar a través de, el discurso formativo protofascista de los *brokers* de los poderes corporativos y religiosos, que «menosprecian el presente al mismo tiempo que pronostican una revolución que rescatará un pasado antimoderno como modo de revolucionar el futuro» (Giroux, 2004).

En lo que sigue, proporcionaré una crítica de lo que considero algunas de las fuerzas que desde el interior del discurso de la pedagogía crítica, o fuera de él, han ayudado a provocar esta parálisis. Proporcionaré entonces un discurso crítico alternativo que trata de reescribir, de (re)imaginar, al servicio de una imaginaria social inventiva y dinámica, las «categorías de lo real» (Aronowitz y Bratsis, 2006). El rejuvenecimiento de la imaginación, ya sea social, cultural o política, se convierte en un medio cuyo propósito no está a la vista; dicho de otro modo, representa siempre un estado de un cambio futuro en la construcción de un nuevo imaginario crítico. De naturaleza no lineal, el proceso de transformación es cíclico, y sin embargo no se repite.

La construcción de un nuevo imaginario crítico tiene que ver con el rechazo de los imperativos del realismo. Y esto no es lo mismo que entregarse a la fantasía; rechazar el imperativo del realismo, o reescribir las categorías de lo real, significa, por una parte, cuestionar los mismísimos cimientos epistemológicos en los que descansan nuestros supuestos sociales y políticos más queridos, y al mismo tiempo, por otra parte, desarrollar nuevas categorías desde las que proyectar nuevos modelos teóricos de pensamiento y acción. Este proceso requiere una reescritura, renovación o recuperación de nuestras imaginaciones epistemológicas; sólo desde esta actividad podremos comenzar a intervenir de forma radical en el fetichismo realista; un fetichismo que reduce la imaginación a la práctica de la fuga. Esta forma de radicalización de la imaginación sigue el ejemplo de una observación de Bachelard, cuando comentaba que «cualquier revolución científica fructífera ha forzado una revisión profunda de las categorías de lo real. Aún más, el realismo nunca precipita estas crisis por sí mismo. El impulso revolucionario procede de otra parte, del reino de lo abstracto» (Aronowitz y Bratsis, 2006). La imaginación se manifiesta entonces, en parte, en el acto de ver lo que todavía no está ahí, especulando sobre cómo

podría ocurrir, reescribiendo lo que ha venido antes y abriéndose paso a través de «lo real»; es pensar lo improbable como posible (Aronowitz Bratsis, 2006), tanto como es palpar, ver, escuchar, sentir y hacer aquello que supuestamente no se puede palpar, ver, escuchar, sentir y hacer.

Entrar por la puerta de salida

Desde el subtítulo de este libro se pregunta: «De qué hablamos, dónde estamos» En el contexto del desarrollo teórico y práctico, creo que «nosotros» estamos atrapados en el fango resbaladizo de las teorías moribundas y que, como consecuencia, nuestra ausencia se está haciendo cada vez más patente, tanto en lo pedagógico como en lo teórico, en los debates públicos sobre la escolarización y la educación. Se pueden encontrar pruebas de esto, en parte, en la propia pregunta. La pregunta, para mí, no supone una pausa para reflexionar sobre la trayectoria vital evolutiva de la pedagogía crítica, sino que más bien plantea otra pregunta más inquietante: «¿En qué punto no nos encontramos?» Como profesor en una facultad de educación bien considerada, encuentro que el lugar en el que nos encontramos impresiona menos que el lugar en el que no nos encontramos. De hecho, la pedagogía crítica está ausente casi por completo de los debates sobre la escolarización que tienen lugar en las instituciones de poder. Puede que ésta sea una manera injusta de evaluar la pedagogía crítica, dado que nunca ha afirmado ser otra cosa que un discurso marginal. Aun así, también creo que aspiraba a convertirse en un discurso antihegemónico, y que su marginalidad no era un lugar estratégico que debía ser protegido y reproducido sino más bien una base temporal de operaciones que había que desalojar a medida que iba definiéndose una nueva cultura hegemónica. En sus articulaciones más postestructurales, las nociones de margen y centro se desmoronarían, por supuesto. Pero en cualquier caso, es importante enfrentar el lugar en el que no estamos con el lugar en el que podríamos querer estar.

No estamos bien representados en ningún grupo formal del poder organizativo. Aparte de un grupo relativamente pequeño de académicos y practicantes, débilmente conectados, no hay ninguna publicación dedicada a la pedagogía crítica, y tampoco existen, salvo unas pocas excepciones, programas académicos para estudiantes universitarios o para licenciados y licenciadas. Muchos académicos se llevarían una gran sorpresa si vieran una oferta de trabajo para un experto en pedagogía crítica. Es habitual que los licenciados y licenciadas de mi universidad, por no hablar de los estudiantes, no hayan leído a Paulo Freire, a Henry Giroux o a Michael Apple (por mencionar sólo algunos de los nombres que más han contribuido a este discurso), o, en algunos casos, que ni siquiera hayan

oído hablar de ellos, al menos hasta que cursan mi asignatura o la asignatura de alguno de los profesores o profesoras «críticos». Fuera de algunos profesores o profesoras, investigadores o investigadoras individuales dispersos en varios departamentos y facultades, la pedagogía crítica como paradigma epistemológico no ha logrado alcanzar o atraer a una masa crítica. Se trata de una ironía terrible, ya que se supone que es, en parte, una teoría y práctica que busca la liberación de las masas.

Algunos han argumentado, sobre todo Michael Apple, que este fracaso se debe, en parte, a la propia jerga del discurso. Una vez más prefiero no reproducir su argumentación aquí, ni el argumento contrario procedente, sobre todo, de Henri Giroux y, en menor medida, de Donald Macedo. Sí diré que el lenguaje importa, y que si un paradigma epistemológico pretende utilizar el lenguaje de una manera única o, al menos, diferente a la manera en que lo utiliza la gente a la que pretende dirigirse, entonces más le vale enseñarle ese lenguaje al público al que se quiere llegar. Es más fácil decirlo que hacerlo, pero puede conseguirse, creo, si se incluyen glosarios de términos en cada libro y en cada artículo que utiliza el lenguaje de la pedagogía crítica. Los ponentes que exponen su trabajo en congresos profesionales podrían traducir los términos y conceptos a la vez que dan sus charlas. Esto se puede hacer de un modo práctico que no interrumpa la fluidez de una buena exposición. Pero incluso en estos ejemplos, da la impresión de que con «el uso del lenguaje» nos referimos a una realidad más difícil; esto es, la pedagogía crítica casi nunca se debate, ni siquiera se habla de ella, fuera de las instituciones académicas o con gente que trabaja fuera del propio discurso. No se trata de ninguna nimiedad.

Si la pedagogía crítica se ha convertido en un paradigma marginado de liberación y libertad, entonces ya no puede considerarse un paradigma de liberación y libertad, sino su polo opuesto. La teoría, en este contexto, se vuelve académica en el peor sentido de la palabra. Se desconecta del pensamiento y de la imaginación, ya que éstos se mezclan materialmente con las luchas en las que la gente se involucra a lo largo de sus días y de sus vidas. No debería perderse, en medio del «nosotros» de la pedagogía crítica, que lo que se valoraba y valora en el gueto académico (esto es, en términos epistemológicos), en cuanto a investigación y teoría, sobre todo en las ciencias sociales, no es el trabajo de naturaleza «pública» o «popular». Y sin embargo esto es exactamente lo que la pedagogía crítica debe ser si quiere cumplir sus promesas. En este sentido, la pedagogía crítica se enfrenta a un problema doble; por una parte, no se convirtió en un discurso público o en una pedagogía pública; por otra parte, sufrió también de un alto grado de marginalización y de devaluación en el terreno académico a pesar de su evolución como un paradigma teórico complejo para la escolarización y la educación.

La clave, en último término, es que no importa si lo que se dice o escribe es brillante si ninguno de los destinatarios deseados entiende una

palabra de lo que se está tratando de comunicar. No se trata de una defensa de la claridad, sino un simple reconocimiento de que la gente tiene que aprender nuevos idiomas antes de que se espere de ellos que los entiendan. Si la creación de un nuevo lenguaje o de un nuevo vocabulario crítico resulta vital para el poder analítico del paradigma (y creo que hay argumentos muy convincentes que apoyan esto que digo), entonces los que producen este lenguaje tienen la responsabilidad tanto de traducirlo como de enseñárselo a los nuevos públicos. El lenguaje importa porque es la materia prima que utilizamos para interpretar la experiencia, construyendo así nuestras realidades personales y sociales. Cuando fracasa nuestro intento de tasar la capacidad de nuestro propio lenguaje para dirigirse a las experiencias de la opresión, con la gente oprimida, desde la posición de los oprimidos y oprimidas, no seremos capaces de ayudar a que la gente oprimida le dé sentido a su opresión. Estos intentos fracasados refuerzan los muros del gueto académico, del mismo modo que ayudan a perpetuar la marginalización de la pedagogía crítica.

Esto me lleva a un punto decisivo, el público. Los primeros críticos de la *Pedagogía del oprimido* de Freire se mostraron a menudo impresionados por el trabajo, y sin embargo argumentaron que las condiciones del occidente industrializado eran tan distintas de las condiciones del Brasil rural que era imposible reproducirlo en un contexto occidental. La respuesta de Freire fue doble. En primer lugar, Occidente tenía su propia porción, bastante considerable, de gentes oprimidas. Desde la miseria rural de lugares como la región de los montes Apalaches, hasta la degradación urbana de las grandes ciudades de los Estados Unidos, la pobreza, el sexismo y el racismo ayudaban a crear y a reproducir generaciones de gente que, era difícil no estar de acuerdo, se encontraba oprimida. En segundo lugar, no se suponía que la pedagogía del oprimido de Freire fuera a transferirse a los Estados Unidos, ni a ningún otro lugar; estaba construida de modo que debía inventarse y reinventarse para cada nuevo destinatario o destinataria y al servicio de nuevos proyectos de liberación. En este sentido, tan importante, no constituía un método de enseñanza sino un paradigma teórico por el cual los educadores y educadoras, así como otros trabajadores y trabajadoras sociales, serían capaces de encontrar una dirección.

Los educadores y educadoras occidentales que quedaron atrapados por el trabajo de Freire intentaron hacer precisamente eso en la teoría y en la práctica, y produjeron así un cuerpo considerable de trabajo significativo. Pero el objeto de este trabajo, desde mi punto de vista, se volvió ambiguo. En otras palabras, la pedagogía crítica dejó de ser una pedagogía de la opresión, o para los oprimidos y oprimidas, y se convirtió más bien en un paradigma teórico de trabajo para aquellos educadores y educadoras que podían tener la intención, o no, de trabajar con gentes oprimidas. No tengo cifras que respalden mi afirmación, pero creo que muchos de los que

se educaron en el lenguaje de la pedagogía crítica lo hicieron en el contexto de programas de postgrado, sobre todo en cursos de doctorado. Como tales, los destinatarios de estos cursos, en particular los doctores y doctoras, conseguirían colocarse en facultades y universidades. Las facultades y las universidades estadounidenses, en el nivel universitario, apenas son accesibles para los oprimidos y oprimidas, y el grado de representación de gente oprimida en los departamentos de graduados es aún menor que entre los estudiantes universitarios. Como consecuencia, el público principal de la pedagogía crítica no está formado por sujetos de la opresión sino por sujetos de los privilegios. Esto es cierto aun en el caso de que tengamos en cuenta la escasa influencia que la pedagogía crítica puede haber tenido en los programas de educación del profesorado. A menos que estos programas se orienten específicamente en torno a las necesidades e intereses de las escuelas pobres, rurales o urbanas, y de otras estructuras institucionales de escolarización oprimidas, y a menos que el profesorado de estos programas se comprometa con la enseñanza en estas instituciones, las provocaciones teóricas de la pedagogía crítica seguirán estancadas en el nivel de un reto intelectual con escaso, o nulo, efecto transformador.

No debe haber malentendidos, los estudiantes, profesores y profesoras privilegiados con inclinación progresista pueden beneficiarse, y de hecho lo hacen, del trabajo en el marco de este paradigma (aquellos con propensión conservadora y liberal lo descartarán sin muchas contemplaciones). En cualquier caso, el modo en que se beneficien del paradigma no tiene por qué reflejarse en una liberación de la gente oprimida. Podría traducirse en una comprensión más compleja del modo en que la opresión opera en todas sus formas, pero esto es muy distinto de una transformación de las condiciones y relaciones de la opresión. La gente privilegiada, hablando en términos generales, no cede sus privilegios de forma voluntaria, y en los Estados Unidos ha racionalizado su privilegio interiorizando el mito de que el trabajo duro, la justa valoración y el acceso igualitario a las instituciones de poder crean igualdad de oportunidades para el éxito y el fracaso. De este modo, la opresión no constituye sino una excusa para el fracaso personal, del mismo modo que el éxito es una señal de trabajo duro, mientras que la existencia de ambos, por su parte, no es sino una prueba de que el sistema funciona como debe (Aronowitz, 2003).

Pero incluso aquellos y aquellas a los que enfurece la opresión no quieren, a menudo, hacer lo que debe hacerse para crear igualdad, si eso significa que pueden perder, siquiera potencialmente, sus privilegios de raza, clase, orientación sexual o género. Por ejemplo, muchos progresistas de raza blanca quieren erradicar el racismo, un sistema de exclusión violento y cáustico que brutaliza a la gente de color. Pero los blancos se benefician con creces del racismo, y para erradicarlo de verdad tendrían que renunciar a sus privilegios por medio de, en parte, un trabajo orientado a dismantelar

las instituciones sociales, políticas y culturales que apoyan y reproducen la supremacía blanca. De modo que, lo que nos encontramos, sobre todo en los círculos liberales, es a hombres blancos que luchan contra el racismo (en el marco de una lucha por la igualdad de oportunidades basada en políticas multiculturales que «no distinguen colores»), al mismo tiempo que refuerzan la supremacía blanca por medio de la normalización y el silencio que rodean y apoyan su privilegio blanco institucionalizado. Como consecuencia trágica (en un sentido irónico), la lucha contra el racismo, hecha de este modo, termina por apoyar la supremacía blanca. Tengo la impresión de que lo que puede hacer la mayor parte de la gente de raza blanca que se torna en serio la erradicación del racismo es dirigir sus propios privilegios hacia la meta de destruir esos privilegios. Aunque, al fin y al cabo, y como la historia no ha dejado de enseñarnos (Aronowitz, 2003), no serán los privilegiados los que liberarán a los que sufren opresión, sino los oprimidos y oprimidas quienes les arrebatarán el poder a los privilegiados. Por eso pienso que el público ideal de la pedagogía crítica no debería estar formado por los privilegiados y poderosos, sino por las gentes oprimidas. A este respecto, deberíamos seguir directamente el ejemplo del trabajo de Myles Horton en Highlander Folk School. La gente oprimida por la pobreza, el racismo y el sexismo tiene mucho que ganar con este trabajo, mientras que aquellos y aquellas que más a menudo están expuestos a la pedagogía crítica, al menos en el marco de las instituciones formales de los Estados Unidos, tienen mucho que perder (en términos de poder, privilegio y autoridad).

En cualquier caso, la pedagogía crítica, en su articulación actual, carece de la imaginación suficiente para dirigirse a la gente oprimida y privilegiada de las sociedades capitalistas tecnológicamente avanzadas, en parte porque no ha tenido en cuenta los profundos niveles de inversión afectiva y física que han hecho en los actuales órdenes espacial y temporal. Para alguna gente, una reescritura rigurosa de las relaciones de espacio y tiempo ha comenzado a cambiar a medida que avanzan las implicaciones de Internet. Y sin embargo, incluso en estos casos, las formas terrestres de conciencia tienden a ser las dominantes, a medida que estas nuevas tecnologías quedan atrapadas y restringidas en su capacidad para hacer que la imaginación despegue en nuevas e inesperadas direcciones. En este sentido, la reescritura de las categorías de lo real, al servicio de un rejuvenecimiento del imaginario social y político, está directamente relacionada con el desarrollo de un imaginario crítico. De modo paradigmático, el desarrollo de un imaginario crítico puede ayudar a la pedagogía crítica a dirigirse de forma más efectiva hacia sus objetivos de libertad y de poder individual, porque ya no se dirigirá a esos asuntos del modo en que están definidos ahora, en el marco de los actuales órdenes afectivo y psíquico; dicho de otra forma, estos objetivos se compararán con un conjunto distinto de posibilidades, unas posibilidades que existen más allá de lo que ya sabemos.

Una crisis de la imaginación

A riesgo de simplificar demasiado, mi propia definición de trabajo de la pedagogía crítica nace de la historia intelectual del discurso, y sin embargo difiere de él de modo significativo. La historia, tal y como yo he llegado a entenderla, tiene dos trayectorias distintas (Giroux, 1992). Podría decirse que la primera definición surge de los primeros días del desarrollo teórico del discurso: la pedagogía crítica es un modo de ver, de analizar y de intervenir en operaciones de poder en el interior de diversos lugares de aprendizaje, más en concreto en las escuelas; es una teoría crítica de la educación que nace de la necesidad de comprender mejor cómo la educación, disfrazada de políticas educativa, la pedagogía, el desarrollo curricular y la evaluación oprimen, marginan y acallan a los estudiantes, especialmente a aquellos y aquellas que proceden de la clase obrera. Se preocupa particularmente por los asuntos de (falsa) conciencia y de hegemonía capitalista. Adherida a la dialéctica, trata también de comprender cómo los alumnos y alumnas, así como los educadores y educadoras, resisten la dominación que se esconde en el currículo, en la evaluación, en las prácticas normativas de transmisión de conocimiento y en los estándares de comportamiento.

La segunda definición, que en cierto nivel puede entenderse como una extensión de la primera, aunque es también en cierto sentido una desviación y una reescritura de aquella, dice que la pedagogía crítica converge con los estudios culturales (Giroux, 1992). De este modo, la escolarización como foco fundamental de educación y como criadero del mito social se reemplaza con la crítica continuada de la cultura popular, de la producción cultural alternativa, del desarrollo de esferas públicas alternativas, de los medios de comunicación corporativos, del consumo, de la subjetividad postcolonial, del racismo, de la represión sexual y de la supervivencia ecológica. Hay un giro decididamente cultural y discursivo en esta articulación de la pedagogía crítica. Teorizadas como centros importantes de la pedagogía pública, estas esferas de producción de conocimiento representan formaciones fundamentales de aprendizaje y, como tales, son los lugares estratégicos en que se libran las batallas por el poder, la autoridad y la conciencia.

El problema de la primera definición es la totalidad. Trata de ser una ambiciosa teoría radical, que proporcione respuestas, *en último término*, a las cuestiones sobre escolarización y opresión. Pero las vidas de la gente, y los problemas que experimentan a ras de suelo no saben nada de eso de «en último término». Una teoría de este tipo puede parecer muy distante de las complejidades y contradicciones de la vida obrera. Esta posición se debate bajo el peso de la propia ideología, ya que, aunque sea cierto que las ideologías dan forma a la vida cotidiana, no está tan claro que las soluciones a los problemas provocados por la ideología puedan encontrarse en la ideología.

Hasta que podamos enseñar a la gente a utilizar la teoría de modo que les ayude con sus problemas y preocupaciones inmediatos, ya sean de la vida pública o privada, las grandes cuestiones teóricas no sólo se disolverán en la abstracción, sino que podrán provocar, al menos potencialmente, alienación y amargura en torno al propio proceso de teorizar. El rechazo al intelectualismo de los educadores y educadoras, que tanta frustración provoca en muchos de los que trabajan en el interior de esta trayectoria de la pedagogía crítica, procede, en parte, de ciertas formas de producción intelectual, en concreto de aquellas que no son capaces de dirigirse de modo efectivo a las necesidades de aquéllos y aquéllas a los que la teoría pretende ayudar.

La segunda definición sufre, a mi parecer, de un problema distinto; también afirma conocer el lugar en el que se encuentra, y por qué está allí, y sin embargo el terreno teórico sobre el que descansa y el futuro que pronostica, son, en sí mismos (por su propia construcción), inestables. Aunque esto podría convertirla en una teoría más sensible en términos de su perspectiva localizada, lucha por una parte por articular un proyecto social que va más allá de la pragmática, mientras que, por otra parte (irónicamente), parece con demasiada frecuencia puramente académica en su pragmatismo. Marginada en el terreno académico, esta articulación de la pedagogía crítica o de los estudios culturales ha perdido también su capacidad para ayudar tanto a la gente oprimida como a otra gente que lucha por un sentido de humanidad bajo las enormes fuerzas deshumanizadoras del capitalismo, del nacionalismo, de la supremacía blanca, del patriarcado, de la heterosexualidad normativa y de la democracia al estilo occidental.

Al igual que los estudios culturales, la pedagogía crítica ha evolucionado hasta convertirse en una teoría cuyas fronteras disciplinares no están muy claras, algo que por sí mismo no es malo. Y sin embargo a mí me parece que hemos perdido, como consecuencia, un sentido claro de qué significa ser pedagógicamente crítico en la teoría y en la práctica. De hecho, la fluidez de nuestra época postmoderna y globalizada hace que la pendiente del criticismo parezca muy resbaladiza. Tornamos posiciones sin quedarnos quietos. Criticamos ideologías mientras tratamos, algunos de nosotros, de evitar convertirnos en ideológicos. La naturaleza de ese «nosotros» indica un cierto grado de exclusividad, y sin embargo aspiramos a lograr un grado mayor de inclusión. Hablamos supuestamente con las víctimas de la opresión, pero con un lenguaje que a menudo no comprenden. Las contradicciones, según se ha defendido, pueden ser un buen combustible para el desarrollo intelectual, ya que apuntan dialécticamente hacia una nueva conciencia, y sin embargo nuestras propias contradicciones parecen a menudo capaces de aplastar muchas de las declaraciones que se han hecho con las mejores intenciones. La falibilidad y el fantasma de la falta de garantías le muerden los talones a lo que se afirma que *debería* hacerse, o que *debe* hacerse. Desde arriba, la visión de lo que está mal en

política, en lo económico, en lo social, en la cultura y en la pedagogía resulta abstracta, confusa, y se pierde la perspectiva; es frecuente que ignore, o que infravalore, las profundas contradicciones emocionales y psicológicas que hacen que la óptica de la dominación derive hacia otra óptica distinta, la de la liberación improbable. Desde abajo, las fuerzas sociales se imbrican en patrones de discurso, modos de interacción y pensamiento que parecen completamente personales, internas, como los patrones de combustión del motor de una Harley V-Twin; perfectamente imperfectos. En esta época neoliberal en la que vivimos, lo social termina siendo únicamente personal, del mismo modo que lo individual se desgaja en cuerpo y alma de todo lo que podría ofrecer una alternativa a las profundas frustración y atomización psíquicas de la persona. Según Camaroff y Camaroff:

[Con este vocabulario] no es sólo que lo personal sea político. Lo personal es la única política que existe, la única política con un referente tangible o con una valencia emocional. Por extensión, las relaciones interpersonales... representan, por metonimia, las fuerzas todavía informes que amenazan el mundo tal y como lo conocemos. La acción se organiza en estos términos privatizados, y es así también como la experiencia de desigualdad y antagonismo toma forma significativa. (Camaroff y Camaroff, 2001, p. 14)

Tal vez sea por eso por lo que estamos observando desde algunas esquinas del espectro crítico un intento de reestablecer un centro, para detener la avalancha o, dicho de otro modo, para volver a teorizar la pedagogía crítica como un discurso radical (es decir, marxista). Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica, que en algún momento fue un discurso radical, ha perdido los dientes y la capacidad de morder. Con el reconocimiento de que la reforma económica y educativa no debe descartarse sin más, ni yuxtaponerse de un modo ordinario al trabajo «radical», da la impresión de que hace falta darles un buen empujón a las reformas y a los reformistas para llevarlos hasta el límite de «las relaciones sociales y económicas burguesas». Peter McLaren, Gregory Martin, Ramin Farahmandpur y Natalia Jaramillo afirman:

A la vista de esta intensificación actual de las relaciones capitalistas globales y de la permanente crisis estructural (más que un cambio en la naturaleza del propio capital), necesitamos desarrollar una pedagogía crítica que sea capaz de incorporarse a toda la vida social y no tan sólo a la vida en el interior de las aulas de las escuelas. Necesitamos, dicho con otras palabras, desafiar a las relaciones sociales capitalistas sin dejar de reconocer la incapacidad del capital global, determinada estructuralmente, para compartir el poder con los oprimidos y oprimidas, su incrustación constitutiva en relaciones racistas, sexistas y homófobas, su relación funcional con el nacionalismo xenófobo, y su tendencia hacia el imperio. Significa reconocer la dependencia de la derecha educativa respecto del mismo objeto de su negación: el capital. Significa luchar por el desarrollo de

un concepto lateral y policéntrico de una diversidad de alianzas anticapitalistas con el objeto de decelerar el movimiento metabólico del capitalismo, con el objetivo final de detenerlo por completo. Significa desarrollar y fomentar una filosofía educativa construida para resistir a la «capitalización» de la subjetividad, una pedagogía que hemos llamado (siguiendo a Paula Allman, la educadora marxista británica, 2001) pedagogía crítica revolucionaria. (McLaren y otros, 2004, p. 139)

Una pedagogía crítica revolucionaria trata de reforzar lo que ella misma identifica como «*the runny yolk*» («yema líquida») de la pedagogía crítica. *The runny yolk* se caracteriza por todas y cada una de las teorías de educación y escolarización que afirman ser críticas sin ser, *en primer lugar, y ante todo*, anticapitalistas y prosocialistas. De este modo, *the runny yolk* de la pedagogía crítica revolucionaria es anticapitalista y prosocialista, mientras que otras teorías de cambio social y educativo basadas, por ejemplo, en teorías y prácticas antirracistas o antisexistas, no son «críticas» per se, y tampoco, siguiendo este razonamiento, revolucionarias. Desde esta perspectiva, uno de los papeles de la pedagogía crítica revolucionaria consiste en «formular principios de solidaridad con nuevas redes de órganos de participación popular, lo que incluye movimientos sociales que abogan por prácticas antirracistas, antisexistas y antihomóforas mientras, al mismo tiempo, profundiza en su proyecto anticapitalista» (McLaren y otros, 2004, p. 10).

A pesar de que comprendo la necesidad y el deseo de consolidar un discurso que en los últimos tiempos se ha diluido por culpa de las reformas y reformistas de mente liberal, me preocupa el regreso de un discurso neomarxista, aunque se trate de un discurso que reconoce de mala gana la significación de las fuerzas culturales y de las bioidentidades para la reproducción de relaciones económicas y sociales. Para mí, el regreso a un centro neomarxista es una señal de una crisis de la imaginación en el imaginario crítico. ¿Acaso no hay otro modo de intervenir de forma radical en la hegemonía del capital global que con la resurrección de ideales socialistas sacados de las cenizas del siglo xx, ideales que rechazan, en un nivel significativo, el deseo anarquista de libertad individual, de expresiones radicalmente únicas de imaginación? ¿No existe otra manera de volver a teorizar la pedagogía crítica que atrincherándose en un discurso cuyas contradicciones y lagunas lo convierten en una herramienta sin filo, aunque peligrosa, de la economía política (como contraste al capitalismo) y que sin embargo, al mismo tiempo, hace que no sea una buena elección para teorizar un futuro especulativo complicado por el desarrollo de las nuevas tecnologías, de la integración y la segregación culturales, de las identidades de la diáspora, de las subjetividades cosmopolitas, de nuevas formaciones psíquicas basadas en nuevas relaciones espaciales y temporales, de

geografías genéticas, de las fracturas o la integración entre lo religioso y lo político y de la degradación ecológica?

Estas complicaciones, como las estoy llamando, me llevan a alinearme con intelectuales como Maxine Greene y Noaria Chomsky que rechazan «marcos racionales inclusivos en los que todos los problemas y todas las incertidumbres pueden resolverse. Lo único que podemos hacer... es cultivar nuevas formas de ver y diálogos múltiples en un mundo en el que nada sigue siendo igual» (Greene, 1995, p. 16). Esto no significa que no hagamos nada a la vista de la opresión, la hipocresía y el fascismo, sino que es más bien un reconocimiento de que la experiencia está fracturada y es múltiple, y que no sabemos quiénes serán los sujetos de las revoluciones que sin duda llegarán. De este modo, debemos ser diligentes en nuestro rechazo a las certezas (sean nuestras o de otros), y sin embargo inflexibles en nuestro compromiso con el rejuvenecimiento de la imaginación, de un modo que convierta a la libertad, siguiendo el ejemplo de Erich Fromm, en algo más que una simple vía de escape de los regímenes opresivos de pensamiento y comportamiento; debería convertirse también en nuestra bandera de realización social e individual. Debemos conseguir que la libertad sea irresistible en un mundo en el que la resistencia a la libertad se fomenta bajo la forma del miedo y de la promesa de seguridad y comodidad. Una de las formas de lograr esto es creando las condiciones, por localizadas que sean, para que la gente imagine con libertad qué aspecto pueden tener distintas concepciones de libertad bajo diversos órdenes históricos.

Un día de 2001, en Penn State, Henry Giroux dijo en público que da la impresión de que nos resulta más fácil imaginar el fin del mundo que el final del capitalismo. De hecho, para algunos, el fin del capitalismo significaría el fin del mundo. Pero si esta afirmación resulta tan provocadora es, me parece, porque crea un espacio para una resignificación del imaginario crítico. En lugar de yuxtaponer estos dos finales posibles, ¿qué podría significar pensar en su relación de un modo dialéctico? ¿Cuál podría ser el aspecto de nuestro mundo, en lo cultural, en lo social, en lo político, en lo económico, después de su fin? Dicho de otro modo, ¿qué hay después del fin de nuestro mundo? ¿Y si el proyecto de la pedagogía crítica no fuera el fin del capitalismo ni la radicalización de la democracia (ambos son proyectos apoyados por las categorías establecidas de lo real) sino el fin del mundo tal y como hemos aprendido a *conocerlo*?

Esta cuestión exige responder a otra pregunta de la misma importancia, una segunda pregunta que debe tomarse en consideración antes de poder formular la primera. Es ésta, acaso hemos perdido la capacidad (si es que la hemos tenido alguna vez) de imaginar algo más allá de lo que conocemos? Si podemos trascender aquello que ya conocemos, ¿se tratará de un proceso que pueda beneficiar a la gente que sufre en su persona las implicaciones de las fuerzas impersonales, y a menudo violentas, que rigen

la sociedad, la política, la economía y la cultura? Se trata de una pregunta fundamental, de una pregunta radical, sobre la que descansa la totalidad del proyecto; porque si se convierte simplemente en otro ejercicio teórico, entonces no se puede defender que se trate de un rejuvenecimiento o una resignificación de nada, y mucho menos de un imaginario colectivo.

Una reescritura de las categorías de lo real, en un intento de darle un empujón a la imaginación, debe ofrecer a la gente real, en último término, herramientas reales para que pueda (podamos) conseguir que su (nuestra) vida sea más libre en situaciones reales. Esto no quiere decir, sin embargo, que todo el trabajo intelectual debe ser reducido o trasladado de inmediato a algún tipo de práctica política para tener importancia. Esto resulta particularmente cierto para el trabajo de la imaginación. Así, su relevancia no debería compararse con lo que hace un martillo con un clavo, sino con las posibilidades que genera, ya sea en la imaginación o en tierra firme.

Permitidme que proponga como hipótesis lo siguiente: si somos incapaces, en cuanto a la imaginación, de ir más allá de lo que conocemos (las categorías de lo real), entonces la pedagogía crítica morirá de la forma más tonta, ya que habrá renunciado a su autoridad por sueños caducos, mientras el futuro se mira con impaciencia en un espejo vacío. Porque no es la razón, ni siquiera el reconocimiento de que la afectividad representa un papel significativo en la conciencia, lo que puede liberar a la pedagogía crítica en concreto, y a la teoría en general, de su propia indolencia, sino la idea de que sólo la propia imaginación puede sacar al imaginario crítico de su celda húmeda y oscura. La resolución de esta paradoja ocupa el centro de una posible comprensión de cómo podernos empezar a reescribir las categorías de lo real en un intento de construir e investigar realidades alternativas, en las que poder vivir o *gracias a las cuales* poder vivir.

De la práctica a la epistemología

Mi propia versión de la pedagogía crítica, el modo en el que yo «pienso la pedagogía», tiene su origen crítico en las trayectorias epistemológicas resumidas con anterioridad, aunque difiere de ellas de modo significativo en algunos aspectos. En primer lugar (a riesgo de crear una falsa dicotomía), opino que hay que hacer una distinción entre la pedagogía crítica como una forma de enmarcar la propia pedagogía a medida que toma forma en el contexto de las escuelas y de otros lugares de aprendizaje «normal» y la pedagogía crítica como un paradigma epistemológico que da un marco a proyectos pedagógicos, a la evaluación educativa y, de modo más general, a la evaluación de lo social, lo político y lo cultural. Para evitar confusión, me referiré a la primera como «enseñanza crítica».

Como proyecto pedagógico, la enseñanza crítica, tal y como yo la veo, debería ser creativa, multiperspectiva, culturalmente relevante, emocionalmente sensible, política, contextual y psicológica, tanto en disposición como en orientación. Los mejores profesores y profesoras críticos combinan el rigor intelectual e imaginativo con profundos niveles de conexión psicológica y emocional con sus estudiantes a la hora de abordar la naturaleza política, social y cultural del poder y del conocimiento. Se trata de un proceso sutil que puede ejercerse de manera metodológica de muchas formas diversas: la actuación, el diálogo, la producción cultural, el aprendizaje experiencial y la investigación son formas populares. En cualquier caso, el aspecto más importante, para ser un pedagogo o pedagoga crítico que actúa con efectividad, reside en la capacidad de reconocer en aquellas personas a las que estás enseñando la complejidad de sus inversiones emocionales y psicológicas en los diversos contratos institucionales que apoyan una visión del mundo que podría, o no, proporcionarles una sensación de seguridad, de pertenencia y de identidad. En este sentido, la enseñanza crítica es un arte sensible a las inversiones inconscientes en «libertad» que todos hacemos en algún nivel. Es igualmente importante que los pedagogos y pedagogas críticos sean capaces de reconocer sus propios puntos ciegos ideológicos, así como las sombras emocionales y psicológicas que hacen que estos puntos ciegos sean difíciles de identificar. La enseñanza crítica es una práctica creativa que cambia su manera de mirar cuando cambia el contexto, y sensible a las sutiles pero poderosas inversiones que los estudiantes llevan a cabo en torno a sus propias suposiciones lógicas sobre el mundo.

Como proyecto pedagógico, el objetivo es informar, provocar a la imaginación, realzar los sentidos, apoyar la experimentación interpretativa, proporcionar herramientas para el análisis conceptual y creativo, crear nuevas formulaciones sobre el conocimiento y poner en duda las suposiciones; esto no excluye el objetivo de crear agentes sociales y políticos que puedan adquirir perspectivas nuevas, o más profundas, sobre el poder y sus efectos, a menudo brutales, ni excluye la posibilidad de educar a gente para que sepa cómo debe desenvolverse si quiere transformar sus condiciones sociales y políticas. En cualquier caso, si situamos estos objetivos en el contexto de la escolarización, con la excepción del proyecto esbozado con anterioridad, se corre el riesgo de provocar un cortocircuito en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, los pedagogos y pedagogas críticas que trabajan con éxito dentro de la esfera de la educación pública deben tener la precaución de evitar convertirse en pedantes y autoritarios, ya que tratan de modificar las suposiciones hegemónicas acerca del mundo y el lugar de sus estudiantes en él. Más difícil, en cualquier caso, es el hecho de que el profesor o profesora crítico eficaz debe aceptar, en algún momento, la resistencia de los estudiantes a aceptar las ideas radicales como una de las posibles expresiones de su libertad de pensamiento.

Si el pensamiento crítico es, de hecho, la meta de la enseñanza crítica, en oposición al pensamiento progresista o al pensamiento radical, entonces no nos queda más remedio que admitir que el pensamiento conservador puede adquirirse, en algunos asuntos, por medio de un proceso crítico. Esto sólo es cierto, por supuesto, si la enseñanza crítica y el aprendizaje que desencadena tienen, como uno de sus objetivos, que los estudiantes sean capaces de pensar crítica e imaginativamente en torno a su propio pensamiento y después, como consecuencia, produzcan pensamientos que atraviesen el conocimiento oficial, que muy a menudo reside en las aguas poco profundas del sentido común. Si el objetivo es, en cualquier caso, persuadir o convencer a los estudiantes para que piensen de forma progresista o radical, entonces nos habremos desviado, nos guste o no, a la práctica caótica de la enseñanza pedante. La enseñanza pedante, opuesta a la enseñanza crítica, no se caracteriza sin embargo por el adoctrinamiento (que sería imposible dadas las estructuras de la escolarización), sino más bien por lo contrario; en su intento de persuadir o de convencer, lo único que hace es reforzar las ideas y actitudes que los estudiantes y las estudiantes tenían antes incluso de empezar las clases. Desde esta perspectiva, la enseñanza pedante es todo lo contrario que la enseñanza crítica, pero no porque no haya ningún tipo de aprendizaje, sino porque crea un entorno en el que no se efectúa ningún tipo de *desaprendizaje*.

Para evitar la enseñanza pedante, el pedagogo o la pedagoga crítico debe sacrificar algunas veces lo que cree que está bien en un esfuerzo por crear las condiciones para que sus estudiantes investiguen a su vez las condiciones, las relaciones y las contradicciones que hacen que las cosas parezcan bien o mal. «Pensar la pedagogía» de forma crítica desde esta perspectiva consiste en situar el aprendizaje acerca del poder y sus efectos, no en el centro mismo del proyecto, sino como un espectro de investigación; dicho de otro modo, entran en las relaciones pedagógicas y las atraviesan, y ayudan a crear el contexto propicio para una imaginación rejuvenecida y para su desarrollo. Esto ocurre por medio de una investigación de cómo el poder y el conocimiento ponen fronteras a la imaginación, atrapándola en la jaula de hierro de la probabilidad. El pedagogo o la pedagoga de orientación crítica deberían ayudar a sus estudiantes a aprender más acerca de lo que no se les «permite» saber, ya sea por medio de la producción de conocimiento o de la experiencia, del mismo modo que deberían ayudarlos y ayudarlas a borrar de su mente algunas lecciones previas que pueden limitar su capacidad, no sólo de ver más allá de lo normal y lo aceptable, sino incluso de pensar aquello que jamás ha sido pensado; escapar de los parámetros de la probabilidad y tomar un desvío que atraviesa la imaginación. La enseñanza crítica, de este modo, es en parte un proceso pedagógico que ayuda a liberar las toxinas sociales venenosas trabajando en los puntos en los que la propaganda del poder, el conocimiento

y el mito ha hecho que resulte casi imposible un pensamiento crítico en torno a nuestras relaciones sociales, emocionales y psíquicas.

El cortocircuito del desarrollo de la imaginación es uno de los motivos por los cuales los profesores y profesoras de orientación crítica no deberían enseñar al servicio de un proyecto ideológico concreto, sino que más bien deberían enseñar al servicio de la creación de pensadores libres e imaginativos. Pero que no haya malentendidos, los profesores y profesoras son seres políticos con vocaciones políticas, y estamos siempre implicados en un trabajo que lucha contra ideologías arraigadas, del mismo modo que trabajamos siempre al servicio de algún tipo de visión del futuro, por borrosa que sea. Pero el reconocimiento de estas realidades es algo muy distinto de la inmersión del pedagogo o pedagoga en un proyecto ideológico, lo cual indica (tal y como yo entiendo el concepto) un cierto grado de ceguera en la propia percepción de lo que es y de lo que debería ser.

Un proyecto intelectual de este tipo difiere de un proyecto ideológico, en el contexto de la enseñanza crítica, por su capacidad para situar la meta de un pensamiento libre e imaginativo por encima de la meta de la persuasión ideológica. El aprendizaje, desde esta perspectiva, hace referencia a un proceso por el cual los profesores y profesoras, y sus estudiantes, tienen la oportunidad de construir conjuntamente nuevos conocimientos e ideas que de otra forma quedarían constreñidas por inversiones ideológicas apriorísticas hechas antes de que la imaginación haya tenido una sola oportunidad de imaginar algo distinto por completo tanto en su naturaleza epistemológica como en su estructura. Al introducir de manera directa en el aula sus propios proyectos ideológicos, los profesores y profesoras se arriesgan a mitigar la creatividad intelectual que puede darse en el diálogo y en la investigación social. No pretendo decir con esto que la evaluación ideológica deba desaparecer, ni que la institución no actúe al servicio de intereses ideológicos. Creo que los profesores y profesoras con una orientación crítica tienen que reconocer que tomar una postura ideológica no es lo mismo que enseñar al servicio de la ideología.

Los profesores y profesoras de orientación crítica reconocen la naturaleza política de su vocación y la imposibilidad de lograr una neutralidad política, tanto en las aulas como en el desarrollo del currículo, y sin embargo enseñan al servicio, no de un proyecto ideológico, sino de la creación de pensadores y pensadoras libres e imaginativos y de sujetos sociológicamente competentes, los cuales, por medio de un proceso crítico, pueden tener pensamientos propios y pueden actuar de modos que hagan que la vida sea más justa y satisfactoria. Algunos pensadores y pensadoras libres, después de desarrollar las habilidades y predisposiciones que les permiten la posibilidad de tener pensamientos liberados de las limitaciones o posibilidades de la ideología (esto sucede cuando los estudiantes y las estudiantes aprenden cuáles son esas limitaciones o posibilidades y rompen sus

propias inversiones afectivas, intelectuales y psíquicas con esas mismas limitaciones o posibilidades) pueden elegir, de hecho, trabajar por un futuro socialista, mientras que otros y otras pueden elegir la lucha por un estado más radicalmente democrático. Otros y otras pueden sentirse atraídos por las promesas de la teoría anarquista, mientras que algunos o algunas pueden luchar a favor de algún tipo de síntesis de las formulaciones ya existentes para el gobierno y la economía, ya sean radicales, liberales o conservadoras. Y sin embargo todas estas opciones, con excepción de la última, resultan problemáticas en un plano importante; todas se preocupan por saber qué significa pensar de un modo libre e imaginativo. En otras palabras, yo no creo que el pensamiento libre deba reducirse a elegir, a través de algún tipo de proceso evaluativo, por reflexivo que sea, entre aquello que ya está a nuestra disposición. El profesor o la profesora de orientación crítica trabajan en los espacios intermedios de la persuasión, de la producción, de la reflexión, de la discusión, del sentimiento, de la sensación, del razonamiento y de la creación; el profesor o la profesora deben ser íntimamente conscientes de las fuerzas internas y externas que limitan la capacidad de sus estudiantes. y la sirva propia, a la hora de imaginar más allá de lo posible, de pensar más allá de lo que ya ha sido pensado. El profesor o la profesora de orientación crítica, al crear las condiciones para que sus estudiantes experimenten qué significa ser libre, hacen que la libertad se vuelva irresistible.

La reescritura de la imaginación

Para reescribir la imaginación al servicio de un nuevo imaginario crítico, para provocar un pensamiento libre e imaginativo, debemos encontrar modos de desafiar a la hegemonía del realismo, para incorporar lo improbable por medio de actos transgresivos de imaginación. La hegemonía del realismo puede describirse como el proceso por el cual llegamos a creer, como si fuera lo más lógico del mundo, en un futuro que se parece demasiado al presente, lo cual pone en serio riesgo nuestra propia libertad. Al utilizar, para organizar nuestras vidas, categorías sociales, políticas y pedagógicas comunes y familiares, acabamos atrapados, en pensamiento y acción, por las propias categorías. La pedagogía crítica, incluso en sus articulaciones más «radicales», ha sufrido este destino; aunque el movimiento de aproximación a los estudios culturales fue, en mi opinión, un avance positivo en el desarrollo de un nuevo imaginario. El futuro, un espacio-tiempo fértil, ha sido vaciado de su potencial para reescribir radicalmente la imaginación, en parte, porque existe dentro de las categorías aceptadas de lo real.

Un camino posible que podríamos tomar si queremos introducirnos en la hegemonía del realismo y atravesarla, y al mismo tiempo una justifi-

cación para elegir ese camino, puede encontrarse en Olaf Stapledon, un extraordinario escritor de ciencia-ficción. En el prefacio a su novela *Last and first men*, publicada por primera vez en 1931, y que se volvió a publicar en 1968 junto a *Star Maker*, escribe:

Fantasear sobre el futuro puede parecer una indulgencia de la especulación desordenada a favor de lo maravilloso. Y sin embargo la imaginación controlada, en esta esfera, puede resultar un ejercicio muy valioso para mentes que se encuentran perplejas ante el presente y su potencial. Hoy deberíamos agradecer; e incluso estudiar, cualquier intento serio de prever el futuro de nuestra raza; no sólo con la intención de tomar en nuestra mano las muy diversas, y a menudo trágicas, posibilidades a las que nos enfrentamos, sino también porque deberíamos familiarizarnos con la certeza de que muchos de nuestros ideales más queridos resultarían pueriles para mentes más desarrolladas. Fantasear sobre el futuro, así, es intentar ver a la raza humana en su escenario cósmico, y moldear nuestros corazones para que puedan albergar nuevos valores. (Stapledon, 1968, p. 9)

Esto sigue siendo igual de relevante ahora, a mi juicio, que cuando fue escrito, puede que incluso más. Continúa diciendo que «lo meramente fantástico sólo tiene un poder menor» y que profetizar es una tarea fútil, pero que escribir el futuro como arte, como mito, va más allá tanto de una orientación futurista de la historia como de la ficción pura. «Un verdadero mito», escribe, «en aquel en el cual, dentro del universo de una cierta cultura (viva o muerta), expresa con riqueza, y a menudo tal vez de una forma trágica, las mayores admiraciones posibles en el interior de esa cultura» (Stapledon, 1968). El propósito de la creación de mitos al servicio del rejuvenecimiento de un imaginario social inmóvil bajo el peso de la «realidad», como hace en su historia provocadora del futuro-pasado de la raza humana, es alterar la continuidad de lo plausible tal y como ha sido conformado por el pensamiento occidental contemporáneo. Al trabajar en el terreno de la creación de mitos, utiliza el tropo literario fantástico de hacer que el narrador de su historia sea un «humano» procedente de un futuro lejano, un miembro de los «últimos hombres» que habla con «nosotros» en el presente por medio de la telepatía, de modo que el propio libro es el producto de su influencia sobre el autor. Stapledon explica:

Sólo por medio de un mecanismo tan radical y desconcertante puede dar cuerpo a la posibilidad de que podría ser que en la naturaleza del tiempo hubiera algo más de lo que se nos revela. De hecho, sólo que por medio de un truco así se podría hacer justicia a la convicción de nuestra mentalidad actual al completo no es sino un primer experimento confuso y titubeante. (Stapledon, 1968, p. 9)

La construcción de mitos, con esta formulación, a diferencia de la teorización de utopías que a menudo son el resultado final de avances humanos

metódicos, tiene en cuenta la tragedia potencial de la destrucción humana y la degradación ecológica, y al mismo tiempo toma la construcción de la historia como un proceso no lineal y como un proceso que se extiende más allá de los parámetros espaciotemporales reconocidos. La creación de mitos de este tipo debería ayudarnos a evitar esta tragedia.

El mito de Stapledon comienza con un mensaje directo del «último hombre», que se comunica a través del narrador y autor de la novela. El pronombre de primera persona, según se comunica a los lectores, no hace referencia al autor, sino al «último hombre» que habla por medio de él. El objetivo fundamental del último hombre es hacer historicismo de la historia, transformando así la conciencia humana acerca del espacio, del tiempo y del lugar, y cómo articular, una vez reconfigurada, un nuevo sentido de la acción humana. Reconociendo la inmadurez espiritual intelectual del primer hombre (nosotros), su misión, que él (los pronombres resultan poco precisos en el contexto de esta historia, pero por desgracia todavía están por inventar las construcciones lingüísticas que permitan describir a los humanos sin recurrir a las confusas categorías de «él» o «ella») comunica con una profunda sensación de urgencia va que se supone que el futuro se ve afectado por el presente inmediato, consiste en ayudar a los primeros humanos a sentir «no sólo la inmensidad del tiempo y del espacio, sino también la enorme diversidad de posibles modos mentales. Pero sólo os puedo dar indicios de esto, ya que la mayor parte escapa por completo del registro de vuestra imaginación» (Stapledon, 1968, p. 15).

El poder de este mito para expandir los posibles modos mentales viene, en parte, de la especificidad de lo narrado; su abstracción no reside en pinceladas gruesas, sino en una exacta descripción e interpretación de sucesos futuros, que se dan a conocer como si pertenecieran al pasado. El libro comienza con las luchas políticas y sociales de los «Primeros hombres», que terminan desembocando en un colapso de su civilización. La descripción de este colapso se lee como si fuera una combinación de los más detallados manuales de historia y antropología, y se citan, por ejemplo, las grandes guerras y conflictos entre naciones-estado rivales, así como graves errores individuales cuyas consecuencias alcanzan a todos los humanos (a la «raza»), la tragedia humana y las normas y valores culturales. De hecho, un rápido vistazo a la tabla de contenidos, que lleva por título «La crónica», indica que los cinco primeros capítulos están dedicados a la historia política y cultural de los primeros humanos.

Los capítulos titulados «Balkan Europe», «Europe's Downfall» '«América y China» no son, de hecho, retrospectivas históricas o genealogías culturales (aunque se parecen algo a esto último), sino más bien ejercicios de construcción de mitos. La construcción de mitos fractura la realidad, ya que sugiere posibilidades que se consideran improbables. Más que una simple sugerencia, en cualquier caso, el trabajo de Stapledon representa una

articulación detallada de lo improbable, que se convierte así en posible y, más aún, el probable. Se hace difícil no leer este trabajo sin pensar, aunque sea durante un segundo, que tal vez hay alguien de un futuro lejano que nos está susurrando al oído.

El sentido de lo fantástico se evita, en parte, porque la obra está escrita en un estilo que parece más adecuado para una investigación empírica, de modo que la abstracción de lo específico libera la imaginación. En el capítulo «América y China», por ejemplo, se lee:

Después del eclipse de Europa, la lealtad de los hombres cristalizó poco a poco en dos grandes naciones o sentimientos raciales, la americana y la china. Poco a poco, todos los otros patriotismos se convirtieron en meras variantes locales de una de estas dos grandes lealtades. Al principio, de hecho, hubo muchos conflictos internos. Una historia detallada de este periodo describiría el modo en que Norteamérica, mediante la repetición del proceso de unión de la antigua «Guerra civil americana», incorporó a los Latinos Americanizados de América del Sur; y el modo en el que Japón, que una vez fue la pesadilla de la joven China, acabó tan mutilado por culpa de las revoluciones sociales que terminó siendo presa del imperialismo americano; y el modo en que este cautiverio hizo que adquiriera un sentimiento violentamente favorable a China, tanto que al final se liberó por medio de una heroica guerra de independencia y se unió a la Confederación Asiática, liderada por China. (Stapledon, 1968, p. 41)

El libro sigue así, y abarca tendencias y contradicciones epistemológicas y religiosas, normas y actitudes culturales, identidades nacionales junto a las ideologías particulares que las animaron, cambios en las relaciones y orientaciones del poder, etc. Resulta casi imposible hacer un recuento justo de la descripción y el análisis mordaz que Stapledon produce en el nombre de la creación de un mito. Baste decir que el mito está en los detalles.

Los primeros humanos perecen en una explosión, cuyas causas sólo pueden aprehenderse como un conjunto de momentos integrados en la totalidad de todas las historias. «Los doscientos millones de miembros de la raza humana terminaron quemados o asados o asfixiados en un periodo de tres meses, todos menos treinta y cinco, porque resultó que se encontraban en las proximidades del polo norte» (Stapledon, 1968, p. 90). Estos humanos lucharon por la supervivencia y, tras unos cuantos cientos de miles de años, incrementaron su número y su diversidad. Pero fue «unos diez millones de años» después de la explosión que diezmó la humanidad, aparte de los treinta y cinco supervivientes, cuando «aparecieron los primeros elementos de unas cuantas especies humanas, en un epidemia de variantes biológicas, muchas de las cuales eran extremadamente valiosas. Sobre esta materia prima trabajó, durante unos cuantos cientos de años, el nuevo y estimulante entorno, hasta que por fin aparecieron los Segundos Hombres» (Stapledon, 1968, p. 100).

Y así sigue, con un tiempo que se mide en millones o miles de millones de años, una reescritura de las posibilidades del tiempo y el espacio, de la cultura, de la historia, de la política, de la sociedad, de la educación, de la acción cívica, de la responsabilidad social... de la humanidad. Algunas especies difícilmente pueden considerarse humanas, ya que poseen la capacidad de volar o de pensar telepáticamente. Cada una de ellas posee, en su diversidad, una cultura compartida y un modo de organizarse socialmente. La raza humana pasa por dieciséis iteraciones de evolución, de las cuales sólo algunas tienen lugar sobre la tierra. Cada iteración posee diferentes complejidades de mente, cuerpo y espíritu, de fantasía, de esperanza, de intereses, de conocimiento y de valores. Los «Segundos hombres», por ejemplo: «Concebían incluso que la comunidad ideal debería tejerse en una única mente por medio de la captación telepática directa de cada individuo único de las experiencias de sus iguales. Y el hecho de que este ideal pareciera absolutamente inalcanzable tejía a través de toda su cultura un hilo de oscuridad, un ansia de unión espiritual, un terror a la soledad, que nunca había preocupado demasiado a sus predecesores, que se encontraban mucho más aislados». Los cuartos hombres, una especie humana con un gran cerebro, tanto en sentido figurado como literal, y creados en parte por los terceros hombres, «investigaron el universo material y el universo de la mentalidad... Resolvió, por casualidad, al menos para su propia satisfacción, los problemas ancestrales del bien y el mal, de la mente y su objeto, del uno y los muchos, y el de la verdad y el error». Los quintos hombres, aunque no eran inmortales, podían vivir entre tres mil y cincuenta mil años, y fueron los primeros humanos que «atacaron» la naturaleza del tiempo. Con la historia de los quintos hombres aprendemos que podían pasar miles de años sin ningún cambio y que, de repente, el viaje temporal telepático se convirtió finalmente en una realidad.

Esta forma de crear mitos sufre el riesgo de caer en la fantasía más absoluta, y sin embargo lo evita con la descripción detallada, no sólo del futuro, sino del modo en que el futuro lejano está conectado continuamente con el pasado más distante. De este modo, podemos leer esta forma de crear mitos como un intento de reconfigurar nuestras capacidades imaginativas para que lo improbable *parezca* posible. La creación de mitos de este tipo anima al lector a transgredir los parámetros de lo que se considera el conocimiento oficial. Las transgresiones de la imaginación nos enseñan cómo tenemos que imaginar más allá de los límites de las expectativas oficiales, cómo romper los lazos que unen nuestras imaginaciones con aquello que se ha determinado a priori como posible. Esta correspondencia es pedagógica y, si se rompe, puede trasladarnos a nuevos modos de pensar y sentir lo que es posible. Nuevas formas de pensar pueden desembocar, y de hecho a menudo lo hacen, en nuevas formas de actuar. No se trata de un asunto baladí, al menos cuando una combinación de cinismo y de senti-

mientos de impotencia, generados y apoyados por estructuras hostiles a la acción humana, les ha colocado unos grilletes a nuestras imaginaciones social y política. Pensar lo improbable como posible es una forma de reescribir afectivamente la categoría de lo real. Esta reescritura de lo real tiene el potencial para liberar de la inercia a la mente, al cuerpo y al espíritu, para independizarse de la hegemonía del realismo, para imaginar más allá de lo que conocernos.

No debe haber malentendidos, estar imaginativamente comprometido, al menos en este plano y dentro de este género literario, no significa que yo esté aconsejando a la gente que empiece a creer en lo fantástico. Lo que yo sugiero, más bien, es que el poder de los mitos de Stapledon para reescribir las categorías de lo real de un modo que reta a los lectores a imaginar lo que podría ser es metafórico. Como metáfora, la creación de mitos negocia una nueva relación entre el modo en que entendemos la realidad, por una parte, y como conceptualizamos las posibilidades, por otra. Cuando discute, por ejemplo, la capacidad de los quintos hombres de viajar a través del tiempo, el poder de rejuvenecer la imaginación reside en la capacidad de ser leído como una metáfora de nuestro propio pensamiento acerca de las posibilidades, dentro de nuestro propio tiempo, de la relación entre espacio, tiempo y movilidad. ¿Cómo ha cambiado, con la invención de nuevas tecnologías, la mismísima geografía del espacio terrestre, especialmente en relación con el tiempo? Es evidente que el tiempo se ha vuelto relativo, ya que el espacio se reduce bajo la presión de la digitalización de la información y los medios por los cuales esa información da la vuelta al globo.

En términos políticos, los increíbles lapsos de tiempo, y la consiguiente reescritura del espacio, proporcionan a los lectores una nueva forma de conceptualizar la relación del tiempo con el espacio, poniendo de relieve la ecuación según la cual si sumamos fuerza y tiempo obtenemos como resultado un cambio en las construcciones espaciales, en lugar de la ecuación, más común, que asegura que las construcciones temporales son una constante del continuo espaciotemporal. Las ideas de Aronowitz acerca de cómo las formaciones de clase surgen como consecuencia de distintos órdenes históricos parecen, si se observan de forma superficial, muy distantes del mito del tiempo de Stapledon, el cual resulta, a su vez, un mito sobre la capacidad que tiene la humanidad para destruirse y reescribirse en una nueva forma. Pero esto no es tan distinto del marco diacrónico que Aronowitz propone para la clase y la historia. No pretendo sugerir que Aronowitz leyera a Stapledon, pero sus ideas acerca del tiempo y el espacio muestran un nivel inusual de imaginación, marcado por su capacidad para liberarse de los paradigmas de pensamiento establecidos (Aronowitz, 2006).

Para comenzar, reescribe radicalmente la teoría de clase, y para hacerlo argumenta que la teoría neomarxista, así como otras teorías funcionalistas de formación de clases, no fueron capaces de considerar la his-

toricidad de la clase social. De este modo, se describió la clase social, y se entendió como una estratificación de indicadores económicos y sociales. Los actores de la clase social podían moverse, o no, alrededor del tablero, pero en todos los casos, ya sean la famosa dialéctica de Karl Marx, la «tabla de ingresos» de Talcott Parson o incluso la conceptualización del capital cultural llevada a cabo por Pierre Bourdieu, la clase social se ha fijado teóricamente de una realidad espacial predeterminada, ignorando por tanto la historicidad de la formación de clase y del «poder de clase»:

Muchos de los que tienen creencias marxistas o neomarxistas estipulan el poder de la clase dominante sobre relaciones económicas, políticas e ideológicas, y sin embargo, en su actividad práctica, se dedican al mismo trabajo de cartografía social (su trabajo consiste en hacer mapas), aunque sus mapas difieran en algunos detalles. Lo que a menudo se considera marxista o radical, en cuanto a estos mapas, es que, a diferencia de lo que sucede con la sociología convencional, se sacan a la luz las redes entrelazadas entre las direcciones políticas y económicas, lo que constituye una crítica explícita o implícita de la separación liberal tradicional entre el poder económico y el estado. Sin embargo ambas se convierten en clasificaciones y proponen gráficas que muestran en qué lugares se colocan los grupos sociales en las redes sociales atemporales. (Aronowitz, 2006, p. 3)

La teoría radical de clase de Aronowitz, por el contrario, sugiere que el tiempo no debería seguir considerándose como una función del espacio, y «presupone que el espacio se produce debido a la actividad de las formaciones sociales y como función del tiempo» (Aronowitz, 2006, p. 52). La simple pero importante intervención en el modo en el que se teoriza la clase sitúa la historia como una encarnación de la lucha de clases y de los intereses de la fractura social. El tiempo, o, siendo más precisos, el movimiento del tiempo, indica no sólo la condición dinámica de la memoria histórica, sino también el futurismo del cambio. Más allá de una política de la esperanza, el marco «diacrónico» de Aronowitz para la formación de clase sitúa las actividades de los movimientos sociales como modalidades de la lucha de clases y de la formación de clase. La actividad de estas formaciones sociales, compuesta por la actividad combinada de los movimientos sociales a medida que luchan por la formación de clase, ha dado forma históricamente a la vida cultural y política por medio de la acción directa, por ejemplo huelgas, sentadas, manifestaciones y, en casos extremos, levantamientos violentos. De modo similar, la torsión a la que Stapledon somete a las relaciones entre espacio y tiempo también pone de relieve la «historicidad» mediante el procedimiento de situar nuestro tiempo en el tiempo, lo que nos proporciona una nueva manera de imaginar el tiempo (tanto el nuestro como otros) y, al mismo tiempo, pone en cuestión la hegemonía de las relaciones espaciales preestablecidas.

Otro camino posible para la pedagogía crítica, que yo considero fructífero, es el defendido de forma tan convincente por Maxine Greene. La imaginación, para Greene, es la clave para la reflexión crítica, y al mismo tiempo un modo de conceptualizar un futuro a la luz de realidades sucesivas desconocidas; es un medio «a través del cual podemos construir un mundo coherente, ya que la imaginación es, sobre todo, lo que hace posible la empatía... es la capacidad cognitiva que nos permite dar crédito a realidades alternativas. Nos permite romper con lo que se da por supuesto, desestimar las distinciones y definiciones más familiares» (Greene, 1995, p. 3). Sus ideas se correlacionan de modos significativos con las de Stapledon, y sin embargo el modo en que ella comienza a provocar estas rupturas con «lo que se da por supuesto» no implica tanto la creación de mitos como una inmersión en las artes; medios que para ella, y también para mí, «conducen a menudo a una asombrosa desfamiliarización de lo ordinario» (Greene, 1995, p. 4).

Durante el tiempo que pasé con Henry Giroux como mentor, él me hablaba a menudo acerca de la necesidad de «convertir lo familiar en extraño y lo extraño en familiar», en un intento de trastocar las suposiciones, profundamente arraigadas, acerca de varias eventualidades sociales, culturales y pedagógicas. A través de este tipo de mirada, así como por medio de la alteración afectiva, vemos el mundo, y nos vemos entre nosotros, como si fuésemos nuevos. Este procedimiento se dirige tanto a nuestra imaginación sociológica como a nuestras imaginaciones poética y cultural. Jean-Paul Sartre escribe, «El día en el que podamos imaginar un nuevo estado de las cosas es el día en el que una nueva luz caerá sobre nuestros problemas y nuestro sufrimiento *y decidiremos* que son insostenibles» (Greene, 1995, p. 5). La libertad, en este discurso, tiene una dimensión estética que se dirige a nuestras relaciones con la ecología del mundo y del otro; indica una profunda belleza en nuestra capacidad para imaginar un conjunto diferente de órdenes para lo personal y lo público, una forma exquisita de preguntar, «en todos los tonos de voz existentes, "¿Por qué?"» (Greene, 1995, p. 6).

La pedagogía crítica, en su estado actual, pierde la mayor parte de esta dimensión de la imaginación. Demasiado encaminada hacia la libertad política, incluso cuando considera asuntos relacionados con la cultura, la pedagogía crítica corre el riesgo de sufrir una especie de profesionalización de la imaginación; dicho de otro modo, puede deslizarse en una comprensión ascética del potencial de la cultura para estimular las pasiones de la imaginación en términos que podrían quedar fuera de una concepción demasiado restringida de la libertad. La libertad, entendida como un estado de transformación, no llegará del modo en que llega un tren a una estación. Es más apropiado imaginarla flotando a merced de vientos erráticos, y posándose sin previo aviso en un lugar y un momento que

nadie puede vaticinar. Como escribe Greene, «Siempre hay espacios vacíos: siempre hay carreteras que nadie ha tomado, horizontes no reconocidos. El final nunca puede conocerse lo suficiente» (Greene, 1995, p. 15). Esto no significa que debamos abandonar la lucha por la libertad. Lo único que pretende señalar es que podemos encontrarla en los lugares más insospechados y en los momentos más inusuales e inconvenientes. También indica que las semillas de la libertad política podrían brotar de nuestra implicación en actividades que tienen muy poco que ver, al menos de forma directa, con la política o con la educación.

Para los educadores y educadoras, sobre todo, este tipo de búsqueda ocupa el polo opuesto al de los tipos de conocimientos y capacidades que dominan el pensamiento en las facultades de magisterio. Lo cual me trae a la memoria un seminario reciente, dirigido a licenciados, en el que una estudiante me estaba preguntando qué libro debía leer para un trabajo que les había mandado, una reseña académica. Al explicarles los parámetros del trabajo, les dije que podían elegir el libro que quisieran, pero les animé a escoger un libro que no llevara mucho tiempo publicado y que explorara temas por los que sintieran interés. A medida que compartían conmigo los títulos de los libros que habían elegido reseñar, me sorprendió que un gran número trataran explícitamente de metodologías generales de enseñanza y de estudios sobre temas relacionados de manera directa con sus disciplinas profesionales. Muy pocos eligieron temas ajenos a sus disciplinas, si es que hubo alguno. El curso llevaba por título «Pensamiento crítico y alfabetización» y estaba completamente abierto en cuanto a los modos en que exploramos estos dos conceptos que tanta atención interpretativa han recibido; aun así, ni el arte, ni la música, ni la poesía, ni el teatro, ni la danza se eligieron como temas relevantes. Pregunté si tenían algún interés en cualquiera de estos temas, y la verdad es que muchos de ellos sí lo tenían. Pero consideraban que estaban fuera de la esfera educativa en general, y del pensamiento crítico o la alfabetización en particular. Esto está en la superficie, por supuesto, de las discusiones que ponen sobre la mesa de manera explícita estas esferas culturales para alimentar la reflexión crítica.

En mi opinión, esta reacción indica también una crisis de la imaginación. A estos alumnos y alumnas les resultaba enormemente difícil imaginar el modo en que una investigación sobre Picasso, o la lectura de la poesía de Frost o de las novelas de Toni Morrison, podía ayudarles a ser mejores profesores y profesoras, y mucho menos mejores personas o agentes cívicos más efectivos. La capacidad de imaginar más allá de la producción oficial de conocimiento y de los escritos autorizados ha sufrido demasiado a menudo el cortocircuito del discurso oficial de la escolarización. Más inquietante, en cualquier caso, resulta el hecho de que se resistieran a investigar las artes, ya que esta exploración podría ayudar a llevarles hacia una «asombrosa desfamiliarización de lo ordinario». En este

sentido, el discurso oficial de escolarización trata de fijar lo que significa ser un profesor y, al mismo tiempo, acabar con la discusión sobre qué constituye una persona educada.

Conclusión

Como paradigma epistemológico y como orientación para la enseñanza, el proyecto de la pedagogía crítica debería guiarse, en mi opinión, y a la luz de la discusión anterior, por las siguientes consideraciones. En primer lugar, debe reafirmarse como un paradigma de liberación para la gente que sufre la opresión en todo el mundo. Esto quiere decir que la opresión en todas sus formas, desde los asuntos de clase hasta la explotación sexual de chicos y chicas jóvenes, debería ser su objeto de consideración e investigación, sobre todo el modo en el que las instituciones formales e informales de aprendizaje y producción de conocimiento ayudan a producir y reproducir, ya sea conscientemente o de manera involuntaria, las condiciones de la opresión. En teoría, la pedagogía crítica debería actuar no sólo como una síntesis de otras teorías, ya estén desarrolladas o en vías de desarrollo, sino que debería utilizar la mayor parte de sus recursos intelectuales para el desarrollo de nuevas maneras de pensar y ver, nuevas maneras de imaginar qué es posible. Esto sitúa a la pedagogía crítica como un lugar y un espacio en los que el arte y la imaginación se mezclan con las preocupaciones políticas y sociológicas en un intento de provocar formas inventivas de percibir lo que es y, al mismo tiempo, imaginar aquellas cosas que todavía no se han visto.

Este cambio sutil que recomiendo resulta significativo porque constituye un reposicionamiento de la óptica social de la pedagogía crítica. Aunque su interés principal sigue siendo erradicar la presión, la óptica de la posibilidad ya no descansa en paradigmas fulminantes de esperanza y posibilidad. Más allá de lo moderno y de lo postmoderno, ajeno al feminismo y al postestructuralismo, el nuevo papel de la pedagogía crítica, tal y como yo lo veo, debería ser artístico, inventivo, especulativo; debería abrazar lo abstracto y abrir caminos para la reescritura de las categorías de lo real. Con este papel, la pedagogía crítica puede ayudar a darle forma al proceso mediante el cual el imaginario social y político redefine lo que es, de modo que podemos, sucesivamente, desarrollar nuevos modos de ver lo que podría ser.

En segundo lugar, la dimensión pedagógica de este paradigma epistemológico necesita que se oriente, al menos eso sería lo ideal, hacia aquéllos y aquéllas a los que desea ayudar. Esto significa que hay que volver a calibrar el discurso para que «hable» a los problemas e intereses inmediatos de los trabajadores y trabajadoras, y de los otros y otras que luchan en el mortero

cotidiano de los autos temporales, de los bajos salarios, de los medios de trabajo poco respetuosos, etc. Desde las necesidades materiales más básicas, tal y como se determinan en oposición a la acción propia, ya sea política, cultural o social, hasta llegar a los problemas más generales de la ideología y de las estructuras, sistematizadas y racionalizadas, de la dominación, ser pedagógicamente crítico significa trabajar con las víctimas de la opresión de modo que puedan tomar el control de sus vidas, luchar contra sus enemigos opresores, sentir y experimentar una profunda sensación de acción e involucrarse en prácticas imaginativas para pensar y sentir de otra forma. La pedagogía crítica debe convertirse en una forma de entrar en contacto con la gente allí donde vive y ama, porque, si no lo hace, nunca estará al nivel de sus propias exigencias en cuanto a criticismo y creatividad.

En tercer lugar, las búsquedas intelectuales con objetivos afectivos y las búsquedas afectivas con objetivos intelectuales deberían estar por encima de las búsquedas ideológicas, sobre todo dentro de las aulas. Si la pedagogía crítica pretende ser atractiva para algo que se parezca a una masa crítica, lo primero que debe hacer es alcanzar objetivos que estén por encima de lo que ya asegura conocer. Las cuestiones de importancia económica, política, social y cultural son fruto del actual orden institucional, y por lo tanto no pueden abordarse a partir de viejos paradigmas de pensamiento y análisis. La cruda realidad, me temo, es que la pedagogía crítica nunca llegó a lograr una masa crítica de defensores porque, aparte de algunos de los asuntos que ya hemos discutido, no fue capaz de responder de forma coherente a algunas de las cuestiones de la (nueva) izquierda, relativas al poder y a la opresión, que planteaban las nuevas condiciones históricas y los (nuevos) agentes históricos. Sería como mínimo condescendiente rechazar estas preocupaciones tachándolas de falsa conciencia.

En cuarto lugar, la pedagogía crítica debería mostrar el mismo interés por el desarrollo de complejas investigaciones teóricas como por el desarrollo de vehículos con los que transmitir estas investigaciones a los públicos que más beneficio podrían obtener de ellas. Esto significa que la pedagogía crítica debería estar liderada por intelectuales públicos, no por académicos o teóricos, aunque un intelectual público puede ser, por supuesto, cualquiera de estas dos cosas, o las dos. Pero un intelectual público debe ser capaz, además, de hablar sobre los asuntos que son objeto de su interés, y de hablarlos con la gente que representa el sujeto de este interés. Comel West, bell hooks, Michael Moore, Robin D.G. Kelley, Howard Zinn, Gloria Steinem, Stanley Aronowitz y Noam Chomsky encarnan, cada uno a su manera, lo que significa ser un intelectual público.

Creo sinceramente que la pedagogía crítica, como paradigma y como práctica, puede recuperar el pulso, aunque no será capaz de hacerlo si no reescribe con rigor algunas de sus propias suposiciones sobre lo que significa ser crítico. El desarrollo de un imaginario crítico es el primer paso para

revitalizar el paradigma. El desarrollo de dicho imaginario no llegará, como señala Blanchard, del plano de la realidad, sino más bien por un desvío que atraviesa lo abstracto. Corno escribe Greene:

Acceder a la imaginación significa volverse capaz de romper lo que .supuestamente está fijado y terminado, lo que es real de una forma objetiva e independiente. Significa ver más allá de lo que el que imagina ha llamado normal o de sentido común y esculpir nuevos órdenes de la experiencia. Al hacerlo, una persona puede liberarse para echarle un vistazo a lo que podría ser, par darles forma a los conceptos de lo que debería ser y de lo que todavía no es. Y esta misma persona podría, al mismo tiempo, seguir en contacto con lo que se supone que es. (Greene, 1995, p. 15)

Referencias bibliográficas

- ARONOWITZ, S. (2003): *How Class Works*. New Haven, CT. Yale University Press.
- ARONOWITZ, S.; BRATSIK, P. (2006): *Situations Manifesto*, p. 7. Recuperado del 30 de marzo de 2006 de <<http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/situations/article/view/10/11>>.
- CAMAROFF, J.; CAMAROFF, J.L. (2001): «Millennial Capitalism: First Thoughts on a Second Coming». *Millennial Capitalism and the Culture of Neoliberalism*. Durham, NC: Duke University Press, p. 14.
- GIROUX, H.A. (1983): *Theory and Resistance in Education*. New York. Routledge.
- (1992): *Border Crossings*. Boulder, CO. Westview Press.
- (2004): *The Terror of Neoliberals*. Boulder, CO. Paradigm Publishers, pp. 14-32.
- GREEN, M. (1995): *Releasing Imagination*. New York. Jossey-Bass, p. 16.
- MCLAREN, P. y otros (2004): «Teaching in and Against the Empire». *Teacher Education Quarterly*, 1, p. 139.
- STAPLEDON, O. (1968): *Last and First Men y Star Maker*. New York. Dover Publications, p. 9.

Lugares (o no) de la pedagogía crítica en *Les petites et les grandes histoires*

Kathleen S. Berry

Prólogo

Supongo que muchos y muchas profesionales, así como académicos y académicas, que profesan la pedagogía crítica, tienen mucho que contar; al menos teóricamente. ¿Dónde están las historias que revelan ejemplos personales y locales que indican dónde existe o no, en acción, la pedagogía crítica? Este capítulo presentará realidades personales y locales como una genealogía arqueológica para darle materialidad a algún sentido de dónde hemos estado y en qué punto nos encontramos o no como pedagogos y pedagogas críticos. Cada pequeña unidad narrativa estará conectada con, y contextualizada por, *les grandes' narrativas* de la historia y la sociedad modernas. *Les petites narrativas* actuarán como un desafío a las grandes narraciones, por ejemplo el capitalismo, el racionalismo científico, la burocracia, los valores burgueses, el colonialismo, el patriarcado, el cristianismo, el liberalismo y la corporatización. Más aún, *les petites narrativas* contarán historias de lucha, de exclusión, de marginación, de abusos, de falta de acción y de otras injusticias sociales que contrastan con los poderes discursivos y muchas veces invisibles de *les grandes narrativas*.

No creo que sea necesario señalar que el propósito de contar historias es abordar el estado actual, hoy, de las cosas en la pedagogía crítica, con implicaciones sobre a dónde tendremos que dirigirnos mañana. El título del libro, *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*, tiene en sí mismo, ciertamente, un marco temporal que abarca de dónde venimos y hacia dónde nos dirigimos. La fijación del momento del «ahora» es algo con lo que los dramaturgos y dramaturgas suelen trabajar. Lo que ve el público y lo que los actores y actrices representan sobre el escenario puede incluir momentos de cualquier tiempo y en cualquier lugar, pero la trama siempre se despliega en un tiempo que es «ahora». El público mira como si estuviera presente en ese tiempo y lugar. Preguntar «De qué hablamos, dónde estamos» resuena con este sentido de un pasado, de un presente y de un futuro que colapsan en el tiempo «ahora». De modo que yo escribo este

capítulo como si fuera una pieza representable en la que el lector está viendo sobre el escenario a la pedagogía crítica, que representa el marco temporal inserto en la manera de plantear la pregunta, De qué hablamos, dónde estamos.

Otra aclaración tiene que ver con el uso de la palabra «pedagogía». Yo la utilizo en el sentido europeo de la palabra, que no se refiere tan sólo a la escolarización sino más bien a la relación con (y a la responsabilidad hacia) el otro. Con la adhesión de lo crítico, el significado de la pedagogía causa problemas a la definición de «otro», y se trata de evitar de este modo el término «alteridad», esto es, los diversos modos que utiliza el discurso del poder para producir sus sujetos y construir sus otros para confirmar su propia realidad (Ashcroft y otros, 1998).

Muchos discursos y prácticas metodológicos se ensartan en el tiempo «ahora» del guión. Se utilizan datos autoetnográficos, ya que las selecciones de la historia personal se convierten en políticas por medio de la incrustación de mis momentos y recuerdos en el marco más amplio de la sociedad, las instituciones y las construcciones eurocéntricas. Lo personal se presenta como *les petites histoires* (pequeñas narraciones); ejemplos, extraídos de lo local, que son cotidianos e inmediatos, concretos y vividos. Para evitar la esencialización, la normalización, la generalización y la universalización, y también, como se ha afirmado antes, para mostrar el modo en que lo personal es político, *les petites histoires* están conectadas con la genealogía y contextualizadas por *les grandes histoires* (las grandes narraciones) de la historia y la sociedad occidentales. *Les petites histoires* actúan como un desafío a *les grandes histoires*, por ejemplo el capitalismo, el racionalismo científico, la burocracia, la cultura burguesa el colonialismo, el patriarcado, el cristianismo, el liberalismo y tantas otras, mientras que *les petites narratives* cuentan historias de lucha, de exclusión, etc. (Nótese, por favor, que se utilizan el término francés «histoire» y el inglés «narrative» de forma indistinta, debido a que vivo en un estado oficialmente bilingüe. Yo soy inglesa, pero mis vecinos son franceses de Acadia, y pasan de un idioma a otro con una facilidad a la que me gustaría hacerle, a mi manera, un pequeño homenaje.)

Se utilizan otras lentes teóricas para analizar *les petites narratives*, en busca de señales de pedagogía crítica o de su inexistencia. Adaptaré algunas características de la genealogía arqueológica de Foucault para llevar mis *petites histoires* a la cuestión de *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Al examinar *les petites narratives*, los principios de la genealogía arqueológica de Foucault le piden al escritor, como investigador, que averigüe cómo, cuándo, dónde y por qué las construcciones sociales que se estudian, en este caso la pedagogía crítica, pasaron (o no) de una existencia cotidiana e informal a una serie de textos y prácticas formales, como instituciones; que deconstruya el modo en el que se marcan, en ciertas

prácticas, las construcciones eurocéntricas de raza, género, clase y sexualidad, entre otras; que desentierre y saque a la luz (arqueología) el modo en que el conocimiento (acerca de la pedagogía crítica) construido en ciertos puntos temporales (fechas) y en ciertas ubicaciones espaciales (localización) se hace avanzar, desapercibido o sin ser sometido a examen, hasta el presente (ahora), de modo que llegará sin interrupción hasta el futuro; que conecte (genealogía) con el clima y las condiciones políticas, económicas, sociales, históricas e intelectuales que crearon, pusieron en circulación y dieron legitimidad a cierto conocimiento, y no a otro; y que critique la perpetuación y reproducción del poder. El propósito, por supuesto, no es únicamente abordar la cuestión de cuál es el lugar actual de los estudios críticos, sino también articular estrategias, políticas y prácticas para el futuro de la pedagogía crítica.

Además de la lente foucaultiana, se toman prestados discursos y prácticas de muchas otras áreas de los estudios críticos, por ejemplo del feminismo o de los discursos «post-», para encontrar ubicaciones en las que la pedagogía crítica existe o no. En conjunto, todos estos discursos y lentes diferentes se confunden en *les peines histoires* y se mezclan con *les grandes histoires* en algo parecido al bricolaje (Kincheloe y Berrv, 2004) para producir un guión en desarrollo para la puesta en escena de la pedagogía crítica. El objetivo del bricolaje como investigación crítica no es ofrecer un muestrario de textos y metodologías sino abrazar distintos discursos y metodologías a medida que se necesitan para remarcar características determinadas de la pedagogía crítica, y también como modos diferentes de evaluar o hacer crítica de los textos que se emplean.

Primer acto: escena primera

Une petite histoire

El momento en el que entré por primera vez en la escena dramática de la pedagogía crítica fue al final de los años cuarenta, cuando yo tenía cuatro años y contraí la polio. Sobrevivir a ese periodo fue un terreno de pruebas de pedagogía crítica para muchos, también para mí, para mi familia, para el entorno social y para las instituciones locales y estatales. Supe de la necesidad de una pedagogía crítica gracias a mis padres, a mis parientes, a la sociedad local y a las instituciones (por ejemplo las escuelas, las iglesias y los hospitales). En aquellos tiempos no existía en el país, Canadá, una sanidad pública, y sólo había una mínima clase media. Los vecinos, en función de las circunstancias, donaban abrigo de invierno a mis padres y nos llevaban a las citas con el médico. Mis padres vendían los enseres de la casa para pagar las facturas médicas; a algunos médicos, la bondad les hacía

aceptar como pago un apretón de manos cuando mis padres no podían pagar con otra cosa. El jefe de mi padre le daba juguetes, o le concedía días libres que no le correspondían, porque sabía que con el sueldo apenas le llegaba para pagar el alquiler y las facturas de los médicos, y que era imposible que tuviera para comprarle juguetes a una niña enferma. El tío Paul atravesaba las señales de cuarentena para dejarnos víveres en la puerta, algo que otros parientes no se atrevían a hacer. Otros vecinos hacían como si no existiésemos o denunciaban a mi madre ante las autoridades porque ella me ponía unos patines, de alguna donación, me dejaba en la pista de patinaje de algún patio trasero cercano y hacía que yo tuviera que buscarme la vida para regresar a casa. Mi madre se enfrentaba así, encubiertamente, y con un gran coste para ella, a la mirada de los vecinos que la consideraban una «mala» madre.

Mi madre fue sujeto de muchas contradicciones como ésta en las prácticas sociales e institucionales de justicia social. Por ejemplo, creó un equipo de fisioterapia (un tratamiento desconocido e inaccesible en aquel tiempo) a partir del mobiliario del salón, resistiéndose a las indicaciones del colectivo médico, que insistía en que la «mejor práctica» consistía en que ella me golpeará el cuerpo con trapos inmersos previamente en agua hirviendo (el tratamiento de la «hermana Kenny»). Existían clases de jardín de infancia para los niños, pero mis padres no podían permitirse pagarlas, y las instituciones encargadas de la escolarización no sabían qué hacer con una niña con tirantes y un brazo «inútil». Mis padres comprendían lo marginada que me sentía, así que me sacaron del jardín de infancia y compraron aquellos libros que recopilaban artículos del *Reader's Digest* (era lo único que se podían permitir), y me llevaban a la pequeña biblioteca local y me leían, o leían conmigo. Mi abuelo (que sólo había ido al colegio hasta los diez años) se dedicó a confeccionar un diccionario, en un cuaderno cuya tapa blanda parecía de cuero, con las palabras que copiaba de las respuestas de los crucigramas (todavía puedo ver y oler aquellas tapas, y sentir su tacto).

La iglesia cristiana a la que asistía nuestra familia predicaba el amor fraternal, decía que los pobres heredarán la tierra y cantaba «Jesus loves me» y «God sees the little sparrow fan», pero resultaba bastante ambigua en su responsabilidad de ocuparse de los demás. Daba la impresión de que los extranjeros de los que cuidaban los misioneros recibían más amor fraternal que mi familia. Apenas recuerdo ninguna ayuda de la iglesia a mi familia, si es que hubo alguna, lo que resulta muy significativo si pensamos que ellos sabían que mis padres, como otros muchos miembros de la congregación, sufrían problemas financieros. Qué lugar más injusto y malvado, pensaba yo entonces, cuando veía cómo los platillos de la iglesia se llenaban de dinero para construir ventanales de cristales tintados y para colocar esas lujosas alfombras rojas sobre las que arrodillarse. Y sin

embargo, si alguien quería vivir en armonía y que lo aceptaran en esa sociedad, *tenía* que ir a la iglesia.

Los jóvenes pilotos de combate, llenos de cicatrices emocionales y físicas como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, ayudaron a mi abuelo a construir un sitio para que yo jugara, porque el parque infantil del vecindario era para niños «normales». En aquel lugar, yo podía hacer ejercicio con las barras y los columpios y cabalgar sobre potros que en realidad eran bidones de cuarenta litros, y los pilotos, padres y abuelos me izaban durante horas, o al menos eso me parecía a mí, montada sobre neumáticos de plástico. Redirigieron mi conciencia para que yo me sintiera apartada de las actividades del barrio y crearon un mundo imaginario en el que yo podía ser una piloto de combate, una vaquera, una ingeniera o una conductora de coches de carreras. Esta gente me enseñó a resistir en el mundo binario de capacidades e incapacidades. Construyeron un mundo en el que cualquiera podía participar. No será necesario que diga que el lugar en el que yo jugaba se convirtió en la envidia de todo el vecindario. En mi lugar de juegos, yo estaba normalizada. Fuera de ese mundo, yo estaba «anormalizada». Además, como pude saber después, había muchos mundos que no se habían construido para mí. ADónde estaba entonces la pedagogía crítica?

Primer acto: escena segunda

Les grandes histoires

En la primera escena del primer acto yo era una actriz. Ahora, sin embargo, soy parte de un público que reflexiona sobre esa escena de los años cuarenta. Cuando Kincheloe y McLaren, los editores, enviaron las indicaciones para este libro, me di cuenta de que ellos tenían tendencia a dar por supuesto que la educación significaba escolarización, y que colocaban por tanto a la pedagogía crítica dentro de las instituciones, y no como una forma de encontrar modos de conocimiento y acción en el mundo. No pretendo decir que la pedagogía crítica no exista en las escuelas, no sólo existe sino que puede y debe existir. Sin perder esto de vista, resumiré el modo en que mi *petite narrative*, tomada de los años cuarenta, saca a la luz el modo en el que las prácticas sociales, institucionales y eurocéntricas, formadas a partir de *les grandes narrative* del individualismo, del mercado libre, de la economía capitalista, del liberalismo y del capitalismo, se han deslizado en este mundo de comienzos del siglo XXI y siguen, no sólo circulando, sino reproduciendo los poderes dominantes. Más aún, como defensora de la pedagogía crítica, este resumen arroja algo de luz sobre los motivos que han llevado a la desaparición, del mundo del conocimiento

convencional, de algunas de las construcciones de las realidades sociales de los años cuarenta, que en algunos casos han sido incluso adoptadas por los neoliberales y las corporaciones de derechas para legitimar su rechazo a la pedagogía crítica en todos los lugares posibles de la sociedad y las instituciones, incluida la escolarización.

Mi *petite histoire* describe una época y un lugar concretos, que no pueden generalizarse por tanto a otros tiempos y lugares para hablar como si fueran todos iguales. Lo personal como político contiene, en cualquier caso, una historia de finales de la década de los cuarenta como indicación de cómo y dónde existía o no la pedagogía crítica en el pasado. En otras palabras, ¿de qué lugar venimos, que da forma al lugar en el que estamos? ¿Ha habido una prioridad para la pedagogía crítica? ¿Qué prácticas reconoce el público como pedagogía crítica, o relaciona con ella, en los planos individual, social e institucional? ¿En qué lugares *les grandes narratives* (aquellas opuestas a la pedagogía crítica), por ejemplo el capitalismo, el individualismo, el racionalismo científico, la burocracia, los valores burgueses, el colonialismo, el patriarcado, el cristianismo, el liberalismo y el existencialismo crean o contradicen las construcciones y prácticas de la pedagogía crítica en las que se inserta *la petite narrative* personal? ¿Cuáles de *les grandes histoires* que dan forma a la pedagogía crítica son evidentes en *les petites histoires*, por ejemplo la ideología, la deconstrucción, el feminismo, el antirracismo, el marxismo y los discursos «post-»? ¿Qué prácticas y discursos de *la petite histoire* están trabajando ya para perfilar las identidades y subjetividades de un pedagogo o pedagoga crítico que sean cómplices, conflictivas, contradictorias y resistentes a los proyectos de *les grandes histoires*?

El objetivo de abordar estas cuestiones y analizar *la petite narrative* por medio de *les grandes narratives* de la civilización occidental nos proporciona un punto fundamental para la cuestión «De qué hablamos, dónde estamos» La narración personal se inserta en muchas indicaciones de pedagogía crítica en el plano individual, tanto manifiestas como encubiertas. Los individuos asumieron la responsabilidad de crear prácticas y tiempo con los que abrir espacios para la pedagogía crítica. Los padres, los parientes y algunos vecinos resistieron de manera manifiesta signos materiales de exclusión como los carteles que anunciaban la cuarentena y las normas sociales que se mantuvieron durante meses y que permanecían vigentes mucho después de que hubiera finalizado el supuesto periodo de peligro por contacto. Sin saberlo, quien cruzaba los límites de la cuarentena en realidad estaba cimentando sin saberlo una inmunidad frente al virus de la polio. De aquellos y aquellas que burlaron a las autoridades médicas, nadie contrajo la enfermedad, y esta historia sucede mucho antes de que la vacuna Salk o Sabine se administrara diez años después. Otros fueron cómplices con la regulación institucional, dispuesta por las autoridades del departamento de salud, que aislaba a los «enfermos», hasta el punto de que

muchos de los que se consideraban enfermos (con el significado, en la mayor parte de los casos, de «anormales») fueron ubicados en el pabellón de aislamiento de hospital local: ancianos y ancianas con demencia (seniles, como se decía entonces), gente de todas las edades con síndrome de Down (retrasados mentales, en el discurso de la época), enanos (en los años cuarenta se les ponía la etiqueta de enanos), gente con heridas físicas, mentales o emocionales por culpa de la guerra y los impedidos físicos como yo (que fui uno de los dos únicos casos de polio de aquel año) en mi cama de metal que parecía una jaula.

Aquellas imágenes, aquellas prácticas, me marcaron de por vida en términos de lo que significa «ahora». Aquellas construcciones de «el otro» como anormal, tullido, diferente, excluido y aislado de la sociedad convencional siguen resonando como legítimas en los discursos y prácticas institucionales de «ahora». Las instituciones que producen políticas y discursos también ponen en circulación y mantienen esa autoridad de un modo que incluso «ahora» sustenta la autoridad institucional y hace que se dé por supuesto o se considere de sentido común por parte de los individuos y la sociedad.

Los procesos y discursos hegemónicos que estaban en funcionamiento en los años cuarenta siguen existiendo en las prácticas institucionales y sociales de hoy en día. La psicología educativa y el neoliberalismo trabajan, en cuanto a sus discursos, con una multitud de clasificaciones de educación especial que habla de planes educativos individuales (IEP), así como los discursos y prácticas acerca de los discapacitados físicos y mentales, de los alumnos con dificultades de aprendizaje o con trastornos de déficit de atención por hiperactividad, con lo que se perpetúan las prácticas y clasificaciones binarias como las que mi madre sufrió en los años cuarenta. Algunos vecinos legitimaban sus prácticas de exclusión y de abuso social solicitando más apoyo institucional de las asistencias sociales, informando de que mi madre era negligente, cruel y no «apta», y de que mi padre, por su parte, era débil. El discurso de la época que me ubicó a mí como lisiada y a mi madre como incapaz creaba distinciones binarias por culpa de las cuales mi madre y mi padre (ambos con noventa años de edad) todavía llevan consigo un enorme fardo de culpa y vergüenza, parecido al que tienen que soportar muchos padres, tanto de aquella época como de la actual.

El discurso y las respuestas de muchos individuos del vecindario estaban racionalizados por los de los hospitales, la profesión médica y las normas y estándares sociales generalizados del momento. La resistencia de unos pocos, entre ellos algunos individuos de la vigilancia foucaultiana y de los mecanismos de control de las instituciones, como la cuarentena y los pabellones de asilamiento, reverbera como pedagogía crítica. Pero el hecho de mantener en el plano de lo individual la justicia social, la inclusión y la igualdad no crea ni mantiene poder para los pedagogos y peda-

gogas críticos en los niveles social e institucional. Aquellos individuos que nos cedieron a mi familia y a mí su tiempo, su espacio y sus conocimientos se resistieron al poder de la autoridad institucional y crearon prácticas de inclusión. Pero los actos de estos individuos eran improvisados y localizados y pasaron desapercibidos. Sus actos no afectaron necesariamente a otros individuos ni a las sociedades e instituciones en las que residía el poder económico, político, intelectual y cultural, y en las que existía el poder para hacer cambios que transformaran el conocimiento y la forma de hacer las cosas.

En los años cincuenta se crearon algunos actos parciales de justicia social y de inclusión, gracias al desarrollo de una sanidad pública, también en las escuelas, de ayudas financieras para que los veteranos (mayoritariamente hombres) regresaran a la escuela o a la universidad, viviendas de bajo coste y muchas otras políticas sociales para niños y mujeres, por ejemplo las bonificaciones por hijo. Estos programas sociales se crearon principalmente para responder a las condiciones y necesidades económicas y sociales posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Y digo que se trata de actos parciales porque, por desgracia, las políticas sociales de aquella época estaban orientadas por género y clase y trabajaban hegemónicamente para permitir que las mujeres permanecieran en el mundo doméstico pero no recibían ningún apoyo para incorporarse al mercado laboral, para recibir asistencia que les permitiera tener días libres o para ir a la universidad, prácticas que siguen en vigor «ahora».

Imagino que los programas sociales de los años cuarenta y cincuenta se despachaban sin mucha delicadeza por los burócratas y las agencias gubernamentales en un intento de producir un proyecto estatal que diera como resultado un movimiento que llevara de una mano de obra de trabajo intensivo a una clase media trabajadora que se hacía cada vez más necesaria. En el tiempo y el espacio arqueológicos de mi *petite histoire*, la conexión genealógica con *les grandes histoires* se encuentran allí, tanto en lo hegemónico como en lo discursivo. Estos programas sociales se construyeron, discursivamente, para privilegiar el conocimiento, los valores y las prácticas de acuerdo con la clase, raza, religión, género, orientación sexual y edad, así como los que se encontraban en medio de los colonizadores y los colonizados. De hecho, puede interpretarse como la creación de una gran sociedad blanca, patriarcal, cristiana, eurocéntrica, heterosexual, de clase media y obsesionada por la juventud, en todos los Estados Unidos. Los restos de estos programas sociales de los años cuarenta y cincuenta se construyeron sobre las espaldas de las categorías excluidas que no se integraban, tanto a nivel individual como colectivo. ¿Cómo puede entrar la pedagogía crítica en los ruedos de los poderes económicos, políticos, intelectuales, institucionales y globales con afirmaciones y prácticas de justicia social y exclusión, cuando los antecedentes históricos, incluso en el caso de

una narración individual, sacan a la luz el poder hegemónico de la minoría? Hoy en día, la conciencia social y los consiguientes programas se consumen bajo el peso del poder de un individualismo que alimenta al capitalismo, que a su vez alimenta a las corporaciones, que a su vez está quitándole el poder a la acción colectiva (de los sindicatos y los votantes, por ejemplo), a las mujeres, a los niños y niñas y a la educación y la sanidad públicas.

Pero esto es sólo el modo en que funciona la hegemonía; un proceso gradual de rechazo de la justicia social y de la inclusión de la mayoría, unido al establecimiento de operaciones y estructuras creadas por una minoría (colectivos tales como el gobierno, los legisladores, los medios de comunicación, los grupos de interés, la iglesia y las instituciones religiosas, los grandes negocios y las corporaciones) con el objetivo de mantener su poder y su autoridad. De este modo, como demostraba mi *petite histoire*, los vecinos y vecinas, de forma individual, así como los parientes, padres y madres, profesores y profesoras y los profesionales de la medicina pueden comportarse como pedagogos o pedagogas críticos, pero lo hacen, o lo hicieron, *ad hoc*, por casualidad, de modo selectivo e inmediato. La pedagogía crítica tiene que alcanzar mayor profundidad y distancia en el interior de la sociedad, del mundo institucional y de las construcciones eurocéntricas y occidentales si pretende tener alguna trascendencia o cumplir sus promesas de justicia social, de igualdad y de inclusión, tanto en la teoría como en la práctica.

Segundo acto: escena primera

Les petites histoires

La pedagogía crítica como educación no tiene fronteras, pero está limitada por las acciones, los movimientos y las transformaciones que buscan la justicia social. Para que tengan efecto, y para que puedan incluirse en las escuelas como pedagogía crítica, muchas *palles narratives* como movimientos sociales tienen que ser rastreadas, deconstruidas, examinadas, excavadas, conectadas, criticadas y articuladas. Para hacer esto, trasladaré el escenario desde los años cuarenta a los años cincuenta para otra *petite histoire*.

Estamos en el momento en el que *les grandes narratives* de los años cuarenta y cincuenta dieron como resultado lo siguiente: el poder imperial de los Estados Unidos; una numerosa clase media (burguesía) que hizo que disminuyera el abismo entre los muy ricos y los muy pobres; independencia de naciones anteriormente colonizadas; escuelas sin segregación; las semillas para el feminismo y la liberación sexual de los años sesenta y setenta. ¿Dónde estaba entonces la pedagogía crítica? En aquella década yo

trabajaba en una escuela de enseñanza primaria en una zona urbana céntrica (según el discurso de la época, lo que quería decir es que las condiciones eran de pobreza, de desempleo mayoritario, de asistencia social, de casas de alquiler de baja calidad, de pistas de cemento para que jugaran los niños y las niñas y de hijos e hijas de madres trabajadoras), una creciente población inmigrante procedente de muchas islas caribeñas (que habían logrado poco antes la independencia de sus colonizadores europeos), mucha inmigración con origen en la Europa del Este y un pequeño número de inmigrantes asiáticos, sobre todo vietnamitas (la «gente de las barcas»). La población de la «Primera Nación»¹ había abandonado las reservas, sobre todo porque las mujeres nativas que se casaban con hombres que no eran nativos perdían su condición de indias americanas, y se las despojaba por tanto de los beneficios económicos y sociales que sí recibían las mujeres nativas que se casaban con hombres nativos y que vivían en la reserva.

La población inmigrante masculina, en su mayoría, estaba ocupada en trabajos de salarios miserables, mientras que las mujeres inmigrantes, si no recuerdo mal, dependían de sus maridos, o de trabajos de media jornada, o de la asistencia social. La población no inmigrante consistía principalmente en madres solteras de raza blanca que vivían de la asistencia social. Cada alumno y alumna se colocaba en una categoría en función de un sistema de puntos que se basaba en el estatus económico dentro del distrito. Por cada alumno o alumna cuyo padre soltero (es decir, su madre) viviera de la asistencia social, la escuela recibía un punto. Si la madre vivía de la asistencia social y además era inmigrante, entonces la escuela recibía dos puntos. Si la madre, además de ser soltera e inmigrante y de vivir de la asistencia social, no hablaba inglés, entonces la escuela recibía cinco puntos, y así sucesivamente. Dado que la escuela era la que más puntos acumulaba de todo el distrito, o lo que es lo mismo, dado que los alumnos y alumnas vivían en muy malas condiciones y no tenían ancestros europeos, la escuela recibía ayuda adicional; una parte consistía en subvenciones, pero la mayor parte llegaba en forma de más personal para la enseñanza de alumnos con dificultades y para la segunda lengua. Todavía se utilizaba la correa como acción disciplinaria y, si no recuerdo mal, a los chicos se les pegaba con la correa por problemas de comportamiento (esto es, por decir palabrotas, por pelearse, por insultarse, por desafiar a las autoridades escolares, por no ir a clase o por no terminar los deberes). No recuerdo a ninguna chica en concreto que recibiera ese tipo de castigo, aunque estoy segura de que a alguna se le pegó con la correa. Algunos padres y madres, que mostraban un interés especial por que su hijo o hija recibiera una «buena» educación (como una forma de ingresar en la sociedad de clase media y de

N. del T.: Primera Nación es el nombre que se usa para los habitantes originarios de América.

entrar en el mercado laboral de trabajos con remuneraciones medias) intentaban ayudar a sus hijos o a sus hijas a hacer los deberes, salvo cuando el idioma que se hablaba en el hogar no fuese el inglés.

Muchos padres y madres, sobre todo las madres solteras, no ayudaban en casa o no acudían a las entrevistas con los profesores y las profesoras. Las condiciones de pobreza en que crecieron, y en las que estaban sacando adelante a sus hijos e hijas, así como su propio fracaso escolar repetido (suspensos, repetición de cursos), su falta de la socialización o de las experiencias de la clase media, así como sus altos índices de abandono escolar hacían que la escuela fuera una institución que los abandonaba a ellos, y no al revés. Así que, ¿por qué ceder a más intimidación y ver cómo sus hijos e hijas eran sujetos del mismo proceso de fracaso?

Muchos alumnos y alumnas no habían oído hablar en su vida de las actividades extraescolares. Las clases de deportes, de música, de artes o de baile, así como los viajes u otras experiencias externas a su comunidad eran para ellos y ellas limitados, cuando no inexistentes. Se improvisaba sobre la marcha una pista con el suelo de cemento para jugar al baloncesto o al *softball* después de clase, cuando hacía buen tiempo, y también había batallas de bolas de nieve, con sus fortalezas y todo, en invierno. Yo no conocía ningún alumno o alumna que supiera jugar al *hockey*; el coste del equipo, del acceso a las pistas y de los viajes a los torneos era prohibitivo para aquella comunidad. Algunos alumnos y alumnas podían apuntarse al club local de chicos y chicas (hacerse socio era gratis), pero no al YMCA (Young Men's Christian Association), que tenía cuotas de inscripción. Para algunos, el club de chicos y chicas les proporcionaba el acceso a piscinas y a clases, a grupos de teatro, a autobuses para visitar otros lugares y a reuniones de la comunidad, pero también les permitía acceder a duchas de agua caliente y a inodoros, algo muy importante para aquellos y aquellas que tenían cortado el suministro de agua en sus hogares porque las facturas no se habían podido pagar.

Tony (es un pseudónimo) pasaba horas en las duchas del club de chicos y chicas. Me decía: «Señorita Berry, es la única oportunidad que tengo de sentirme limpio con agua caliente». Se trata del mismo estudiante al que un profesor ordenó castigar porque no hizo sus deberes en cuarto. En la sala de castigos alegó, llorando, que en su casa el suelo era de tierra y que vivía, muy a menudo, sin calefacción, sin agua corriente y con el ruido constante del tráfico y de las sirenas de la policía y de las ambulancias a todas horas. «Joven», dijo el profesor, «no tiene usted ninguna excusa para no hacer sus deberes». Se trata de momentos personales, pero que sin duda resultan muy representativos de las condiciones de muchos alumnos y alumnas en aquella escuela.

Y bueno, sí, había exámenes estandarizados y pruebas de inteligencia, y programas de modificación del comportamiento, y boletines con las notas, y guías curriculares. Algunos profesores o profesoras y directores o

directoras concretos administraban las pruebas, utilizaban estrategias y castigos para modificar el comportamiento, seguían en currículo y suspendían a sus estudiantes, ya estuvieran en jardín de infancia o en sexto. Se hacía que muchos alumnos y alumnas repitieran curso, hasta el punto de que al llegar a sexto podían haber repetido dos o tres veces. Los resultados de nuestros exámenes estaban siempre entre los peores del distrito. Las escuelas de las zonas de clase media siempre estaban, estadísticamente, cerca de la parte alta de la clasificación. ¿Dónde estaba la pedagogía crítica en aquel momento?

Segundo acto: escena segunda

Les grandes histoires

En la primera escena del segundo acto yo era una actriz. Ahora estoy entre el público. Como profesora de aquella escuela y de otras de naturaleza, entorno, condiciones y experiencias similares, en las décadas de los años sesenta y setenta, viví en muchos mundos contradictorios e inconsistentes. Asistía a cursos de la universidad, a tiempo parcial, para terminar mi licenciatura. Al mismo tiempo que estudiaba diversas teorías sociológicas, de psicología general o infantil y cursos de historia, de geografía y de estadística, me enfrentaba al contexto de escolarización que he descrito en el apartado anterior. Había algunas semejanzas entre las teorías académicas y las prácticas cotidianas de educar a alumnos y alumnas de uno de los barrios pobres del centro de la ciudad. ¿Acaso estaba allí la pedagogía crítica?

En cuanto a psicología, estudié y tomé parte en los experimentos de modificación conductual desarrollados por B.F. Skinner especialmente para la comunidad ficticia de Walden Dos que empleaba sus métodos. Al día siguiente, en la escuela, podía señalar los mecanismos de control, por ejemplo los puntos, los nombres en la pizarra, los exámenes estandarizados, y el asesoramiento psicopedagógico, así como la comida y otros sobornos extraescolares para los alumnos y alumnas con «problemas de comportamiento». En retrospectiva, me doy cuenta de que aquellos mecanismos eran suposiciones sistemáticas y universales sobre los alumnos y alumnas y sobre el modo en que actúan y aprenden en el medio escolar, sin que importe su género, sus identidades raciales ni, sobre todo, su estatus social. En la escuela, las prácticas y teorías de modificación del comportamiento se encontraban normalizadas y naturalizadas bajo el peso de la autoridad de la psicología, la misma autoridad que se aplicaba en el entrenamiento militar y en las cárceles.

En la universidad participé en experimentos basados en las teorías y la investigación de Milgram con sujetos humanos (véase el documental *The*

human behaviour experiments, que se emitió dentro del programa *The big picture*, de la Canadian Broadcasting Corporation) en las que apenas existía ningún escrúpulo a la hora de aplicar a los humanos tratamientos con descargas eléctricas, así como engaños y mentiras. Al día siguiente, vi cómo los alumnos y alumnas eran empujados a ciclos de fracaso e intimidación a manos de profesores y profesoras concretos cuyas acciones tenían apoyo en los niveles social e institucional.

Los discursos, que dirigían y legitimaban ciertas políticas y prácticas escolares, incluían, por nombrar algunas, las siguientes: «Necesita una disciplina estricta» (o sea, castigos); «Nunca llegará a nada, no hay más que ver a sus padres»; «Se merece la correa (o el castigo, o las malas notas, o el suspenso)»; «Nunca se comporta como es debido, castígalo (o castígala)»; «Hay que castigarlo o castigarla porque se ha salido de la raya (o porque hace ruido, o porque ha llegado tarde, o porque no ha hecho los deberes, como Tony, o porque no ha traído la ropa adecuada para las clases de gimnasia)»; «Anda, ve a sentarte al guardarropa (o al pasillo, o al despacho del director) y no vuelvas hasta que no sepas comportarte como es debido», y mucho más, empujando a los alumnos y alumnas hacia las mismas situaciones de los experimentos de Milgram, hasta que los estudiantes acababan por acatar las prácticas legítimas de las autoridades legitimadas; acciones individuales legitimadas por la autoridad de la minoría que detenta el poder y por las políticas institucionales. La resistencia, ya proviniera de profesores o profesoras concretos o de algún colectivo, ante las prácticas injustas y de exclusión de aquella escuela de un barrio urbano pobre, y sospecho que de muchas otras instituciones educativas, se respondía con amenazas de despido y con acusaciones de mala conducta profesional o de falta de respeto a la autoridad abstracta o a las autoridades concretas.

Los primeros años de mi vida (descritos en la narración personal del primer acto) me enseñaron que había maneras creativas de resistencia y desafío, sobre todo en el plano individual. Por fortuna, había colegas y directores o directoras que también trabajaban como aliados de la pedagogía crítica. Algunos y algunas teníamos formación académica y éramos capaces de utilizar discursos críticos que tornábamos prestados del feminismo, del marxismo, del sindicalismo e incluso de la literatura o el cine; a veces por experiencia personal, y muchas veces por una conciencia social moldeada por una historia y una sociedad que opinaban que estábamos haciendo «lo correcto». (Irónicamente, aquellos y aquellas que utilizaban la modificación de comportamiento y prácticas similares a las de Milgram también creían que estaban haciendo «lo correcto»). Para los pedagogos y pedagogas críticos, eran los medios los que no justificaban el fin: el racionalismo científico; el final de la clasificación, la categorización y configuración de los alumnos y alumnas para que encajaran en los estándares del

mundo dominante, blanco, patriarcal, de clase media, cristiano y eurocéntrico (éste no era el discurso que utilizábamos entonces, aunque no hay duda de que sabíamos quién y qué dominaba la situación); la enseñanza y el cumplimiento del currículo para que «ellos y ellas» pudieran conseguir un empleo; evaluar una y otra vez para legitimar la existencia de alumnos o alumnas fracasados y la repetición de curso, hasta que «se convirtieran» en lo que los estándares consideraban como válido y «supieran» qué estándares (los de quién) eran los que valían. Los padres no se preguntaban por las causas de los altos números de suspensos y de repeticiones de curso de sus hijos e hijas. No sólo aceptaban el discurso hegemónico que no los consideró «lo bastante inteligentes» en su propia etapa escolar y que aseguraba, basándose en un determinismo biológico, que sus hijos e hijas no podían ser tampoco «lo bastante inteligentes». El discurso de los padres y madres, de los profesores y profesoras, raramente reconocía el conflicto existente entre las condiciones sociales y los procesos de socialización en los hogares y en la comunidad y aquellos que eran importantes para el éxito escolar. Hasta que el reconocimiento de las fuerzas que operan en la sociedad, y el modo en que una minoría dirige las instituciones y decreta quién recibe la educación y cómo, los padres y madres, los profesores y profesoras, los tutores y tutoras, las culturas marginadas y las asociaciones no serán capaces de poner en entredicho y cambiar los sistemas de injusticia social y de exclusión.

En los años sesenta y setenta, los cursos universitarios sobre psicología infantil se basaban principalmente en teorías evolutivas, sobre todo en la de Piaget, basadas en observaciones y grabaciones de sus propios hijos (privilegiados por el hecho de ser suizos, chicos, blancos, europeos, de clase media-alta, con dos progenitores, con una madre inserta en la ideología doméstica y un padre que daba clases en una universidad, etc.). La autoridad, la racionalidad, la objetividad separada de la subjetividad, la organización explícita en etapas y de acuerdo con la edad y la posibilidad de medir las etapas de desarrollo del niño o la niña resultaban muy seductoras para las instituciones escolares. La teoría y las prácticas que vinieron después se asumieron como naturales, normales, universales y generalizables a todos los niños y niñas. Desde la perspectiva de un pedagogo o de una pedagoga críticos, en cualquier caso, resultan apolíticas y esencialistas, y además eliminaban cualquier consideración de contexto, clase, raza, género, etc. Lo ideal, en otras palabras, para evitar las políticas de la diferencia, de la formación de identidad y del conocimiento subyugado.

La autoridad de las teorías evolutivas de Piaget resultó tan generalizada que acabó invalidando cualquier forma alternativa o diferente de pensar la enseñanza y el aprendizaje, o de pensar acerca de los alumnos y alumnas y los profesores y profesoras. Se deslizó dentro del discurso y de los documentos curriculares con tanta rapidez y de un modo tan discursivo que las prácticas de las disciplinas académicas, del control y la gestión de

las aulas, de la organización de las escuelas, de la teoría y el desarrollo de los currículos, así como la evaluación del trabajo de clase y de los alumnos y alumnas terminaron saturados con un mundo de Piaget. Las teorías evolutivas convertían a los alumnos y alumnas, y a la propia enseñanza, en objetos, y lo hacían de una forma brutal, casi hasta llegar al absurdo, al ridículo y a la opresión. El profesorado y el alumnado quedaban reducidos a la inclusión en una etapa y una categoría, e incluso después de muchas lecciones insistentes y repetitivas, muchos de los alumnos o alumnas de aquella escuela urbana acabaron etiquetados enseguida como evolutivamente deficientes o como «víctimas de un retraso evolutivo».

Kincheloe y Steinberg (1993) y otros muchos pedagogos y pedagogas críticos han puesto en entredicho la justicia de estas teorías evolutivas, y las han presentado como sexistas, racistas, basadas en las clases, etc. En la escuela urbana de un barrio céntrico y pobre en la que yo enseñaba, los que dábamos nuestros primeros pasos en esto de la pedagogía crítica tratábamos de resistirnos de un modo creativo a la aplicación de las teorías y las prácticas evolutivas a nuestros y nuestras estudiantes. Hacíamos trampas en los tests dándoles las respuestas de antemano, completábamos las hojas y los cuadernillos de trabajo con muchos alumnos y alumnas, o incluso los hacíamos por ellos o por ellas, mentíamos sobre la «etapa» en la que estaba trabajando un niño o una niña y nos negábamos a suspender a nadie en el boletín final de calificaciones. Sé que había directores y directoras, así como otros miembros del profesorado, que sabían lo que estábamos haciendo y que nos daban su apoyo con el mero hecho de no abrir la boca. En unas cuantas ocasiones, sin embargo, descubrieron a alguno de nosotros que tuvo que presentarse ante el consejo, donde recibió una amonestación verbal y se le calificó de desafiante y poco cooperativo (nos protegían, en parte, los contratos fijos y la pertenencia a los sindicatos). Pero el precio por practicar la resistencia no fue muy grande si se compara con lo que en la actualidad llamaríamos la práctica de la pedagogía crítica, esto es, enseñar a los alumnos y alumnas, y a los profesores y profesoras, a «portarse mal» en un mundo o una institución conductistas (como me dijo una vez Shirley Steinberg).

Mi primera introducción formal a los principios, el discurso y las prácticas de la pedagogía crítica tuvo lugar gracias a un curso universitario que llevaba por título «Las políticas de la alfabetización». El texto de lectura obligatoria era *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, publicado por primera vez en 1970. El profesor era George Martel, un activista social, creador de una escuela para chicos y chicas de zonas urbanas marginales, y editor y fundador de una revista de izquierdas llamada *This Magazine E About Schools*. Clase tras clase, semana tras semana, encontré modos de pensar la enseñanza, el aprendizaje y el alumnado que me liberaron a mí y también, o al menos ésa era mi esperanza, a mis alumnos y alumnas. Cuando regresaba a la escuela después de una clase en la universidad, me sentía poseída por el espíritu de

la pedagogía crítica. Pero la resistencia individual tiene un poder muy limitado si se compara con el de la sociedad, con el de las instituciones, o con el del tiempo y los lugares en los que se ejerce la enseñanza. Aprendí a ser cómplice de las injusticias de *les grandes narratives* y de las estructuras de escolarización, en lugar de desafiarlas y transformarlas.

Mientras realizaba mi doctorado, en 1983, Paulo Freire dio un curso en la universidad. Mis colegas y yo nos sentíamos hipnotizados por su capacidad de compasión y por su espíritu. Nos pareció, desconcertante, de todas formas, que las teorías y prácticas que se utilizaban hubieran tomado su forma a partir del marxismo. Lo que resultaba problemático en ese caso es que la mayoría de nosotros éramos seres privilegiados, ya fuera por la clase social a la que pertenecíamos, por nuestra raza o por nuestra educación, y el contexto en el que trabajábamos la mayoría al margen de lo académico no nos parecía para nada «opresivo». Además, la mayoría de las tesis y de las metodologías de investigación que se aceptaban en aquella época se basaban en estadísticas, con lo que se estaba legitimando de forma implícita el empirismo, la objetividad, el positivismo y el racionalismo científico, es decir, los mayores enemigos de la pedagogía crítica. La probabilidad de que la pedagogía crítica accediera a un cierto rango entre *les grandes histoires* de la teoría y la investigación era mínima, si es que había alguna. A pesar de que Freire, William Pinar, Valerie Suransky-Polokow, Madeline Grumet y Maxime Greene eran en aquella época profesores visitantes (gracias a la dirección visionaria de Ted Aoki y Max Van Manen), el trabajo académico y de investigación, los departamentos de fundación y administración educativas, la psicología educativa, así como el currículo y la instrucción, seguían basando sus estudios principalmente en las teorías y prácticas de *les grandes narratives* de la ilustración, de la modernidad, el colonialismo, el imperialismo occidental y el análisis cuantitativo de los textos, de los individuos, de la sociedad y de las instituciones. La lucha de la pedagogía crítica para entrar en la cultura escolar y académica dominante, en ese momento, era como tratar de navegar en un velero sin viento. ¿Dónde se encuentra ahora?

Tercer acto: escena primera

Les petites histoires

Los primeros dos actos ubicaban la pedagogía crítica (o su ausencia) en localizaciones personales e institucionales del pasado. Este acto coloca a la pedagogía crítica en el nivel local de la sociedad, y en el momento actual. En la actualidad están teniendo lugar muchos acontecimientos comunitarios; la obra de teatro todavía no está terminada, por seguir con la metáfora. La acción tiene lugar en un pequeño estado, en un área rural con un

océano de agua salada como frontera. En verano la población se dispara debido al turismo; en invierno sólo quedan unos pocos residentes. La población es de raza blanca, descendientes de franceses e ingleses. No hay prácticamente ningún residente cuya ascendencia nacional, racial y étnica no sea europea y, si lo hay, sólo es en verano. De modo que en esta narración local la diversidad de razas apenas existe.

La mayoría de la gente se dedica a la pesca o a la agricultura, o a trabajos de temporada en fábricas que suministran bienes a Wal-Mart y a otras corporaciones. La diversidad de clases está aumentando a medida que algunos urbanitas de clase media construyen domicilios permanentes en propiedades situadas a la orilla del océano y con vistas al mar. El poder de la iglesia ha disminuido, pero hay dos iglesias locales, una católica, más grande, y una anglicana, algo menor, que forman parte del paisaje religioso, una señal más de la historia eurocéntrica de la zona. Algunas granjas pequeñas, y la pesca, mantienen a los residentes locales, aunque hay otros y otras que tienen que desplazarse treinta kilómetros en coche para buscar trabajo en el área urbana más próxima. Para llegar al colegio, los niños y niñas, desde los cinco años, tienen que hacer un viaje de una hora en autobús. ¿Dónde está localizada (o no) la pedagogía crítica en este entorno?

La justicia social, la inclusión, la diversidad, la pluralidad y la igualdad son sólo unas pocas de las grandes reivindicaciones de la pedagogía crítica. También lo son la oposición al sexismo, al racismo, al elitismo clasista, a la homofobia y a la dominación. ¿Acaso estas reivindicaciones han logrado transformar los conocimientos, las creencias, los valores y las prácticas (ya sean individuales, sociales o institucionales) del entorno descrito en el párrafo anterior, que es el mismo que se presentó en la *histoire* personal del acto primero, sólo que cincuenta y nueve años más tarde? En cuanto a los discursos y prácticas de la pedagogía crítica, ¿han logrado penetrar en los discursos y las prácticas cotidianos de los individuos, de la sociedad y de las instituciones de este mundo y esta época globales, indicativos del «lugar en el que nos encontramos ahora»?

Hace diez años, regresé a esta zona después de una ausencia de cuarenta y seis años, y lo hice para construir una residencia permanente, ya que se acercaba el momento de mi jubilación. En los últimos veinte años he estado expuesta a los arrendatarios teóricos de la pedagogía crítica, en primer lugar durante mis estudios de doctorado y en la actualidad como profesora de estudios críticos en la facultad de educación de una universidad estatal. Veo el mundo a través de la lente de los estudios críticos, y trato de poner en práctica sus teorías, y asumo que al resto del mundo le pasa lo mismo. ¿Ha cambiado este mundo desde la época en que tuvo lugar mi *histoire* personal, en la década de los cuarenta?

La justicia social, la inclusión y la igualdad pueden aplicarse al mundo natural del mismo modo que se aplican al humano, aunque los humanos

construyen y modifican el mundo natural. En esta área, el entorno natural actúa como el escenario en el que cobra sentido la necesidad de la pedagogía crítica. La relación entre los humanos y el entorno natural exige justicia social, mientras que las relaciones locales entre la gente proporcionan algunas nuevas perspectivas para la pregunta acerca de «en qué lugar nos encontramos ahora».

Como comunidad rodeada por el océano, la condición de los recursos de agua sirve para poner a prueba nuestras prácticas de pedagogía crítica. Si el agua es la fuente de la economía y de la comunidad, entonces ambas se encuentran en grave peligro. No hace falta decir que el océano, con su agua salada, así como los arroyos de agua dulce, la capa freática y los pozos están contaminados, o al menos muy cerca de niveles de contaminación peligrosos. Sistemas sépticos obsoletos, casas apiñadas en espacios que se crearon para propietarios de clase media de los años treinta o cuarenta, una desertización urbana en aumento, erosión de la tierra cercana a la orilla, playas entrópicas invadidas por enormes piedras medioambientalmente poco amistosas, rompeolas con paredes construidas a partir de traviesas de ferrocarril rellenas con creosote (una sustancia química con base de queroseno que impide que la madera se pudra), e incluso una comunidad urbana cercana que roba el agua de esta zona y la transporta a su área, son sólo unas pocas de las acciones que los humanos han impuesto al medio natural.

Se han creado muchos comités locales de base para abordar estos asuntos y darles una voz colectiva con la que aproximarse a la comunidad local y al gobierno en busca de financiación y acción. Como en muchas otras situaciones de injusticia social, hay muy pocas personas, en los niveles individual, social e institucional (los gobiernos municipal y estatal) que estén dispuestos a «involucrarse», a gastar tiempo y dinero, a implementar políticas y procedimientos, a buscar modos creativos y alternativos de protección del agua o a responsabilizarse ante las generaciones futuras, nuestros hijos e hijas (discúlpenme el cliché político y el discurso liberal que en realidad no hacen sino despolitizar y hacer caso omiso de las condiciones).

Los pescadores locales están enfrentados con los pescadores cercanos de las «primeras naciones» en cuanto a los «derechos» para pescar en las aguas que quieran y siempre que quieran, como establecen legalmente los tratados y los «Indian Acts» de hace un siglo. Los medios periodísticos, propiedad de una familia corporativa, dan a conocer la situación como una «disputa por la pesca», al igual que hacen con la «disputa de la explotación forestal», mientras que la gente de las primeras naciones habla de «derechos de pesca» y de «derechos de explotación forestal». La gente de la zona y el gobierno estatal aceptan el discurso de la disputa, con lo que ponen en peligro los derechos sociales y legales de las primeras naciones, junto a su derecho a la acción. Los medios de comunicación y el gobierno dan autoridad al discurso de la «disputa», y mantienen así el poder discursivo de los

no nativos. Algunos individuos de la comunidad reconocen los «derechos», v sin embargo se ponen de lado de los pescadores locales no nativos. El discurso social incluye: «Los nativos ya reciben demasiadas ayudas»; «¿Por qué tienen que tener ningún derecho si ni siquiera pagan impuestos?»; o «¿No va siendo hora de que se busquen un trabajo de verdad, como todo el mundo?». Una residente local decía que su hijo tenía que trabajar muy duro para ir a la universidad, mientras que a un amigo suyo nativo no le hacía falta porque le pagan para que vaya a la universidad. Da la impresión de que a nadie se le ocurre preguntar o debatir por qué los individuos no nativos, sus familiares, su sociedad, su gobierno, su nación y sus ancestros europeos se beneficiaron (y se benefician), desde los tiempos de la colonización, de la riqueza de la tierra y del agua.

De hecho, una gran familia corporativa, de la que en una ocasión se dijo que ocupaba el puesto número quince entre las familias más ricas del mundo, es la propietaria de una gran porción de la tierra de explotación forestal del Estado, así como de muchas empresas, entre ellas las que transportan, en camiones o en barcos, los productos ya finalizados. No pagan impuestos, ni permiten que haya sindicatos, y sin embargo el discurso cambia por completo cuando se habla del gigante corporativo. Están legitimados por un discurso de adoración al héroe («Porque dan trabajo a la gente de aquí»), o por un discurso de dependencia («Los que vivimos en este estado los necesitamos porque nosotros no somos capaces de crear empleo, de traer dinero a la región o de mantener a nuestras familias»), o un discurso de martirio («El fundador empezó desde la nada y trabajó tanto como para llegar hasta donde está ahora»), o incluso un discurso despectivo («Alguien tiene que hacerlo»). Cada vez que estos discursos entran en escena en las conversaciones cotidianas de la sociedad, o en el lenguaje institucional (por ejemplo el de los periódicos, el de las reuniones comerciales, el de los proyectos del capitalismo y el de las oficinas gubernamentales), se justifican y legitiman las prácticas de injusticia y exclusión de las minorías. Los discursos se ponen en circulación en estos distintos niveles de los mundos cultural y laboral con el objetivo de perpetuar y legitimar las prácticas hegemónicas de una minoría por encima de las masas que aceptan este discurso como verdadero sin hacerse ninguna pregunta. Y da la impresión de que nadie tiene el poder de detener las injusticias medioambientales y de pararle los pies al poder corporativo, **¿SÍ?**

Un movimiento de base local utilizó su propio dinero, y dedicó muchos años, a preparar un informe con los hechos (es decir, con las tasas de cáncer, los niveles de ruido, la erosión y el desplazamiento de residentes privados), cimentando argumentos y documentando el apoyo de la comunidad o la sociedad local para impedir que la corporación construyera y expandiera una gravera utilizando la tierra y los recursos de agua de la comunidad. Para la reunión, el grupo local se vistió con botas de trabajo

cubiertas de barro, zapatillas de deporte, camisas de cuadros, pantalones vaqueros, abrigos Zeller y sombreros de plástico para la lluvia de las tiendas de un dólar. Llegaron en tractores y en pequeños coches. Llevaban carpetas clasificadoras muy manoseadas y libretas de la tienda de un dólar llenas de preguntas y comentarios anotados con lápiz o bolígrafo. El grupo estaba formado por gente de la zona que trabajaba en la oficina de correos, o en la carpintería, o en alguna granja, o en una estación de servicio, y había también amas de casa, y propietarios o propietarias de pequeños negocios. Había casi la misma proporción de mujeres que de hombres, de jóvenes y gente mayor. Los representantes de la corporación vestían sus abrigos London Fog, trajes grises, marrones o negros, y zapatos tan brillantes que podían usarse como espejo, y llevaban paraguas (no pueden despeinarse). Llegaron a la reunión en sus enormes y carísimos cochazos de ejecutivo (hubo comentarios burlones al respecto). Llevaban maletines de cuero auténtico y ordenadores portátiles. Sus informes y sus notas, mecanografiados, iban en sofisticadas carpetas de tapa dura con cierres metalizados. Su grupo estaba formado por consultores personales, ingenieros, científicos, contratistas, representantes de los medios de comunicación y de agencias de relaciones públicas, abogados y profesionales de la estadística y de la redacción de informes. Casi todos eran hombres, y la mayor parte del grupo estaba formada por gente que daba la impresión de tener entre poco menos de cincuenta y poco menos de sesenta años. ;Qué escenario para un drama!

Comenzó la reunión. La gente de la zona hablaba del daño personal a su salud, a sus hogares y a sus hijos e hijas, y de la pérdida de puestos de trabajo y de servicios en la comunidad. La gente de la corporación hablaba de crear puestos de trabajo (sin mencionar a las subcontratas), de los estudios de impacto ambiental que habían llevado a cabo personalmente las mayores autoridades en la materia y de otra construcción que habían realizado en un entorno de agua y que se había tomado como modelo «en todo el mundo». Cuando uno de los hombres de la zona preguntó por la perforación (sin relación con el petróleo) en propiedades privadas locales, un ingeniero de la corporación respondió con una explicación del modo en que algunos expertos de primera línea, entre los que estaba él mismo, supervisarían la perforación. Aún elaboró más su respuesta cuando aseguró que esta práctica ya se había puesto en práctica con anterioridad, sin provocar ningún daño; también aseguró que tenía informes en su maletín que confirmaban o probaban el éxito de perforaciones concretas llevadas a cabo por científicos e ingenieros punteros. Después de abrumar a los presentes con estadísticas, con gráficas de procedimientos y con informes que aseguraban que había pruebas «conclusivas» y éxito «global», un joven de la zona, que estaba sentado al fondo de la sala, se levantó. «Que les den por el culo a vuestros magníficos ingenieros y científicos. ¿Qué pasa con la perforación y con el dique del río Chocolate? Ya se sabía, antes de construirlo, todo el

daño que iba a provocar. Así que hoy vamos a coger vuestros malditos ingenieros y a vuestros malditos científicos y les vamos a enseñar la prueba del daño que se hizo durante la perforación v después de la perforación». No hará falta que diga que la gente de la zona respondió a estas palabras con una ovación. El ingeniero no tuvo otra opción que volver a su sitio mientras sus colegas se amontonaban a su alrededor. La ropa de los emperadores corporativos, en aquel momento, no les confería ninguna autoridad.

Una semanas más tarde, después de que los funcionarios del condado correspondientes decidieran, a favor del movimiento de base local, pararle los pies al poder corporativo, el asunto iba a ser votado en el parlamento, una institución repleta de representantes de la gente que paga sus impuestos, en un estado en el que el poder corporativo (que, por cierto, no paga impuestos) controla los sistemas económicos. El movimiento de base continúa en su lucha a favor de la justicia personal, local, social y medioambiental.

Intermedio

Al seguir con la metáfora de poner en escena a la pedagogía crítica por medio de *les »etite histoires* llego a un punto en el que debemos parar momentáneamente la representación después de los tres primeros actos. Después de este intermedio habrá más actos v más escenas que tendrán que ver con la pedagogía crítica, demasiados como para presentarlos en su totalidad. Ya se han creado, producido y representado en el pasado, y en el presente, y seguirán haciéndolo en el futuro. El tiempo «ahora» de la obra captura esos actos en una escritura dramática vivida y reflexiva; he presentado tres *petites histoires*; una personal, una institucional y una local, como ejemplos de lo complejo que resulta identificar lo que tiene validez en la pedagogía crítica con los contextos histórico, político, económico e intelectual. *Les petites narratives* también sacan a la luz las luchas contra los sistemas establecidos de poder que se crean por medio del discurso y las prácticas inherentes en *les grandes narratives*. También he presentado estas *petites histoires* en diferentes periodos de tiempo: la década de los cuarenta, la década de los sesenta y 2006. Dado que la pedagogía crítica no es una técnica ni un método que pueda considerarse inamovible o total, como pretenden por ejemplo el empirismo, el racionalismo científico y el objetivismo positivista, *les pelite narratives* y *les grandes narratives*, como localizaciones de las relaciones y estructuras de poder, presentan las condiciones variables y problemáticas que han surgido y han ido modificándose a través del tiempo y del espacio. Cuando colisionan) *les petites narratives* y *les grandes narratives*, se da la conexión. La reflexividad, a la que dan forma las teorías críticas, se convierte en la práctica de la articulación del lugar y el modo en los que deben producirse los cambios. La justicia social, la igualdad, la

inclusión, el pluralismo, la diversidad y la multiplicidad no son un medio ni un fin. Son procesos que se dirigen hacia la creación de condiciones universales; un proceso interminable, tal vez.

Les petites narratives anteriores no son necesariamente representativas de los principios y las prácticas de la pedagogía crítica. Constituyen, en cualquier caso, un intento de materializar la abstracción de las teorías, de los discursos y de las prácticas que conforman la pedagogía crítica. Además, muestran la complejidad, la conexión, las contradicciones y la resistencia de cada situación aislada. Este mismo grupo de base, como muchos de nosotros en esta zona, cambia en nuestras aplicaciones de la pedagogía crítica. En ocasiones somos cómplices de ciertas prácticas que se consideran racistas, sexistas, homófobas y clasistas. Un vecino de unos setenta años que le corta el césped a la gente mayor, sin cobrar, no encontró ninguna ayuda cuando tuvo que luchar en los tribunales contra la corrupción que asolaba su lugar de trabajo, lo que le supuso un gran coste financiero y emocional. Sus vecinos y sus compañeros de trabajo lo dejaron aislado mucho después de que el tribunal descubriera que algunos miembros de la junta directiva les habían robado grandes cantidades de dinero a sus clientes. Apoya a los comités locales que luchan por salvar nuestras playas y el suministro de agua. Y sin embargo, como nos sucede a muchos de nosotros, se transforma, y contradice sus creencias cristianas («ama al prójimo») cuando margina a un transexual o hace comentarios despectivos acerca de una pareja de lesbianas, que viven en la misma calle que él.

Los pedagogos y pedagogas críticos no están en una batalla consistente y constante contra los poderes sociales e institucionales. Si así fuera, la inmovilidad política absoluta y el agotamiento intelectual harían que no tuviésemos ningún efecto en los individuos, en la sociedad o en las instituciones a la hora de transformar las prácticas y sistemas de injusticia, de exclusión y de alteridad. La pedagogía crítica no totaliza, finaliza, unifica y extrae conclusiones. No resuelve problemas. Lo que se ve como un problema o como un asunto de interés se examina y se evalúa, llegando al extremo de cuestionar, antes que nada, qué o quién hace que eso sea un problema, y cómo el problema llegó hasta este punto, y envolviendo la cuestión con conexiones a las condiciones históricas, políticas, económicas e intelectuales que crearon el problema (el asunto). Una vez investigado, deconstruido, examinado, excavado, conectado y evaluado, el texto (el problema, el asunto) puede proporcionar una articulación de las estrategias, las políticas y las prácticas que pueden llegar a transformar el conocimiento, las creencias, los valores, los discursos y las estructuras, ya sean individuales, sociales o institucionales.

En el contexto escolar, los pedagogos y pedagogas críticas están utilizando cada vez con mayor frecuencia las tecnologías digitales, por ejemplo ordenadores, cámaras y grabadoras, lo que da como resultado DVD que tratan sobre condiciones y prácticas sociales injustas, tanto factuales

(nótese la creciente presencia de documentales en las salas de cine comercial) como ficcionales, y formadas a partir de las teorías y estructuras críticas que dan una nueva forma a las construcciones modernas de conocimiento y valores. Al enseñar a alumnos y alumnas de todas las edades el modo de extraer múltiples lecturas de cualquier texto, se descentraliza la orientación cultural hereditaria que hunde sus raíces firmemente en un análisis de texto eurocéntrico. Los discursos «-post» proporcionan formas diferentes de pensar acerca de dónde y cómo el formalismo, el modernismo y el colonialismo ubican a los individuos y a los textos en el mundo.

La pedagogía crítica lleva a las aulas toda una gama de recursos materiales, para proceder con ellos a un análisis crítico, por ejemplo las narraciones orales, los cuentacuentos, los textos impresos, los discos compactos, las películas, las revistas, los vídeos musicales, la televisión, los videojuegos, el arte y las fotografías, es decir, todo lo que podemos considerar textos, desde los más clásicos hasta los de la cultura popular. Los alumnos y alumnas se dedican a buscar la intertextualidad de un texto aislado; al ir quitando capas, se encuentran con la existencia de otros textos que estaban en el interior del primero texto individual, para lo cual hace falta una pedagogía rigurosa y compleja. En un aula de un pedagogo o de una pedagoga de orientación crítica, las tecnologías digitales y lo multimedia se solapan y dan como resultado hipertextos. Los profesores y profesoras, junto a sus alumnos y alumnas, acceden al conocimiento y a los valores desde culturas construidas de forma diferente en lo social, basadas en la clase, en el género, en la orientación sexual, y así sucesivamente. Los pedagogos y pedagogas críticos reconocen el modo en que la formación de identidad flota, descansa y se mueve, y para ello rechazan las evaluaciones y los registros que congelan la identidad del alumno o la alumna con propósitos de control, aislamiento, exclusión y suspensos. Las combinaciones y permutaciones de estas prácticas son infinitas, con lo que se crea una pedagogía de la complejidad y el posibilismo. Lo más importante, de todas formas, es que esto no se lleva a cabo por diversión o por tener algo que hacer. Los pedagogos y pedagogas críticos se preocupan sobre todo por el contenido, pero no lo entienden como una acumulación de conocimiento. Lo que les interesa es acoplar los textos, el alumnado y la enseñanza de una manera que cuestione, desafíe y resista las relaciones y condiciones desiguales del poder, ya sea en lo social, en lo textual, en lo político, en lo económico o dónde sea.

De modo que, ¿dónde se encuentra ahora mismo la pedagogía crítica? En teoría, va por delante de muchas disciplinas de estudio, y sigue creciendo a cada momento, con cada año, con cada década, aunque si tenemos suerte no se volvería hegemónica por y para ella misma. La pedagogía crítica, de modo continuado, toma prestados y desarrolla los discursos que cuestionan y desafían a los poderes dominantes. En la práctica, los pedagogos y pedagogas críticos a veces son cómplices de las regulaciones y

acciones de los poderes individuales, sociales, institucionales e imperiales. A veces evitamos los conflictos y contradicciones que se dan entre las palabras y los hechos, o entre discursos e ideologías opuestas, o entre personas. La mayor parte del tiempo la pasamos trabajando en los espacios que quedan entre esos conflictos. Muchas veces, cuando las únicas opciones posibles son la complicidad anterior o la resistencia, los pedagogos y pedagogas críticos negocian las fronteras del conflicto, de la diferencia y de la indiferencia. La pedagogía crítica rastrea y examina sin descanso *les petite histoires* en sus niveles individual, social e institucional, e incluso en el plano de las civilizaciones, para encontrar las condiciones y estructuras del privilegio opresivo y de poder producto de *les grande hisloires*.

Referencias bibliográficas

- ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. (1998): *Key Concepts in Post-Colonial Studies*. New York. Routledge.
- KINCHELOE, J.L. (2002) : *The „Sign of the Butters McDonald's and the Culture of Power* Philadelphia. Temple University Press.
- KINCHELOE, J. L.; BERRY K. S. (2004): *Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolage*. Maidenhead, UK. Open University Press.
- KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. (1993): «A Tentative Description of Post-Formal Thinking: The Critical Confrontation with Cognitive Theory». *Harvard Educational Review*, 63 (3), pp. 296-320.

Sinsentidos neoliberales

Pepi Leistyna

A pesar de que las prácticas de exclusión y el malestar social en los Estados Unidos se están debatiendo en el interior del discurso de las reformas sociales y educativas, los intentos de conservadores y liberales de reestructurar la enseñanza pública se encuentran muy limitados por el paradigma desde el que trabajan, y resultan por tanto inadecuados y poco efectivos a la hora de tratar la multitud de dilemas y tensiones sociales que se dan en la actualidad.

Éste es el pasaje con el que comienza un libro cuyo título es *Breaking Free: 11/2.e Transjormative Power of Critical Pedagogy*, y que preparé en 1996, junto con otros colegas, en la *Harvard Educational Review*. Al volver la vista atrás hacia el contexto histórico en que se formó el concepto de este libro, y al formular de manera simultánea la pregunta «De qué hablamos, dónde estamos», el capítulo que sigue trata de mostrar el modo en el que, a lo largo de la última década, las políticas y prácticas educativas fundadas por la lógica neoliberal no han mejorado, sino exacerbado, esta «inefectividad», y se han alejado del poder transformativo de la pedagogía crítica en lugar de acercarse a él.

El neoliberalismo es una ideología política y económica que trabaja para eliminar, hasta donde sea posible, el poder de los gobiernos para influir en los asuntos relacionados con los negocios privados. En nombre de la privatización, el objetivo es maximizar los beneficios, con la vaga promesa de que la riqueza y la prosperidad acabarán alcanzando en algún momento al resto de la sociedad. Con el objetivo de lograr este fin, el sueldo mínimo, la seguridad laboral, los seguros sanitarios, el derecho de negociación colectiva y la protección del medio ambiente se sustituyen por un flujo ilimitado de bienes y mercancías, y por una división de trabajo globalizada.

Resulta irónico constatar que los poderes privados minoritarios, obsesionados por neutralizar las regulaciones gubernamentales, han logrado utilizar al estado con éxito para proteger sus propios intereses. Se hace imprescindible observar con una mirada crítica la contradicción flagrante encarnada en una disminución de las atribuciones del gobierno unida a una expansión de su poder de limitar la participación democrática; dicho de otro modo, el modo en que los poderes corporativos utilizan al gobierno para establecer políticas y prácticas discriminatorias y de exclusión que tra-

bajan sin descanso para justificar las enormes desigualdades actuales, sobre todo las provocadas por el capitalismo y por su estructura de clases.

Que ninguna corporación quede rezagada

La mayoría de las personas en los Estados Unidos no es consciente del nivel al que ha llegado la influencia de los intereses privados en las escuelas públicas en la última década, por ejemplo a manos de las editoriales, de las empresas de comidas y de las farmacéuticas, de las organizaciones de gestión educativa con beneficios y de los grupos de presión corporativos (Kohn y Shannon, 2002; Molnar, 2005; Molnar y otros, 2006; Saltman, 2000 y 2005). De hecho, sólo en 2006, el dinero que utilizaron los grupos de presión corporativos para influir en el gobierno alcanzó los 2.400 millones de dólares. Mientras tanto «algo así como el ochenta por ciento de las contribuciones políticas, a día de hoy, proceden de menos del 1% de la población» (Collins, Hartman y Sklar, 1999, p. 5). Como consecuencia, la mayor parte del debate político público sigue sin salir de Wall Street.

El ataque silencioso de la privatización y la comercialización de esta institución vital no debería ser ninguna sorpresa para nadie, dado que la reforma educativa ha sido diseñada, en gran parte sin testigos, por un puñado de ejecutivos de corporaciones, de políticos y de magnates de los medios de comunicación que ya se han beneficiado bastante de los más de 600.000 millones de dólares anuales del complejo educativo-industrial. (Bacon, 2000; Gluckman, 2002; Miner, 2004 y 2005)

Se trata de una ecuación bastante simple; si tienes un público que no tiene más remedio que escucharte, dado que la educación K-12 es obligatoria en los Estados Unidos, los intereses privados, dentro de la lógica del capital, no pueden evitar que se les pongan los dientes largos, ni lanzarse al ataque. Y sin embargo, como sabe cualquier buen capitalista, el objetivo fundamental de las corporaciones es maximizar los beneficios. De modo que lo que tienen que hacer; si quieren que la política pública siga el camino que más les interesa y lograr el consentimiento en las raras ocasiones en las que el público general pinta algo en el proceso, es disfrazar su mentalidad de «el beneficio es más importante que las personas» envolviéndose en una imagen de buen hacer y de interés compasivo por las educación y el futuro de nuestros hijos e hijas.

Desde que el presidente George W. Bush firmó en 2001 la ley que regulaba la educación primaria y secundaria, más conocida como NCLB o No Child Left Behind ((Que ningún niño quede rezagado)), los currículos estandarizados y los tests en los que uno se lo juega todo se han acogido

oficialmente como la panacea contra el bajo rendimiento académico en las escuelas públicas de los Estados Unidos. La ley, acomodada a los intereses de los grandes negocios (si alguien tiene interés en conocer en detalle esta historia corporativa, puede hacerlo en Suchak, 2001), engendra una transferencia de poder al gobierno federal hasta ahora desconocida, que le garantizaba el derecho a determinar en gran parte los objetivos y resultados de estas instituciones educativas. Como consecuencia directa de este nuevo proyecto, se despoja a los administradores y administradoras de las escuelas, a los padres y madres, a los profesores y profesoras, a los sindicatos y a las comunidades escolares de cualquier poder para participar en la toma de decisiones significativas en las escuelas públicas de la nación.

Hay un partido político que ha encabezado este movimiento social, un partido que en un pasado no muy lejano exigía la disolución del departamento federal de educación. Los neoliberales imaginan que no pueden derrotar al sistema, pero de todas formas pueden controlarlo. Pero según el primer artículo de la constitución de los Estados Unidos, los «padres fundadores» no concedieron ningún poder al congreso a la hora de legislar lo referido a la educación pública, lo que deja las decisiones en esta materia en manos de los estados individuales. Haciendo caso omiso, de manera flagrante, de la constitución, la ley educativa de Bush requería que, en 2003, se evaluara los alumnos y alumnas entre tercero y octavo en matemáticas y lectura comprensiva, y que volvieran a ser evaluados en el instituto. Durante el curso 2007-2008, los requisitos federales exigen además que los estados gestionen tests de ciencias en la enseñanza primaria y en las dos etapas de la enseñanza secundaria. Para cuando lleguemos a 2014, todos los alumnos y alumnas deberán tener competencia en estas materias. A las escuelas que no se ajusten a estos criterios se les retirará la financiación gubernamental y correrán el riesgo de desaparecer o de caer en las manos de escuelas «charter» o de algún otro tipo de compañía privada de gestión'.

Bajo la presión de tener que obtener buenos resultados en estos tests estandarizados, o enfrentarse a las consecuencias, a muchos administradores y administradoras escolares no les ha quedado más remedio que estre-

1. Si se tiene en cuenta que la ley de educación de 2001 ya tiene una dotación menor de lo previsto, 40.000 millones de dólares menos, una realidad espeluznante se afianza: toda esta retórica que habla de responsabilidad, de eficiencia, de eficacia y de excelencia en la educación pública no es sino una trampa ideológica destinada a asegurar que las escuelas públicas fracasan, preparando el camino para su privatización cumplen. Es una forma interesante de guerra de clases en la que se coge el dinero de los contribuyentes y se utiliza para darles una mala educación. Los hijos e hijas de las minorías privilegiadas no asisten a estas instituciones; van a las escuelas privadas, en las que no hay tests de estandarización. Algunos estados son muy conscientes del hecho de que estas nuevas exigencias cuestan mucho más dinero del que ellos podrían financiar en el mejor de los casos, y por lo tanto han decidido no optar a la financiación federal y hacer las cosas por su cuenta.

char drásticamente su currículo y meter la tijera en todo lo que no dé la impresión de contribuir a la mejora de la puntuación en esos tests. En muchos casos, estas reducciones llevan a la eliminación de la educación bilingüe bidireccional, de la escritura creativa, de los estudios interdisciplinarios, de la música y el arte, de la comunidad y de los programas de atletismo. Dentro de estos estándares de «talla única» como modo de acercamiento a la escolarización, se ignoran o descartan las múltiples voces y necesidades de los alumnos y alumnas culturalmente diversos, con bajos ingresos, subordinados en cuestiones de raza y que hablan lenguas minoritarias. De hecho, el mismo concepto de educación multicultural que florecía bajo muchas formas en los años noventa ha desaparecido prácticamente del discurso público y de los debates políticos.

Una característica esencial del nuevo «profesor altamente cualificado», de acuerdo con la ley de Bush, es su capacidad para aprobar un examen sobre su materia, gestionado por el Estado. Al reducir el conocimiento de los profesores y profesoras a un conjunto prefijado de contenidos, se supone que los profesores y profesoras de primaria y secundaria, con esta nueva política, tienen que adaptarse a un margen extremadamente estrecho de requisitos acerca de sus destrezas. En la práctica ha desaparecido cualquier interés por la pedagogía, es decir, por cómo aprendemos, en lugar de qué aprendemos. Como una consecuencia directa de este clima político, las escuelas públicas se están viendo inundadas por currículos prefabricados y «a prueba de profesores», por tests estandarizados y por programas de responsabilidad. No hace falta que diga que, en este contexto, no se acoge precisamente con alegría una pedagogía crítica que pide que los educadores y educadoras, los alumnos y alumnas, analicen los valores, las creencias y las relaciones de poder que dan forma al mundo que los rodea.

En su campaña presidencial del año 2000, George W. Bush, como gobernador de Texas (1994-2000), utilizó efectivamente lo que se conocía como el «milagro de Texas»² para encabezar sus planes de política educativa, basados en estándares y en tests con consecuencias. Bush, que se calificó a sí mismo como «el presidente de la educación», también utilizó este «milagro» como trampolín para poder impulsar su ley educativa de 2001. «Que ningún niño quede rezagado». La Agencia Educativa de Texas (TEA) y los distritos escolares de ese estado habían puesto en práctica evaluaciones estandarizadas para valorar el conocimiento de los alumnos y alumnas en relación al currículo estatal de 1980. En 1990, ya se había desarrollado un programa de evaluación de las destrezas académicas, conocido como TAAS (Texas Academic Assessment Skills), por medio de un proyecto conjunto de la TEA y del coloso editorial Harcourt Brace, un pro-

2. Como el «milagro de Vallas» en Chicago y el «milagro de la ciudad de Nueva York».

grama que tardó cinco años en completarse y que pretendía evaluar las habilidades de los alumnos y alumnas en redacción, matemáticas, comprensión lectora, ciencias y estudios sociales. El examen se iría afinando a lo largo de los años para emparejarse con los estándares curriculares de los «conocimientos y destrezas esenciales de Texas», aprobados por la junta estatal de educación en 1997. En Texas, es necesario aprobar el TAAS para recibir el título de bachiller.

Los portavoces de las organizaciones conservadoras, los estudios financiados por los defensores de la industria de la evaluación y gran parte de los medios de comunicación deliraron de entusiasmo por el magnífico trabajo que se estaba haciendo en Texas, y por el descenso fantástico en las tasas de abandono escolar, y por el aumento de los logros académicos desde la implantación del TAAS, pero el tan cacareado «milagro» era de hecho un timo (Valade, 2005; Haney, 2000; McNeil, 2000). A los alumnos y alumnas a los que se consideraba como peligros potenciales para el nivel general de los resultados de los tests se les mantenía en cursos en los que no se hacía la evaluación, sobre todo en noveno; o los colocaban en aulas de educación especial o los etiquetaban como «de competencia limitada en inglés» (Limited English Proficient, o LEP) que estaban exentos y exentas de hacer el examen. Todo esto, con la ayuda de una lista interminable de prácticas discriminatorias que ya existían antes del movimiento de estandarización y que sin embargo se siguen fomentando, el «milagro» ha dado como resultado unos índices de abandono escolar altísimos en el estado de Texas.

No es como si Rod Paige, el superintendente del Houston Independent School District (H1SD), pudiera no haber conocido las alegaciones de discriminación relacionadas con el examen TAAS, o el éxodo masivo de los alumnos y alumnas de sus escuelas, dado que su elección para la junta educativa del distrito tuvo lugar en 1990 y había ocupado su puesto de superintendente desde 1994, por no hablar de que la revista *Inside Houston* lo eligió como «una de las 25 personas de Houston que más han influido en el crecimiento y la prosperidad de la ciudad»³ y del hecho de que:

El 4 de octubre de 1995, la Oficina (le Derechos Civiles (OCR) recibió una queja, presentada por la Asociación A, Tacional por el Avance de la Gente de Color (NAA CP), contra la agencia, educativa de Texas (TEA), Austin, Texas. La queja hacía referencia a asuntos relacionados con la TAAS y con su efecto supuestamente discriminatorio en los alumnos y alumnas de origen afroamericano o hispano o de competencia limitada en inglés. (Texas NAACP, 1995)

3. La referencia está tomada de la página web de la Casa Blanca: www.whitehouse.gov/government/paige-bio.html

Los altos índices de abandono escolar son fantásticos para sacar a flote los resultados de los tests, pero al mismo tiempo cuestionan el éxito general de los programas de estandarización, de modo que aunque los administradores corruptos las fomentan a menudo, hace falta mantenerlos ocultos a los ojos de la gente. En un movimiento interesado y malicioso, Paige y algunos miembros de su administración manipularon hábilmente las cifras y aseguraron que el índice de abandono escolar en las escuelas locales era del 1,5%, en vez del 40% que había en realidad (CS News, 2004). La verdad es que las escuelas de Texas, y especialmente las de Houston, que es el séptimo distrito escolar más grande del país, tienen los peores índices de abandono escolar de los Estados Unidos.

Hubo también rumores muy extendidos que aseguraban que algunos profesores y profesoras animaban a sus estudiantes a hacer trampas en el TAAS con el objetivo de mejorar los resultados (Valadez, 2005), así como informes que afirmaban que todo el currículo estaba siendo monopolizado por clases destinadas en exclusiva a preparar este examen (Haney, 2000).

En el año 2001, la asociación americana de administradores escolares nombró a Paige, elogiado por su «éxito», «superintendente nacional del año», y ese mismo año George W. Bush lo nombró secretario de Educación.

Los conservadores insisten, *ad nauseam* en que las prácticas, las políticas y los objetivos educativos nacionales están basados en «investigaciones científicas» que las avalan. En cualquier caso, si se hace un examen detenido, es fácil despojar de toda legitimidad a los estudios empíricos que se utilizan para apoyar el proyecto de Bush. Los nichos de pensamiento, tan bien financiados, que producen gran parte de la investigación y de la bibliografía que defienden las causas conservadoras tienen una perspectiva ideológica muy concreta y obvia.

Un ejemplo reciente que muestra el modo en que se pueden manipular, empaquetar y presentar los datos, sacándolos a la luz como «investigación científica» es el informe oficial que firmó y puso en circulación en National Reading Panel (NRP), un supuesto grupo de expertos reunido para determinar las capacidades lectoras de los alumnos y alumnas estadounidenses. Este informe, que sirvió como base a la campaña de alfabetización *Reading First* de Bush, está repleto de inconsistencias, de fallos metodológicos y de prejuicios flagrantes (Allington, 2002; Coles, 2000). Para empezar, G. Reid Lyon, que había sido el consejero de Educación de Bush cuando era gobernador de Texas, dirigió el comité. Firme defensor del método de aprendizaje conocido como «*phonics*», Lyon eligió él mismo al grupo de expertos y se aseguró de que prácticamente todos los miembros tuvieran su misma perspectiva respecto a la educación. En el comité sólo había una profesora de lectura, la cual, de todas formas, cuando hubo que poner por escrito las

conclusiones de la investigación, se negó a firmar el informe final del grupo alegando que los datos se habían manipulado y que la cohorte no había examinado ninguna investigación, por importante que fuera, que no corroboraba los resultados apetecidos. Como puso de manifiesto Stephen Metcalf (2002):

Widmeyer, la empresa de relaciones públicas contratada por el gobierno para promover el trabajo del comité, había representado a Open Court, el producto estrella de McGraw-Hill en la campaña de alfabetización de Texas, y ahora tiene a McGraw-Hill y a Business Roundtable entre sus clientes más destacados. «Escribieron la introducción al informe final», dice Joanne Yatvin,, miembro del comité. «Y además escribieron el resumen, y prepararon el vídeo, y también hicieron los comunicados de prensa».

McGraw-Hill no ha dejado de reírse desde entonces, sin dejar de ingresar dinero en sus cuentas, parte de los 6.000 millones de dólares que el presidente ha dedicado a la financiación de su campaña de “alfabetización». A ver si son capaces de averiguar quién ha sido el afortunado elegido para administrar estos fondos federales: Christopher Doherty, el tipo que dirigió movimiento para llevar un producto de McGraw-Hill llamado DISTAR (Direct Instruction System for Teaching Arithmetic and Reading) a las escuelas públicas de Baltimore (Metcalf, 2002).

Adoptando lo que no deja de ser la vieja forma neoliberal de hacer las cosas, aunque disfrazada de reforma innovadora, la maquinaria política que hay detrás de la ley educativa de Bush ha logrado esconder con efectividad las motivaciones de una industria que sólo se guía por los beneficios. En la actualidad, las escuelas hacen 50 millones de exámenes al año, y el valor anual de este mercado oscila entre los 400 y los 700 millones de dólares (*The Testing industry Big l'aun* 2006). La oficina general de contabilidad estima que en 2008 los estados gastarán hasta 5.300 millones de dólares para intentar cumplir los requisitos de esta ley (Miner, 2004-2005). En cualquier caso, estas cifras no incluyen el enorme coste de las clases de preparación, de los ensayos de exámenes, del cálculo de los resultados, de la elaboración de los informes y del almacenamiento de datos, sin olvidar el mercado de los materiales escolares, que mueve casi 7.000 millones de dólares anuales. Pero la factura descomunal no acaba aquí. Ben Clarke (2004) nos recuerda que existe todavía otro mercado lucrativo:

Con esta kv, si una escuela no logra mejorar sus resultados en los exámenes de matemáticas y lectura comprensiva en tres años, una parte de su financiación federal se desvía a programas de clases particulares «a elección de los padres»... Estos programas externos están controlados por compañías privadas, como por ejemplo Educate Inc., que a su vez es la propietaria de los Sylvian Learning Centers, cuyos ingresos han ascendido en los tres últimos años de 180 millones de dólares a 250 millones de dólares, y cuyos beneficios se incrementaron el año pasado en un 250%.

Las posibilidades de encauzar dinero de los contribuyentes hacia bolsillos privados son sorprendentes. Y éste es precisamente el motivo por el cual es tan importante que el público vigile de cerca a qué se destina el dinero cuando los políticos aumentan el presupuesto federal para educación: lo que a menudo parece un interés real por incrementar el gasto para que mejoren las escuelas de la juventud nacional no es en realidad sino una estrategia para incrementar los beneficios potenciales de las piezas clave en el juego de la estandarización.

La contradicción definitiva del movimiento que impulsa este tipo de evaluación en la que hay tanto en juego, una contradicción, por cierto, que no parecen tener prisa por solventar, consiste en que, en esta época de contabilidades y de «metodologías probadas científicamente», las compañías privadas que se benefician de esta tendencia no tienen apenas responsabilidad, si es que tienen alguna, en la supervisión de las operaciones cotidianas o de la calidad y la actuación de sus productos y servicios. A diferencia de otras áreas de la industria que se encuentran fuertemente reguladas (aunque no seguirán así mucho tiempo, si los neoliberales se salen con la suya), no hay ninguna agencia federal que investigue de forma independiente los productos y las prácticas de las compañías que gestionan la evaluación. Ni siquiera está muy claro, en la investigación, qué es exactamente lo que evalúan estos tests en lo que se refiere a la competencia de los alumnos y alumnas. Un cierto resultado puede indicar cuál es la preparación de un alumno o alumna ante el propio instrumento de evaluación concreto, pero no revela nada, si es que revela algo, acerca de sus capacidades generales (Haney, 2000; Kohn, 2000; McNeil, 2000; Sturrock, 2006: *High Makes Testing and Its Ejects on. Education*, 2000). En otras palabras, la industria al completo se erige sobre ambigüedades teóricas y sobre incertidumbres empíricas, y no sobre «investigaciones científicas». Louisiana llevó a cabo un estudio en noventa y uno de sus distritos escolares y «encontró que en un año se habían pagado 300 millones de dólares a las empresas externas que proporcionan las clases particulares, "sin prácticamente ninguna prueba científica de que este gasto haya contribuido al éxito académico"» (Horn, 2005). Por si esto fuera poco, y a diferencia de los profesores y profesoras de las escuelas públicas, los «educadores» que trabajan para las escuelas privadas o para las empresas externas de educación que reciben dinero federal por medio de la ley firmada por Bush no necesitan ninguna acreditación académica.

También es importante saber quiénes son, en la actualidad, los *brokers* que están cosechando los beneficios de este movimiento. Hay muchas corporaciones (por ejemplo Edison Schools/Newton Learning Corporation, Educational Testing Service's ETS K-1 2, Advantage Learning Systems, Measured Progress, Data Recognition, Questar Educational Services, Kaplan, Princeton Review, BP, AT&T, Tribune, IBM y Dupont) en la carrera para

hacerse con un trozo del pastel, y sin embargo el terreno editorial ha sido monopolizado prácticamente por cuatro grandes empresas: Harcourt Brace, Houghton Mifflin, Pearson y McGraw-Hill. Corno señala Metcalf, «las conocidas como las tres grandes, McGraw-Hill, Houghton Mifflin y Harcourt, estaban identificadas, todas ellas, como "acciones de Bush" según los analistas de Wall Street tras las elecciones de 2000». Resulta interesante darse cuenta de que tres de los cuatro colosos editoriales son internacionales, y si tenemos en cuenta lo que opinan los conservadores acerca de la competitividad global y la seguridad nacional, no está muy claro por qué estas compañías podrían tener ningún interés personal por mejorar la educación de la juventud estadounidense, salvo que se trate de un mero interés por los beneficios.

Al final del milenio, cuando el asunto de la evaluación estaba calentándose, la sección de Harcourt Bruce dedicada a la educación se congratuló de comunicar a sus accionistas que había tenido si un treinta por ciento de incremento en sus ventas. Harcourt Bruce es un conglomerado internacional que también incluye a Holt, a Rinehart y a Winston, y presume de unos ingresos anuales de 5.000 millones de dólares. Dispuesta a llegar casi a lo que sea con tal de maximizar sus beneficios en Texas, este grupo editorial lanzó sus materiales educativos con una campaña publicitaria en la que resaltaba que se trataba de «la misma compañía que contribuye a la redacción de los exámenes TRAS» (Bacon, 2000). Lo que resulta poco ético y egoísta de esta práctica es que la utilización de cualquier material de apoyo que coincida en su desarrollo con los contenidos del examen compromete la validez de los resultados (Gluckman, 2002). En otras palabras, el uso de estos materiales es una forma de hacer trampa en los exámenes, aunque para Harcourt el éxito de los alumnos y alumnas en el examen signifique contratos garantizados.

Houghton Mifflin también obtuvo rentas de los primeros pasos de la estandarización nacional, ya que los beneficios de su división dedicarla a los exámenes se incrementaron casi en un 18% en 1999. En 2003, y con una intensa comprensión de lo esencial del procesamiento de la información en el mercado de la estandarización, Houghton Mifflin compró Edusoft, una lucrativa compañía que está especializada en el almacenamiento de datos y en tests *online*. El conglomerado, a día de hoy, presume de unas ventas anuales que superan los 1.000 millones de dólares.

En la actualidad, Pearson tiene contratos a largo plazo con más de veinte estados, y sus beneficios de 2005 mostraron un ascenso de un 29%. Desde que se implantó la ley educativa de Bush, sus ventas, sólo contando las evaluaciones, se han incrementado en más de un 20%. En su «informe de actuación» de 2005 (que llevaba como subtítulo «Inversiones continuadas para un crecimiento futuro»), Pearson vuelve a asegurar a sus accionistas que el aumento de sus beneficios será enorme gracias a las escuelas

estadounidenses, gracias a una inversión firme en la publicación de textos escolares, a los programas curriculares básicos de lectura comprensiva, ciencias y estudios sociales y a las evaluaciones escolares (en este último apartado, mantiene todavía sus contratos con Texas, Virginia, Michigan y Minnesota, cuyo valor habrá llegado, cuando expiren, a los 700 millones de dólares). También menciona la creación de Pearsons Achievement Solutions («soluciones Pearson para el éxito»), cuyo objetivo será entrar en los crecientes mercados del desarrollo profesional de profesorado y de las soluciones escolares integradas. Resulta interesante darse cuenta de que en todo el informe no hay ni una sola palabra acerca del éxito académico de los alumnos y alumnas.

Cuando el congreso volvió a recibir la autorización y dedicó 3.000 millones de dólares anuales a la formación del profesorado gracias a la ley de 2001 sobre la educación primaria y secundaria, Pearson decidió sacar un buen pedazo de la cuota de mercado al adquirir National Evaluation Systems, Inc. (NES), que hace las valoraciones de la certificación del profesorado. El hartazgo de los profesores y profesoras, un importante efecto secundario en esta era de estandarización y contabilidad, es en realidad una virtud desde el punto de vista de una industria que sólo se mueve por los beneficios. Como Pearson señala en su comunicado de prensa de 2006:

Hay aproximadamente tres millones de profesores y profesoras en las escuelas públicas de los Estados Unidos. Habrá que contratar a unos dos millones y medio más en esta misma década, ya que 700.000 se van a jubilar en este periodo y se estima que 1.800.000 van a abandonar la profesión antes de la edad de jubilación. De media, casi el 6% de la plantilla no se reincorpora cuando comienza un nuevo curso académico y, en cuanto a los profesores nuevos, la mitad deja la profesión antes de cinco años.

McGraw-Hill, con sus 280 sucursales en 40 países, es uno de los actores más destacados del mundo editorial. Un simple vistazo a la página web de su sucursal en Nueva York sirve para ver la consistencia con la que han aumentado sus beneficios desde la llegada de la manía de la estandarización. Los tests de Terra Nova (que pertenece a McGraw-Hill), de CTBS y de California Achievement tiene contratos en vigor con 23 estados, y son sus instrumentos de evaluación más lucrativos. En su intento por ampliar sus ventas de libros de texto, que ya ascienden a 1.400 millones de dólares, «el lobby de McGraw-Hill utilizó los resultados estatales de su propio test de capacidad de California para convencer a la asamblea legislativa de que las escuelas californianas necesitaban los programas Open Court y Reading Mastery, ambos de McGraw-Hill para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos y alumnas» (Clarke, 2004). Como se esperaba que al menos una parte de la enseñanza siguiera los materiales del programa Open Court de McGraw-Hill, «según asegura Ben Visnick, presidente del sindi-

cato de profesores y profesoras locales de California, "los empleados del distrito escolar y los conocidos como facilitadores de instrucción, a los que nosotros llamamos la policía de Open Court, inspeccionan las aulas cada día para verificar que los pósters que hay en las paredes son los adecuados y que todo el mundo está en la misma página" (citado en Clarke, 2004). Las directrices del departamento de educación de California prohíben el uso de materiales de preparación específica para un test específico, pero esta práctica, aun así, es muy común (Gluckman, 2002).

Fortune 500, en su lista de 2006, colocó a McGraw-Hill en el puesto 359, con más de 6.000 millones de dólares de ingresos anuales. Pero tal vez lo más interesante acerca de esta corporación sea su profunda relación con la dinastía Bush. En un artículo en *The Nation* que llevaba por título «Reading Between the Unes» («Leyendo ente líneas»), Metcalf (2002) expone la profundidad de este nepotismo y describe una amistad que se remonta a los años treinta, cuando las dos familias se iban juntas de vacaciones en una zona exclusiva de Florida. Vale la pena reproducir una buena parte del artículo:

Harold McGraw Jr. forma parte de la junta consultiva de donaciones y financiación de la fundación de Barbara Bush para la alfabetización familiar McGraw, por su parte, recibió el mayor premio de alfabetización que existe, el premio de la mano del presidente Bush, a comienzos de los años noventa... La fundación McGraw, a su vez, le concedió a Rod Paige, el actual secretario de Educación de Bush, el mayor premio que tiene para un educador; cuando Paige dirigía la educación de Houston; Paige, por su parte, fue el ponente fundamental en el congreso que organizó McGraw-Hill la primavera pasada, y cuyo lema era «la iniciativa gubernamental». Harold McGraw II fue elegido miembro del equipo de asesoramiento para la transición de George W Bush... El antiguo jefe de personal de Barbara Bush ha regresado para trabajar para Laura Bush en la Casa Blanca... tras un breve periodo como ejecutivo de McGraw-Hill, encargado de las relaciones con los medios. John Negroponte abandonó su puesto en McGraw-Hill como vicepresidente ejecutivo encargado de los mercados globales para convertirse en el embajador de Bush ante las Naciones Unidas.

Con Bush Jr., casi no hace falta ni decirlo, Negroponte se convirtió en el embajador de los Estados Unidos en Irak, y ahora es el director de la inteligencia nacional. En este contexto, la palabra «inteligencia» tiene dos implicaciones que ponen los pelos de punta: una idea aterradora en términos de seguridad nacional, al menos si se tienen en cuenta los bien documentados horrores en los que Negroponte estuvo implicado mientras trataba de frenar, en el gobierno de Reagan, el crecimiento de la democracia en América Latina como embajador en Honduras (1981-85); y una idea aterradora en términos de lo que aprenden nuestros hijos e hijas en las escuelas que se encuentran bajo la influencia de un régimen de estandari-

zación que trabaja con gran diligencia para reorganizar la historia como mejor le conviene, de un modo similar al trabajo del propio Negroponte para evitar que sus acciones en América Latina llegaran a ser de conocimiento público'.

En su primer día con él en el despacho, George W. Bush invitó a McGraw III a que fuera a hablar la Casa Blanca, como parte de un grupo de «líderes educativos».

Bush Jr. y McGraw-Hill ya habían sido antes compañeros de correrías criminales. Como gobernador, Bush unió sus fuerzas a las del gigante editorial con el propósito de lanzar su propuesto programa de alfabetización (basado en *phonics*) a la agencia de educación de Texas, que estaba tratando de implantar un currículo para lectura comprensiva que abarcara a todo el estado.

Durante un periodo de apenas dos años, y casi siempre por invitación del gobernador, un pequeño grupo de expertos en lectura declaró una y otra vez que era lo que consideraban un currículo «científicamente válido» para enseñar a leer a los niños y niñas en edad escolar: Como señalaron los críticos, una parte destacada de los expertos y expertas a los que se consultó eran autores que publicaban con McGraw-Hill. (Metcalf, 2002)

Como era de esperar, estos expertos y expertas defendieron sus intereses ante el TEA, y defendieron un programa de lectura que estuviera en sintonía con un montón de libros y materiales nuevos de McGraw-Hill, un mercado que la compañía monopolizó sin demasiados problemas gracias al apoyo del gobernador (Clarke, 2004).

En el mundo del capitalismo del «colegueo», este tipo de tratos se hace a todas horas. Observen el modo en que Bill Bennett, el que fuera secretario de Educación del gobierno de Reagan entre 1985 y 1988, y zar de la droga con Bush padre (1989-1990), está haciendo caja en los últimos tiempos. K-12 Inc., la compañía *online* de Bennett para los estudios a distancia, recibió hace poco 4 millones de dólares del departamento norteamericano de Educación. Se supone que son fondos para hacer una escuela charter en Arkansas, una escuela *online*, la Arkansas Virtual Academy (X U.S. *Secretary of Education Bill Bennett*, 2006).

No sólo resulta moralmente cuestionable el modo en que consiguió la ayuda financiera el negocio de Bennett, un negocio que indudablemente busca el beneficio y no otra cosa, sobre todo si se tiene en cuenta que otros programas rechazados habían recibido mejores informes técnicos inde-

4. Puede verse un ejemplo excelente de reorganización de la historia a manos de las fuerzas conservadoras en cualquier de los materiales creados por la fundación Core Knowledge de E.D. Hirsh Jr. Puede verse también Cheney (2002).

pendientes, sino que además resulta desconcertante que los fondos federales se están desviando de las escuelas públicas para subsidiar la educación de alumnos y alumnas que estudian a distancia. La ley de 2001, desde luego, ha reservado dinero para su programa de elección voluntaria de la escuela pública (el Voluntary Public School Choice Program), con el propósito expreso de dar a los alumnos y alumnas una oportunidad de una educación mejor; de todas formas, sólo el 25% de los alumnos y alumnas que han participado en el programa de K-12 proceden de la educación pública (Ohanian, 2004). Mientras tanto, Bennett ha estado trabajándose sus contactos internos para lograr acuerdos en otros estados del país.

A pesar de que elogia una moral universal en *Book of Virtues* (1993), es importante recordar que se trata de un tipo que tiene una adicción al juego multimillonaria y que en su programa de entrevistas en la radio le dijo a un oyente que había llamado: «Si quisieras reducir el crimen, podrías, en caso de que ése fuera tu único objetivo, bueno, podrías hacer que abortaran todas las madres que fueran a tener un hijo negro, y entonces la tasa de criminalidad descendería» (*Bennett Under Fire*, 2005). Se trata de un tipo que ni siquiera está de acuerdo con la existencia de una educación pública y que sin embargo utiliza el dinero de los contribuyentes para sus propias aventuras empresariales. Reed Hundt, director de Intel y antiguo presidente de FCC, hizo algunas revelaciones sobre este personaje que llegó a ser secretario de Educación:

... le pedí a Bill Bennett que se pasara por mi despacho porque quería solicitar su ayuda en la búsqueda de una ley con la que pagar el acceso a Internet en todas las aulas y bibliotecas del país ... Me (lijo que no tenía intención de ayudarme porque no quería que las escuelas públicas consiguieran más financiación, ni más capacidades, ni nuevas herramientas con las que conseguir un éxito mayor. Lo que él quería, según me dijo, es que a las escuelas públicas les fuera todo mal, para así poder sustituirlas por vouchers, por escuelas charter, por colegios religiosos y por otras formas de educación privada. Vaya, pensé, al menos es sincero y dice lo que piensa. (Hoffman, 2005)

Tampoco hay que olvidar que el dinero que Bennett para poner en funcionamiento K-12 Inc. procedía de Knowledge University. El propietario de Knowledge University es Michael Milken, «el rey de los bonos basura», un señor que estafó miles de millones de dólares a los inversores en los años ochenta, y que como consecuencia se pasó un par de años entre rejas, aunque no literalmente, porque en el sitio en el que Milken cumplió su condena no había ninguna reja. Y una vez que hubo cumplido su sentencia, un periodo que aprovechó para que el jefe de cocina de la prisión le enseñara a preparar algunos platos de cocina francesa, se le permitió que conservara más de 2.000 millones de dólares procedentes de sus travesuras criminales. La verdad es que no parece del todo virtuoso que Bennett

utilice dinero manchado de sangre, sea cual sea el objetivo, pero mucho menos para beneficiarse de los mismos contribuyentes a los que se les robó. También resulta bastante hipócrita que un firme defensor del neoliberalismo, es decir, alguien que se opone a la influencia o a la asistencia del gobierno, solicite una subvención federal.

Hay mucha cancha para el nepotismo en las políticas estatal y federal, sobre todo cuando entran en juego las relaciones entre familias. Un artículo de Jill Lawrence en *USA Today*, cuyo título era «Congress Full of Fortunate Sons-and Other Relatives» («Los afortunados hijos de los congresistas, y otros parientes», 2006), sacó a la luz que hay más de cincuenta senadores y diputados que son parientes cercanos de gobernadores o de otros miembros del congreso. Aunque claro, qué posición podría ser mejor para una red saludable de relaciones sociales que ser nieto de un antiguo senador, hijo de un antiguo director de la CIA y presidente de los Estados Unidos, hermano del gobernador de Florida y hermano del antiguo gobernador de Texas (en la actualidad presidente del país).

Siguiendo el espíritu de la ley educativa de 2001, Neil Bush, el hermano pequeño del presidente, está avanzando en la venta por Internet de productos educativos multimedia y de *software* para la preparación de los tests que se fabrican en Ignite Inc., su compañía con sede en Austin. Fundada en 1999, uno de los primeros objetivos de Ingine fueron las escuelas públicas de Florida, un estado en el que la compañía ha estado lanzando sus productos presentándolos como una ayuda para que los alumnos y alumnas preparen el Florida Comprehensive Assessment Test (FCAT). La asociación educativa de Florida ha expresado su preocupación por el potencial conflicto de intereses de desarrollar una relación comercial con Neil Bush (dado que su hermano es el gobernador), pero el hermano pequeño se niega con rotundidad a que haya cualquier tipo de debate acerca de los negocios que pueda hacer con cualquiera de sus hermanos.

Los materiales de Ingite se utilizan en la actualidad en un programa piloto en Orlando, y la compañía espera ser capaz de comercializar un curso de historia de América a través del Estado, con un coste de treinta dólares por alumno y año. Pretende clavar los dientes en lo que tiene toda la pinta de ir a convertirse en un trato por 60 millones de dólares. La compañía ya ha recibido algunas críticas bastante duras por preparar una versión de la historia «para tontos» que incluye una lección sobre las guerras Seminole que muestra unas viñetas en las que dos Jacksons» y «los Seminoles» se enfrentan en un partido de fútbol americano. Es difícil imaginar qué hará Neil Bush para manipular la historia cuando llegue el momento de hablar de la política exterior de los Estados Unidos.

La compañía planea además el desarrollo de *software* para matemáticas, para ciencias y para literatura, así como programas destinados a los alumnos y alumnas con necesidades especiales o que pertenezcan a minorías lin-

güísticas. Ignite ya ha impulsado con éxito sus mercancías educativas en California, Nueva York, Ohio, Georgia, New Jersey, Pennsylvania, Nevada, Oklahoma y Arizona. Aunque la mayor parte de sus cuarenta mil usuarios se encuentran en Texas.

La mayor parte de los más de veinte millones de dólares que Ignite ha generado para poder materializar y mantener sus operaciones procede de compañías internacionales de petróleo o de tecnología que tienen sus sedes en países tan poco democráticos como Kuwait y China, con un largo historial de incumplimiento de los derechos humanos. De todas formas, parte del apoyo financiero se lo ha conseguido su mamá, la antigua Primera Dama, que hace campañas por todo el país en las que les toma el pelo a los líderes empresariales y los convence de las virtudes de las políticas educativas y los paquetes curriculares de su hijo. Hace poco hizo una donación a la fundación que gestiona el desastre del huracán Katrina, pero estipuló que una parte del dinero tenía que gastarse en los productos educativos de Ignite y en su implantación en las escuelas públicas de Houston, la ciudad en la que se asentaron muchos de los evacuados por el huracán (Garza, 2006). Esto no sólo resulta muy poco apropiado en el contexto general de la práctica de donaciones sin ánimo de lucro, sino que además nos proporciona otro ejemplo de cómo los ricos son capaces de hacer maniobras brillantes que les desgravan impuestos y al mismo tiempo les consiguen beneficios.

Si todo va como está planeado, Neil Bush podría hacer uso de algo más, aparte del nombre de su familia, para conseguir influencia y contactos. Dado que el gobierno ha aceptado financiar una parte de los gastos estatales para productos y servicios tecnológicos en las aulas, y dado que el presidente está recibiendo muchas presiones para que aumente la cifra de 1.500 millones de dólares que ya dedica a la investigación privada y al desarrollo de la tecnología educativa, Ignite va a empezar a ser un candidato a la hora de recibir dinero federal. No hay ninguna duda de que la compañía tiene una junta consultiva adecuada para solicitar este dinero:

Ignite ha reforzado sus comités consultivos con personas leales a Bush, y se ha asegurado así que en Washington se escucharán sus propuestas con simpatía. Según la compañía, entre sus asesores más importantes están Bill Brock, un antiguo senador de Tennessee que presidió el comité nacional republicano, Bob Stearns, un inversor de Houston que George W Bush eligió para una comisión tecnológica en Texas, Peter Su, antiguo consejero de campaña del presidente y dos ejecutivos de Bessemer Trust, la exclusiva compañía de inversiones que administra una cartera de acciones para el papá de Neil. (Scherer, 2001)

Pero dejemos a un lado por un momento el enorme conflicto de intereses que se plantea en esta situación, así como la posibilidad de que algunas compañías internacionales le den dinero a Neil Bush para conseguir

tener acceso al presidente de los Estados Unidos. Vamos a olvidarnos incluso de su testimonio en sus trámites de divorcio, en el que se reveló que le había sido infiel a su mujer, con prostitutas, cuando estaba de viaje de negocios en Asia, y vamos a centrarnos en el historial financiero del hombre que se oculta detrás de este proyecto educativo para demostrar por qué la opinión pública no debería confiar en sus capacidades gestoras, por no hablar de una tentativa financiera que afecta a la juventud de la nación.

La razón por la que mucha gente no sabe casi nada acerca del más joven de los hermanos Bush es sobre todo porque su carrera política murió a finales de los años ochenta, en tiempos de la presidencia de su padre, cuando ejercía las labores de director de Silverado Savings and Loan, una compañía de Colorado que se fue a pique con el barco de S&L. El comportamiento escandaloso de Neil Bush les costó a los contribuyentes más de mil millones de dólares. Mientras los manifestantes furiosos formaban piquetes frente a su casa y exigían que lo llevaran a juicio y que recibiera el castigo que merecía, una investigación del jurado de acusación decidió que no era para tanto y no continuó el caso, y por tanto al joven Bush nunca se le acusó de ningún crimen. Los reguladores federales, de todas formas, pusieron restricciones a sus actividades bancarias, y tuvo que pagar una multa de cincuenta mil dólares. Finalmente, hubo una demanda judicial civil contra Bush y contra otros ejecutivos de Silverado y se reclamó una suma de 49,5 millones de dólares.

Neil Bush tiene a sus espaldas un largo historial de aventuras empresariales fallidas y de chanchullos con personajes de los que no se sabe mucho, entre los que se incluye la gente a la que le pidió el dinero para poder poner en funcionamiento Ignite Inc. (Bollyn, 2005; Carlson, 2003; Goodman, 2004). Podemos citar como ejemplo al clan saudí de los Bin Laden, al magnate ruso Boris Berezovsky, que ha sido juzgado por fraude, y al reverendo Sun Mvung Moon, líder de la controvertida Iglesia de la Unificación.

a qué viene toda esta cháchara acerca de ayudar a que la juventud de los Estados Unidos tenga una oportunidad de competir en una economía global competitiva? A pesar de toda la retórica que habla de echarle una mano a la juventud de la nación mediante la lucha por un mejor sistema educativo público, las corporaciones estadounidenses son grandes forofos de la deslocalización, de la subcontratación y de la explotación de mano de obra barata, tanto en casa como en el mercado internacional. De hecho, Neil Bush ha aumentado la estructura de beneficios de Ignite gracias a la deslocalización de setenta puestos de trabajo que ahora están en México por medio de la asociación forjada por el propio Neil Bush con el grupo Carso Telecom (Carlson, 2003).

Con la fuga de capital y la deslocalización global, los puestos de trabajo, ya sean manuales o de oficina, han sido exportados por las corporaciones estadounidenses, y lo siguen siendo, a países que pagan sueldos que están

por debajo del salario de subsistencia y que se aseguran de que los trabajadores y trabajadoras no reciben protección de los sindicatos ni de leyes que regulen los intereses corporativos y el poder de las corporaciones. Como ha reconocido la propia reserva federal, estos puestos de trabajo no regresarán nunca, ni siquiera con un repunte notable de la economía estadounidense. Se hace importante señalar aquí que cuando hablarnos de mano de obra barata nos referimos a menudo a salario de entre 13,5 v 36 céntimos por hora; y hablamos también de una indiferencia absoluta hacia la explotación infantil y hacia la protección del medio ambiente.

Los dirigentes corporativos acusan a los trabajadores y trabajadoras de los Estados Unidos de no tener una formación adecuada para competir en una economía globalizada, y sin embargo disponemos de una mano de obra que está entre las mejor educadas y más productivas del mundo, con independencia del clasismo de nuestro sistema público de educación. En esta era de globalización y de enormes pérdidas de puestos de trabajo, de deslocalización y subcontratación, de paraísos fiscales, la avaricia de las corporaciones exige un chivo expiatorio. Este chivo expiatorio es la mano de obra nacional, que no está trabajando lo bastante duro (aun así, la productividad no ha dejado de crecer, un 163% desde 1975) y que pide demasiado dinero, a pesar de la evidencia de que los salarios se han estancado (115%) mientras los beneficios de las corporaciones se salían del mapa (758%).

Resulta irónico que las corporaciones aseguren que las escuelas públicas no llevan a cabo de forma adecuada su tarea de preparar una mano de obra cualificada para los Estados Unidos y que, al mismo tiempo, desplacen sus operaciones a países «tercermundistas» donde los índices de analfabetismo son enormes y en los que, siguiendo el espíritu del neoliberalismo, se puede explotar a una fuente inagotable de trabajadores y trabajadoras con escasa preparación. Se trata de las mismas fuerzas, por supuesto, que, como si siguieran el ejemplo de Negroponte, fomentan una política exterior estadounidense que trabaja para perpetuar la indigencia de estos países.

Política lingüística: nadando en el pozo de la mano de obra barato

La política lingüística, sin duda, ha dado un giro (para peor) en los Estados Unidos desde la publicación de *Breaking Free*. Muchos republicanos y demócratas se apuntan con igual entusiasmo al movimiento que lleva a las prácticas y políticas de alfabetización dirigidas al monolingüismo inglés. Los detractores del bilingüismo han argumentado que, con el objetivo de promover comunicaciones nacionales efectivas y de estar a la altura de las exigencias de la tecnología y la economía modernas, los Estados Unidos se ven obligados a utilizar un estándar lingüístico. Estas voces políticas han reclamado por tanto la obligatoriedad de un enfoque educativo única-

mente en inglés para todos los niños y niñas del país. En la vanguardia de esta causa encontramos a Ron Unz, el presidente de la organización nacional English for the Children, y el inventor de la proposición 227 de California, que logró, en efecto, que en 1998 la educación bilingüe se declarara ilegal en ese estado. Tras una victoria similar en Arizona en el año 2000, trató de lograr lo mismo en Colorado. Por fortuna, una madre con muchos recursos financieros se gastó una montaña de su propio dinero en una campaña de prensa destinada a convencer a la población blanca de clase media de que no respaldara la iniciativa de Unz, alegando que si los programas bilingües desaparecían, entonces «esos chicos estarán en la misma clase que vuestros hijos». Este alegato racista y bien financiada funcionó, y Colorado votó que no al referéndum sobre el inglés como única lengua.

Unz exige que los Estados Unidos reemplacen la educación bilingüe (que describe como «un experimento desastroso») por un programa de inmersión lingüística en la lengua inglesa, estructurado y de un año de duración. Según afirma el panfleto de publicidad de English for the Children:

Con esta técnica de aprendizaje, la juventud que no habla inglés con fluidez se coloca en un aula separada en la que se le enseña inglés durante un periodo de muchos meses. Una vez que hablan inglés con fluidez, son trasladados a las clases normales.

En noviembre de 2002, tras un bombardeo de información errónea, los y las votantes de Massachusetts decidieron el destino de la educación bilingüe en las escuelas públicas de K-12. English for the Children se trasladó a Boston con el propósito de trabajar para que la educación bilingüe transitoria (un programa de tres años) fuera reemplazada por el año de inmersión estructurada en la lengua inglesa (Bartolomé y Leistva, 2006). En cualquier caso, la investigación muestra con claridad que cuesta entre cinco y siete años hacer que los niños y niñas adquieran fluidez y capacidad de lectura y escritura, así como capacidad para aprender contenidos complejos en la segunda lengua, y capacidad también, por tanto, para manejarse con las exigencias de los exámenes estandarizados, por ejemplo el MCAS (Massachusetts Comprehensive Assessment System). Esto no debería ser una sorpresa para nadie, ya que es lo que nos cuesta a todos con nuestra primera lengua. La inmersión efectiva y los programas bilingües tienen en cuenta este hecho, y trabajan desde la premisa básica de que si el conocimiento es comprensible en la primera lengua (por ejemplo el lenguaje matemático), entonces resultará mucho más sencillo comprenderlo en la segunda. El proceso de adaptación, en la educación bilingüe, incluye consecuentemente contenidos acordes con el nivel de la lengua nativa, a medida que el inglés mejora. Por el contrario, a los profesores y profesoras que siguen la iniciativa de Unz se les

puede exigir que no utilicen en las aulas ningún idioma que no sea el inglés, con la amenaza de recibir como castigo la prohibición de dedicarse a la enseñanza durante cinco años.

No hay ninguna teoría que pueda defenderse, ningún cuerpo de investigación, que apoye la afirmación de que los alumnos y alumnas sólo necesitan un año (unos ciento ochenta días lectivos) para aprender a hablar con fluidez, a leer y escribir o a asimilar nuevos contenidos en otra lengua. Con independencia de las afirmaciones retóricas de Unz, la mayor parte de los alumnos y alumnas de California que están en el programa estructurado de inmersión lingüística no alcanzaron, después del primer año, ni siquiera un nivel lingüístico intermedio. Un informe sobre el progreso de los alumnos y alumnas californianos da cuenta de la magnitud del desastre:

En 2002-2003, el programa suspendió al menos a 1.479.420 niños y niñas, cuya capacidad en inglés seguía siendo limitada. Sólo al 42% de los alumnos y alumnas del estado de California cuyo nivel en inglés era limitado en 1998, el año en que se aprobó la proposición 227, se les ha cambiado de denominación, hasta la fecha (¡cinco años después!), y han pasado a ser «de inglés fluido». (Crawford, 2003, p. 1)

Tras cinco años de contenidos pasados por agua, en vez de una instrucción intensiva sobre las materias en el lenguaje primario, parece evidente que estos alumnos tendrán una preparación pésima para los tests, cuyas consecuencias siguen siendo decisivas. En estados como Massachusetts, los alumnos y alumnas que no aprueban el test estandarizado estatal en el instituto no pueden recibir el título de bachillerato. En lugar de eso, se les indica dónde está la puerta y se les entrega, mientras van saliendo, un certificado de asistencia (y eso sólo a los que son capaces de permanecer en el centro bajo esas condiciones).

De un oponente confeso de la educación bilingüe, del multiculturalismo, de la educación multicultural y de la mayor parte del resto de movimientos y políticas que defienden una democracia más participativa, escuchamos afirmaciones como las que siguen de boca de Unz (2000):

En primer lugar; nuestras escuelas públicas y nuestras instituciones educativas deben recuperar el papel que una vez tuvieron como motores de la asimilación.... En las aulas en las que se imparten historia y estudios sociales se ha extendido lo que se conoce como «educación multicultural», que concede un énfasis extremo y muy poco realista a la diversidad étnica, en lugar de centrarse en transmitir el conocimiento tradicional sobre la civilización occidental, sobre los padres fundadores, sobre la guerra civil y las guerras mundiales... los currículos actuales de las escuelas públicas, que glorifican oscuras figuras étnicas a costa de los gigantes de la historia de América, no tienen lugar en el ámbito del crisol cultural. (Unz, 2000, pp. 3-4)

Lo que resulta particularmente interesante de esta estrategia retórica que reclama «políticas asimilativas» es que la corriente principal que apoya una educación que se dé exclusivamente en lengua inglesa en los Estados Unidos no tiene ni el más mínimo interés en la asimilación de los grupos racialmente subordinados en sus vecindarios, en sus lugares de trabajo, en sus instituciones educativas, en sus clubs y en sus comunidades; o, lo que es lo mismo, no tienen ningún interés en la igualdad de derechos ni en el acceso universal.

La preocupación fundamental de los lugareños, como ha sucedido históricamente en un ambiente xenófobo sembrado de sentimientos en contra de los inmigrantes, tiene que ver con los «forasteros inoportunos» que les quitan los puestos de trabajo y les arrebatan sus casas de precios razonables y además inundan las escuelas públicas y los demás servicios sociales. La dura realidad es que detrás de esta trama publicitaria acerca de la usurpación de los empleos de calidad a manos de los «forasteros» se puede ver que las ofertas de empleo para trabajadores y trabajadoras de paso, para la mayoría de los y las inmigrantes y para los oprimidos y oprimidas de la propia nación consisten en trabajos manuales, brigadas de limpieza, la monotonía de las cadenas de montaje y tareas agrícolas para las que no hace falta saber mucho inglés, si es que es necesario (como sucedió con el programa Bracero, que hizo que entre 1942 y 1964 se «trajeran legalmente» a los Estados Unidos más de cuatro millones de jornaleros mexicanos para que trabajaran en el campo). Estos trabajadores apenas hablaban inglés, si es que sabían decir una palabra, y firmaron contratos controlados por asociaciones agrícolas independientes y por el departamento de agricultura, y se les puso a trabajar de inmediato antes de que conocieran sus derechos. En 1964, cuando se desmanteló por fin el programa Bracero, el funcionario que dirigía el departamento norteamericano de trabajo, Lee G. Williams, lo describió como «una forma legal de esclavitud».

Existe una nueva batalla entre los grandes capitales y los políticos, ya sean republicanos o demócratas, para «legalizar» a los trabajadores y trabajadoras sin papeles. En respuesta a la demanda de puestos de trabajo mal pagados y a la escasez de trabajadores y trabajadoras no cualificados dispuestos a ocuparlos, la administración de George W. Bush está trabajando en un nuevo programa de «trabajadores invitados». Así se comprende que estar a favor de la inmigración no signifique necesariamente estar a favor de la justicia social (Unz afirma que «casi toda la gente implicada en la educación monolingüe tiene antecedentes que demuestran que están a favor de la inmigración»).

El 75% de los alumnos y alumnas de minorías lingüísticas residen en áreas urbanas pobres cuyas escuelas son difíciles y están muy segregadas. Estos alumnos y alumnas se enfrentan con frecuencia al racismo y a condiciones materiales durísimas, al acoso incesante, a actividades escolares

segregadas, a materiales escolares insuficientes, a un profesorado con escasa preparación, a políticas mal diseñadas que además no se llevan a cabo y a responsables educativos indiferentes, tanto como para alterar de forma dramática sus vidas, tanto en lo personal como en lo cultural y en lo académico. Las voces que lideran una educación exclusivamente en inglés no dicen prácticamente nada acerca de las prácticas sistemáticas, y apoyadas socialmente, que discriminan a ciertos grupos de personas y que generan, además de relaciones sociales de antagonismo, explotación económica y todo tipo de abusos.

Dado que es el fundador y presidente de una empresa de *software* de servicios financieros de Silicon Valley, y dado también que fue candidato del partido republicano para ser gobernador de California en 1994, el hecho de que Unz insista en que la educación monolingüe asegurará «mejores empleos para los padres de los niños y niñas de minorías lingüísticas» no parece que suene como solidaridad con la preocupación de los sindicatos ante la explotación sistemática de trabajadores y trabajadoras, tengan papeles o no. El cambio a un programa estructurado de inmersión en lengua inglesa, que dura un año y suena a «Sálvese quien pueda», destinado a lo que ahora serían trabajadores y trabajadoras «legales» (los cuales, por cierto, no irán a la escuela porque sus jornadas laborales serán interminables) no erradicará los problemas de abuso económico y subyugación. Más bien al contrario, estos programas conservadores proporcionan un acceso limitado al idioma y al aprendizaje y de paso impiden que la mayor parte de los niños y niñas de minorías lingüísticas alcancen una fluidez académica, ya sea en su lengua nativa o en inglés. Un programa estructurado de inmersión en lengua inglesa, de un año de duración, está proyectado, sin duda, para ser incapaz de desarrollar la capacidad de hablar con fluidez o de leer y escribir en ese idioma. En su lugar, estos tipos de políticas y prácticas educativas estatales y federales reflejan una necesidad económica implícita de socializar a inmigrantes y a miembros de grupos oprimidos para que ocupen puestos de trabajo de bajo estatus, necesarios pero poco apetecibles.

La supremacía blanca, el clasismo y otras formas de discriminación incrustadas en las prácticas neoliberales desempeñan un papel fundamental en la limitación del acceso individual al poder social, económico, institucional y legal. En vez de abordar estos asuntos, la coalición que defiende una educación monolingüe en lengua inglesa ofrece mitos de meritocracia y vida en un crisol en el que los dibujos de la «cultura común» y del éxito económico emergen de forma milagrosa si uno está dispuesto a rendirse a su proyecto. Unz afirma que la educación bilingüe es un lugar en el que los niños y niñas «quedan aprisionados» y que por eso se trata de «garantizar que pocos sean capaces de llegar a adquirir la competencia en lengua inglesa que se precisa para

avanzar en América". De todas formas, se le olvida reconocer el hecho de que incluso en los casos en que el inglés es la lengua primaria, eso no garantiza el éxito económico y político, ni siquiera una integración plena. Por ejemplo, los americanos y americanas nativos, los hawaianos y hawaianas nativos, los chicanos y chicanas y los afroamericanos y afroamericanas llevan generaciones hablando inglés en el país, y aun así la mayor parte de los miembros de estas comunidades siguen subordinados en lo social, lo económico y lo político.

La movilidad social en Estados Unidos está más restringida que nunca, salvo en el caso, por supuesto, de que se pase a una clase social inferior. En el contexto de estas transformaciones económicas neoliberales, la clase media está implosionando en la clase trabajadora, que a su vez implosiona en las capas más pobres de esta clase, que acaban relegadas literalmente a la vida en las calles. Los datos censales muestran que las diferencias entre los ricos y los pobres del país son enormes, las mayores desde que el gobierno empezó a recoger información al respecto en 1947. De hecho, con la excepción de Rusia y México, los Estados Unidos tienen la mayor desigualdad en la distribución de riquezas e ingresos del mundo industrializado. El 1% de la población controla el 40% de las riquezas; un 5% tiene el 60%. En 2002, los ingresos medios de una familia norteamericana ascendían a 44.389 dólares, un 3,8% menos que en 1999, mientras que la media entre el 0,1% más rico era de 3 millones de dólares. Un 10% de la población, los más ricos, poseía casi el 90% de las acciones y de los fondos de inversión (Collins y otros, 2004). Uno de cada dos norteamericanos no tenía ninguna acción, pero los números omnipresentes de Wall Street implican que el mercado ayudará tanto a los necesitados y necesitadas como al país entero.

Hay 37 millones de personas en los Estados Unidos que viven en la pobreza, una cifra que se ha incrementado en un 1.100.000 desde 2003. No olvidemos cuáles son los umbrales de pobreza según los criterios federales: 9.214 dólares para una persona de menos de 75 años; 12.207 dólares para dos personas de menos de sesenta y cinco años con un hijo o hija. Según el departamento norteamericano de agricultura, hay 25,5 millones de personas que dependen de los cupones alimenticios para evitar el hambre, una cifra que se ha incrementado en 2 millones de personas desde 2004.

5. Resulta curioso que haya tantos políticos convencionales preocupados por la educación pública que trabajan con todas sus fuerzas para que se erradique el multilingüismo entre los alumnos y alumnas oprimidos económicamente, y que al mismo tiempo hacen lo que pueden para que los alumnos y alumnas acomodados de clase media alta tengan la capacidad de hablar varios idiomas internacionales. El multilingüismo, que se adopta en los mejores colegios privados del país (a los que asisten, por cierto, los hijos e hijas de los políticos con más dinero), está muy bien para los hijos e hijas de las minorías dominantes, pero por algún motivo es muy malo, y poco patriótico, para los hijos e hijas de los pobres.

6.800.000 familias viven en la pobreza. El 17% de los niños y niñas del país, es decir, unos 12 millones de menores, se ven obligados a soportar condiciones económicas inhumanas. Y a pesar de todo, en este mundo posterior al huracán Katrina (un hecho en el que la incompetencia federal expuso crudamente, y en contra de su voluntad, la pobreza que existe en el país), la administración Bush y las dos cámaras dirigidas por los republicanos recortaron, justo antes de las navidades de 2006, 50.000 millones de dólares destinados a programas sociales (entre ellos los cupones alimenticios y la asistencia médica estatal para pobres).

Un reciente estudio del Urban Institute reveló que hay 3,5 millones de personas sin hogar en los Estados Unidos (una cifra que, según las previsiones, va a seguir aumentando a un ritmo de un 5% anual), de las cuales 1.300.000 (el 39%) son niños y niñas.

Hay 45.800.000 norteamericanos y norteamericanas sin seguro médico, entre ellos 9.200.000 son niños y niñas. «En total, casi uno de cada 5 trabajadores y trabajadoras con jornadas completas no tiene seguro médico; entre los trabajadores y trabajadoras con jornada parcial, la cifra es de uno de cada cuatro» (Krim y Witte, 2004, p. A01). En 2004 había 5 millones menos de puestos de trabajo que proporcionarían seguro médico que en 2001. Estas estadísticas resultan especialmente interesantes si se tiene en cuenta que «la compensación media que reciben los diez ejecutivos más importantes de las 10 compañías sanitarias controladas más importantes es de 11,7 millones de dólares anuales, y eso sin incluir las opciones de compra de acciones no ejercitadas» (Jackson, 2001).

Incluso el sistema actual de impuestos en los Estados Unidos está estructurado para perpetuar la jerarquía de clases. «La gente que gana 70.000 dólares al año pagó una proporción mayor de impuestos en 2001, ya fueran para la renta federal, para la seguridad social o para Medicare, que una familia que ganó 25 millones de dólares, según muestran los últimos datos internos del servicio de rentas públicas» (Ivins, 2005, p. 1).

El neoliberalismo es especialmente duro con las mujeres. De media, las mujeres ganan 77 céntimos por cada dólar que gana un hombre. Los ingresos medios de un hombre ascienden a 40.800 dólares; los de una mujer, a 31.200.

Las ocupaciones más habituales entre las mujeres son en empleos de clase media baja o de clase trabajadora. Además, las mujeres desempeñan, sobre todo mujeres de color, la mayor parte de los trabajos de la parte más baja de la escala económica. «Las mujeres de minorías tienen una probabilidad aún mayor de ganar poco dinero», en 2003, el 33,9% de las mujeres negras y el 45,8% de las latinas tenían sueldos bajos (Mishel, Bernstein y Allegretto, 2005, p. 130).

El racismo, como la discriminación de género, no puede identificarse simplemente con la base económica del capitalismo, pero sin embargo

parece claro que tenemos que observar los modos en que se utiliza para explotar a los diversos grupos en el interior de las relaciones sociales capitalistas. También resulta crucial echar un vistazo a los modos en los que el racismo, históricamente, ha desempeñado un papel importante para mantener acorralada a la clase trabajadora y perpetuar un sistema de explotación laboral.

En esta era de los recortes de personal, de la deslocalización y de la evasión de capitales, la administración actual se jacta de haber creado nuevos puestos de trabajo para los norteamericanos y norteamericanas, pero no informa a la opinión pública de que se trata de empleos a tiempo parcial, accesorios y de sueldos mínimos, al menos en una mayoría abrumadora, empleos sin derecho a pensión, sin protección sindical y sin seguro médico. Los trabajos a tiempo parcial, temporales o subcontratados ascienden en la actualidad al 30% de la mano de obra, y además es una cifra que crece a pasos agigantados. El salario mínimo federal se encuentra en la actualidad en 5,15 dólares por hora, un salario que se mantiene gracias al trabajo de los grupos de presión corporativos, y por lo tanto los trabajadores y trabajadoras que cobran el suelo mínimo en los Estados Unidos reciben 10.712 dólares al año. Con este dinero es imposible poder permitirse una vivienda digna, en ningún punto del país. No es extraño que una de cada nueve personas sin hogar tengan un trabajo. Es muy importante señalar, que a pesar de lo que asegura el mito popular, la mayoría de los trabajadores y trabajadoras que cobran el sueldo mínimo no son adolescentes: el 71,4% tiene más de veinte años.

En el marco de esta realidad neoliberal, el sueldo medio en los Estados Unidos está retrocediendo, y los trabajadores y trabajadoras ganan cada vez menos, con el ajuste de la inflación, que hace veinticinco años. Los sueldos reales se están desplomando al ritmo más alto de los últimos catorce años. Mientras tanto:

La media de lo que cobran los altos ejecutivos de las cien empresas que Fortune considera más grandes ascendió el año pasado en un 14%, hasta llegar a los 13.200.000 dólares. Aun así, la media de estos ejecutivos según el estudio de Business Week era de 7.400.000 dólares. Harían falta 241 años para que un trabajador medio, con un sueldo de 30.722 dólares anuales, alcanzara esa cantidad. (Sklar, 2003, p. 4)

La relación entre lo que cobra un alto ejecutivo en los Estados Unidos y lo que cobra un trabajador manual en la misma corporación es de 470 a 1.

El gobierno federal destina 125.000 millones de dólares cada año a subvenciones y a otros tipos de protección para corporaciones, y esto sin incluir los más de 427.000 millones de dólares encauzados por el complejo militar-industrial del Pentágono. El gobierno socializa el riesgo y las inversiones de modo que los ciudadanos y ciudadanas pagan la investigación y

el desarrollo de los productos, y sin embargo los beneficios están privatizados. La clase trabajadora paga las guerras «interminables», pero no sólo con los dólares de sus impuestos y aguantando los recortes sociales necesarios para financiar estas «aventuras del capitalismo», sino también con las vidas de sus hijos e hijas, que forman la gran parte de los soldados que van al combate.

Los recortes presupuestarios masivos que financian las guerras y otras hazañas corporativas, y el gasto deficitario desesperado que destripa los gastos domésticos para educación, sanidad pública y otros servicios y necesidades sociales son parte de un intento consciente de erradicar cualquier tipo de inversión que sostenga el sector público, preparando el camino para la privatización". Uno podría pensar que, en una democracia, los medios de comunicación, sobre todo los audiovisuales (que son propiedad del pueblo), se ocuparían de estos sinsentidos neoliberales, y los considerarían un problema.

El papel de los medios de comunicación corporativos

El neoliberalismo consiste en una realidad estructural construida sobre instituciones, relaciones y procesos políticos y económicos, pero los que lo defienden confían también en el poder formativo de la cultura para moldear los tipos de significado, de deseo y de subjetividad, de modo que el trabajo de la identidad asegure que se mantengan su lógica y su práctica. Los cuerpos corporativos se toman muy en serio el hecho de que la cultura da forma a cómo percibimos la acción política y hace de mediadora en las relaciones entre las luchas cotidianas y las estructuras de poder'. De hecho, en esta era de tecnologías postmodernas que pueden llegar a saturar la sociedad con los mensajes de los medios de comunicación, los intereses privados de las minorías dominantes han trabajado con gran diligencia para monopolizar los medios de producción y distribución de la información y las ideas, para ser más capaces de poner en circulación, legitimar y reproducir con efectividad una cierta visión del mundo que encaja con sus necesidades, un mundo en el que los beneficios se ponen por encima de la

6. No debe olvidarse que los Estados Unidos tienen una deuda de más de 8 trillones de dólares, una cifra que, lejos de refrenar, la Casa Blanca ha elevado hasta los 8,1 trillones. También se hace necesario señalar que la administración Bush ha pedido más dinero a gobiernos extranjeros que todas las administraciones anteriores. En este momento, China posee 1 trillón de la deuda nacional estadounidense.

7. Los activistas anticoloniales han reconocido desde hace mucho tiempo el modo en que están entrelazadas las condiciones materiales, la política y la cultura, y cómo la subordinación, la resistencia y la oposición tienen lugar en los planos físico y simbólico.

gente en cada recodo del camino. Desde que los demócratas firmaron la ley de telecomunicaciones en 1996, las radios han sido monopolizadas por los grandes intereses financieros, por ejemplo Clear Channel, y la televisión se encuentra ahora, en su mayoría, bajo el control de cinco corporaciones transnacionales: Time Warner, Disney, News Corporation, General Electric y Viacom. La comisión federal de comunicaciones sigue aprobando legislación que permite que estos conglomerados continúen su colonización de los medios de comunicación audiovisuales (McChesney, 2004), y al mismo tiempo encierra bajo llave las investigaciones que muestran de manera clara el modo en que estas fuerzas quebrantan la ley cuando se niegan a servir al interés general; los intereses privados han sido muy efectivos en la utilización de este medio para diseminar mensajes, que están al servicio de sus imperativos ideológicos y económicos en formas que refuerzan los estereotipos clasistas, racistas y sexistas que a su vez sirven para justificar las desigualdades inherentes a un sistema capitalista.

Por otra parte, la prensa escrita crítica, como parte de un proyecto más amplio de pedagogía crítica, pone su énfasis en alimentar los lenguajes críticos que nos ayudan a leer en el interior de los valores y creencias que se encuentran incrustados en el conocimiento al que estamos expuestos, y dan forma a nuestras acciones para transformar las condiciones materiales y los sistemas simbólicos que mantienen el código de opresión social en los Estados Unidos.

¿Qué puede hacerse con toda esta gente desechable, sobre todo con aquellos y aquellas que no se muestran conformes?

En lugar de hacer frente a las mencionadas y brutales desigualdades y abusos de poder, los Estados Unidos están desarrollando e implantando, como parte del bienestar de clase, políticas sociales represivas y punitivas que sujeten a las personas «desechables» o «rebeldes».

Las políticas de tolerancia cero y la criminalización de la clase trabajadora, de los pobres, de las personas sin hogar y de la gente racialmente subordinada entran dentro del creciente complejo penitenciario-industrial. Las prisiones se han utilizado de forma estratégica, dentro del marco feudal de las relaciones sociales capitalistas actuales, para encerrar bajo llave a una población que se considera superflua y a la que los distintos poderes no saben encontrarle una utilidad inmediata. Como consecuencia, la población reclusa de los Estados Unidos se ha disparado, un ascenso de más de un 200% desde 1980. En la actualidad hay más de dos millones de personas en las cárceles estadounidenses, y aunque la población del país sólo supone el 5% de la población mundial, la población reclusa asciende al 25% de la que hay en todo el planeta. Estados Unidos superó a Rusia en

el año 2000, y a día de hoy tiene la tasa de encarcelación más alta del mundo. La proporción es entre cinco y diecisiete veces superior a la de cualquier otra nación occidental. Cuando acabó el milenio, en los Estados Unidos había 6,3 millones de personas en la cárcel o en libertad condicional.

Más del 70% de los prisioneros y prisioneras de los Estados Unidos proceden de entornos raciales y étnicos no europeos. Los varones afroamericanos constituyen el grupo más numeroso entre las personas que entran en la cárcel cada año en el país. Las mujeres racialmente subordinadas también están siendo encarceladas en proporciones de epidemia. Como afirma Loic Wacquant (2002), «El fuerte aumento asombroso que se está dando en la encarcelación de personas de raza negra en las últimas tres décadas es una consecuencia de la obsolescencia del gueto como herramienta para el control de castas y de la necesidad consiguiente de encontrar un sistema alternativo para mantener a los afroamericanos y afroamericanas (sin preparación) en una posición de subordinación y confinamiento, tanto física como social y simbólica» (p. 23).

La validez de estas estadísticas de encarcelación no se discute en el plano nacional, y sin embargo hay un gran debate sobre sus causas. Los conservadores manejan sin descanso representaciones racistas y de clase de grupos violentos a los que es necesario mantener a raya. Cuando los medios de comunicación representan a gente joven (utilizamos el concepto de representación en oposición al de autodescripción), sobre todo si son pobres o racialmente subordinados, se representan, en una abrumadora mayoría de los casos, como gente peligrosa y poco de fiar. En cualquier caso, esta representación se escribe fuera de la realidad de que la proporción de trabajadores y trabajadoras racialmente subordinados con bajos salarios es sustancial, un 30,4% de los trabajadores y trabajadoras de raza negra y un 39,8% de los latinos (Mishel, Bernstein y Allegretto, 2005). La media de los ingresos de las familias racialmente subordinadas es de 25.700 dólares, una cifra que contrasta con los 45.200 dólares de una familia blanca (Collins y otros, 2004). Un patrón consistente en los datos ha mostrado que la tasa de desempleo entre las comunidades afroamericana y latina, a lo largo de los años, se ha mantenido siempre en el doble de la misma cifra entre los blancos y blancas. Mientras que hay alrededor de un 10% de niños y niñas blancos que vive en la pobreza en los Estados Unidos, los niños y las niñas de origen afroamericano o latino que experimentan las consecuencias de severas dificultades económicas es del 30%.

Los trabajadores y trabajadoras culturales de orientación crítica han mostrado su preocupación ante la discriminación que perciben en los sistemas laboral y judicial, y han proporcionado importantes análisis sobre los altos niveles de encarcelación y su correlación con las condiciones económicas injustas, el desmantelamiento del estado de bienestar, la deriva descendente de los sueldos y el intento de implantar un sistema neoliberal y

sin regulación que facilite la búsqueda incesante de mano de obra barata. La pobreza provoca crimen, es axiomático, y los Estados Unidos siguen teniendo las mayores altas de pobreza infantil de los países industrializados, además de enormes cantidades de trabajadores y trabajadoras pobres que, a pesar de tener un puesto de trabajo, son relegados a una vida por debajo del umbral de la pobreza.

Hay argumentos progresistas que relacionan de modo convincente la encarcelación y el estado de guerra permanente de la clase corporativa y que deberían estar en la primera línea del interés nacional, pero también es importante poner el énfasis en el vínculo irrompible que existe entre el sistema de escolarización y las cifras astronómicas de personas racialmente subordinadas y jóvenes pobres que hay en las cárceles. Como se mostró en la discusión acerca de la estandarización, de los tests definitivos y de las políticas lingüísticas, las fuerzas económicas y políticas que dan forma a la educación pública, instituciones que son un reflejo del orden social superior, no intentan siquiera crear espacios públicos que sean intelectualmente estimulantes, sensibles a lo cultural, humanizadores, y como consecuencia de lo anterior, atractivos, espacios en los que la juventud pueda alcanzar el éxito académico y la prosperidad laboral. Como observa Ken Saltman (2000, p. 86):

...las instituciones urbanas y mayoritariamente no blancas no se toman siquiera la molestia de fingir que preparan a los alumnos y alumnas para que se incorporen a la clase profesional, la clase que cumplen las órdenes de la minoritaria clase dirigente corporativa. Estas escuelas contienen a los alumnos y alumnas que han sido etiquetados como imposibles y que por lo tanto han sido consignados a la contención institucional. Muchas escuelas urbanas funcionan como un primer nivel de contención, en espera del segundo nivel, que no es sino la industria que más está creciendo en los Estados Unidos, el sistema penitenciario.

Para las masas de usar y tirar, una infraestructura social despiadada, una exposición constante que endurezca las condiciones materiales y simbólicas tanto dentro como fuera de las escuelas, currículos exclucentes y distorsionados y actitudes educativas apáticas y abusivas, al igual que las pedagogías, trabajan para asegurar en la práctica una profecía, la de la juventud descarriada, que se cumple precisamente en virtud de las condiciones de la propia profecía. Como me dijo en cierta ocasión un joven afroamericano, cuando me encontraba visitando una prisión (y después de que me hubiera alejado de los guardias y me hubiera acercado a los reclusos):

Esto no es rehabilitación... no hay más que echar un vistazo a todo esto. No es más que gente joven que se pasa todo el día, y toda la noche, encerrada, y por qué, por fumarse un porro, o por pelearse en la calle a puñetazos. Aquí no hay educación, no nos preparan para el futuro, no hay espacio para la curación.

Lo único que hay es tiempo, la pérdida del tiempo. Este lugar engendra ira y hostilidad. Echa un vistazo a tu alrededor, aquí hay una generación entera que se está tirando a un contenedor, como si fuera la basura del día, ¡con la única diferencia de que se trata de basura muy lucrativa! (Leistvna, 2003. p. 105)

Los neoliberales disponen de una nueva forma de encarceración que están tratando de nacionalizar, la prisión mental. Parece ciencia ficción, pero la realidad es que la industria farmacéutica de los Estados Unidos está trabajando codo a codo con el presidente Bush con el objetivo de investigar a toda la población en busca de enfermedades mentales:

Desarrollado por la «comisión por la nueva libertad sobre la salud mental» de Bush, se trata de un proyecto comercial de la industria farmacéutica, según las denuncias de los críticos, que pretende explotar a sus clientes y estimular las ventas de los últimos y más caros productos farmacéuticos psiquiátricos... Bajo el término de «nueva libertad», la investigación de la salud mental de norteamericanos y norteamericanas, según se anuncia, tendrá lugar; para los adultos, durante los exámenes físicos rutinarios, y para los jóvenes dentro del sistema escolar: En cuanto a los niños y niñas que todavía no han alcanzado la edad escolar; se les hará de firma periódica «exploraciones de su desarrollo». (Coldstein, 2004)

Este proyecto, que exige obligatoriedad, no sólo es muy rentable, al menos en potencia, para una industria que va gana más dinero que cualquier otro negocio del país, al menos a esta orilla de la industria petrolera y de Exxon/Mobil y similares, es también una forma ingeniosa e insidiosa de marcar a aquellas personas a las que la sociedad no considera mentalmente perturbadas (Foucault, 1988). Tomemos como ejemplo una nota que acabo de recibir, escrita por un antiguo estudiante de postgrado que fue alumno mío y que en la actualidad da clases en una escuela *charter* de Florida:

La escuela, en estos momentos, se encuentra en el Renacimiento. Como usted recordará, viví en Italia, y también en las Islas Vírgenes. Como consecuencia, comencé a hablar de que el viaje de Colón se financió con la expulsión de los judíos de España, y del modo en que se comportó la tripulación de Colón después de poner nombre a las Islas Vírgenes y al lugar llamado the liolv cross. Hice referencia a La conquista del Paraíso, de Kirkpatrick Sale. Estuvimos hablando de que el antisemitismo renacentista comenzó ya en el siglo con Con.stantino, y fue abriéndose paso con el tiempo hasta que finalmente alcanzó el exterminio de 6 millones de judíos. Hablarnos de que Colón puso nombre a lugares que ya tenían nombre. Finalmente traje diversas imágenes de jardines renacentistas y utilicé el método .socrático para revelar de una manera exacta qué poco naturales, qué poco acogedores y, desde el punto de vista de los nativos americanos, qué insensatos eran esos jardines. Bueno, parece que a alguien no le gustó mi actitud anticolonial, ni mi crítica al sagrado Renacimiento. nie

sacaron de clase, me mandaron al despacho y me dijeron que me dirigiera a la sala de urgencias para que me hicieran una evaluación psiquiátrica inmediata. El psiquiatra dijo exactamente lo mismo que ene había dicho, cuando tenía 16 años, el psiquiatra de mi instituto: «Has cometido un error muy grave, le has dicho la verdad a la gente equivocada».

Por tanto, el confinamiento puede lograrse por medio de su institucionalización, pero también por medio de la prescripción de drogas.

Esta política de examen obligatorio de la salud mental es también una forma de justificar que se medique a los jóvenes en las escuelas públicas. En nombre del trastorno de déficit de atención estamos drogando a nuestros chicos y chicas de forma innecesaria, y conduciéndolos a la conformidad y la complacencia. Dado que no hay ninguna base científica para diagnosticar este trastorno, hay barra libre para la malicia en el diagnóstico de cualquiera que se salga de la norma. No hay más que ir a cualquier escuela pública y comprobar la longitud de la fila que se forma frente a la puerta de la sala de enfermería justo después del almuerzo.

El Ritalin tiene la misma fuerza adictiva que la cocaína anfetamina. De hecho, es una sustancia controlada de tipo dos según la lista de la Drug Enforcement Agency. No se me ocurre una situación mejor, para saciar la avaricia corporativa, que la posibilidad de crear yonquis que no sólo pueden controlarse por medio de drogas psicotrópicas sino que además son adictos precisamente a los productos que tú vendes. Seis millones de niños y niñas, a petición de los funcionarios y los médicos escolares, toman estas drogas cada día, y se trata de una cifra que sigue subiendo de forma dramática. Las drogas hacen que los niños y niñas se roboticen y estén aletargados, y por lo tanto que sea más fácil manejarlos, pero además retrasan el crecimiento normal. Como señala Michael Russell (2006):

Estamos medicando mucho, y educando poco, a nuestros niños niñas, y todo con la excusa del déficit de atención. Puede que haya una mínima proporción de personas a las que la medicación ayuda de verdad, pero muchos chicos y chicas están perdiendo su identidad día a (lía por culpa de unas pequeñas pastillas.

Dentro del terreno del neoliberalismo, por supuesto, no se fomenta una mirada crítica a la cultura basura del mercantilismo que ha salido a la luz con esta lógica económica; una cultura saturada de imágenes frenéticas de los medios de comunicación, de videojuegos y de ideas alienantes que

8. Lo de «controlable» puede ponerse en duda, dado que estas drogas están relacionadas también con el incremento de la violencia entre los jóvenes. Los dos chicos de Columbine tomaban antidepresivos. Esta parte de la historia, por supuesto, nunca apareció en los medios de comunicación convencionales.

crean desazón y depresión. No se establece ningún vínculo entre la hipercactividad y el azúcar y los productos químicos que se han encontrado en la comida basura a la que tan fácilmente acceden los niños y niñas en todas las escuelas del país (Schlosser, 2001; Zwillich, 2006); tampoco se aceptan las investigaciones que muestran que las cadenas de comida rápida tienen como objetivo a las escuelas públicas (*Do Fast Food Chains Cluster Around Schools?*, 2005). Tampoco existe ningún análisis del efecto psicológico de una estructura escolar restrictiva, de un aburrido currículo estandarizado y de la ansiedad que generan los test en los que hay tanto en juego.

De qué hablamos, dónde estamos: necesitamos a la pedagogía crítica más que nunca

Como ya argumentamos en 1996, cuando salió a la luz *Breaking Free: The Damsfirmative Power of Critical Pedagogy*, los educadores y educadoras de tendencia progresista y los activistas de las comunidades necesitan continuar urgentemente con el importante trabajo de informar y movilizar a los ciudadanos y ciudadanas para tratar de invertir todo aquello que ya está bajo el control de los poderes privados. En última instancia, el objetivo a largo plazo es disponer de una opinión pública formada críticamente que pueda echar con su voto a los representantes políticos que son capaces de sacrificar a la infancia por motivos corporativos. Mientras llega ese momento, hay algunas cosas que los programas de educación del profesorado, y las personas que los ponen en práctica, pueden hacer para trabajar en la dirección de una redemocratización de las escuelas públicas y de la creación de alumnos y alumnas cívicos y de una esfera pública viva.

En primer lugar, la educación del profesorado debe formularse de una forma que ayude a introducir a los y las estudiantes en la investigación crítica. Esto no debe confundirse con lo que tradicionalmente se entiende como «las habilidades de pensamiento de primer orden» (capacidad para resolver problemas); *crítico*, en este sentido, significa capaz de comprender, de analizar, de hacer preguntas y de influir en las realidades sociopolíticas y económicas que configuran nuestras vidas. El desarrollo de una conciencia crítica no es un ejercicio de hacer que la gente piense de una forma determinada; su intención, más bien, consiste en hacer que piensen con mayor profundidad en los asuntos y relaciones de poder que les afectan. A diferencia del presidente Bush, el cual, en una ceremonia de homenaje al profesor nacional del año 2002, declaró, «Cuando elegí al secretario de Educación, no estaba interesado en teóricos...» (y algo antes, en el año 2000, en la Fritsche Middle School de Milwaukee, Wisconsin: «Queremos que nuestros profesores y profesoras estén bien preparados para cumplir sus obligaciones, sus obligaciones como profesores y profesoras»), los pro-

gramas de educación de profesorado que tienen en cuenta lo cívico necesitan crear las condiciones con las que la gente pueda pensar por sí misma. El profesorado no debería estar formado tan sólo por «practicantes» que saltan cuando se les dice que salten; deben ser intelectuales y profesionales capaces de interpretar el mundo que les rodea de modo que sus acciones tengan como base esa información. Tienen que ser teóricos y teóricas.

La *teoría* encarna los modos ya existentes que utiliza la gente para interpretar, analizar y hacer generalizaciones sobre *por qué* el mundo funciona como funciona. Es el *por qué* y el *cómo* de lo que ha estado sucediendo a nuestro alrededor, y no un énfasis excesivo en el *qué* está ocurriendo y cómo responder de una manera efectiva. Comprender las diferentes formas que tienen las teorías existentes de explicar la realidad social resulta de una enorme importancia, pero *teorizar* es la habilidad de acoplar de forma activa el conjunto de conocimiento *y* de las prácticas humanas en las condiciones lógicas y sociohistóricas que les da forma de modo que puedan rehacerse. Anima al individuo a que evalúe, en función de sus propias experiencias, capacidades *y* perspectivas, los puntos fuertes y débiles de cualquier movimiento conceptual y práctico, *y* a que recontextualice *y* reinvente sus posibilidades de resolver las propias dificultades (Leistvna, 2005).

Por desgracia, como revelan las palabras del presidente Bush, la acción humana a menudo rechaza *y* desarticula la teoría *y* la teorización, con independencia del hecho de que todas las prácticas socioculturales se mantienen a flote gracias a suposiciones *e* interpretaciones implícitas. Esta desconexión salta a la vista de forma inmediata tanto en el modelo pedagógico convencional como en otros modelos más radicales, en las metodologías de investigación *y* en los movimientos sociales que exigen materiales, datos *y* estrategias para el activismo social sin un examen previo adecuado de las realidades que generan las condiciones políticas, simbólicas *y* materiales particulares que provocan tales respuestas activas. En vez de dedicarse a la difícil tarea de reflexión que nos exige el hecho de teorizar, aparece siempre de forma prematura una petición de «cómos» o de investigaciones empíricas que reemplazan a la teoría en lugar de complementarla, como si los patrones de comportamiento de los datos, descriptivos o numéricos, fueran capaces de interpretarse solos. También existe a menudo una aceptación pasiva de cualquier teoría que se ofrece, en lugar de una asimilación crítica de sus principios fundamentales. Teorizar es un proceso flexible *y* que no se detiene. Las sociedades *y* las experiencias vitales se modifican a medida que cambia el entorno social; del mismo modo, las teorías *y* el activismo social deberían estar sujetos siempre a exploraciones *y* recontextualizaciones críticas sucesivas.

Como parte integral de cualquier proyecto político, el hecho de teorizar presenta un desafío constante de imaginación *y* materialización de identidades *y* espacios políticos alternativos, así como de relaciones econó-

micas, sociales y culturales más justas y equitativas. Hace posibles el levantamiento de las conciencias, la construcción de coaliciones, la resistencia, el activismo y el cambio estructural. En estos tiempos tan poco democráticos, no resulta sorprendente que una práctica de este tipo se enfrente a tantos impedimentos.

La guerra contra la teorización está relacionada, en parte, con los distintos modos en que la universidad ha sido utilizada como una fuerza de adoctrinamiento capaz de inhabilitar a los alumnos y a las alumnas gracias a un trabajo de formación que los convierte en receptores acríticos, en meros consumidores, de teorías preexistentes, pero que en muy pocas ocasiones los ve como participantes activos y creativos en el proceso de generación del saber. Esto se hace especialmente evidente a medida que el mundo académico, en una escala global, cae en las garras de la lógica corporativa, que empaqueta cualquier forma de pensamiento como si fuera un producto comercial más que puede venderse en el mercado, en lugar de inspirar el tipo de reflexión que investiga esa misma lógica perversa, así como la utilización consiguiente de la energía y el espacio públicos. Dentro de estos modelos corporativos de educación pública, la producción de técnicos de todas las disciplinas (áreas de estudio que se separan unas de otras de forma artificial) tiene como precio la desaparición del pensamiento interdisciplinario y de la producción de conocimiento social sobre el mundo. Se distrae a los alumnos y alumnas, a veces con señuelos, de una interpretación crítica de las formaciones sociales, sean históricas o vigentes, y sobre todo de aquellas que perpetúan los abusos de poder, y mientras tanto se convierten, con demasiada frecuencia, en una nueva oleada de explotadores de la mano de obra y de reproductores de las prácticas sociales opresivas, independientemente de que lo hagan o no de forma consciente.

También es necesario que los alumnos y alumnas del K-12 sepan cómo pueden ser agentes de cambio más efectivos, y para ello tienen que comprometerse con la práctica. Por ejemplo, si los exámenes de normalización son tan importantes para la sociedad como afirman los defensores de dicha industria, los alumnos y alumnas deberían saber más cosas sobre estos exámenes; no sólo qué hay en los propios tests y cómo realizarlos, sino también cómo se hacen y cómo funcionan. Esto abre la posibilidad de un planteamiento interdisciplinario en el que la historia, las matemáticas, los estudios sociales y otras disciplinas toman parte en el análisis de estos tests. Con el espíritu de la pedagogía crítica, los profesores y profesoras también deberían enseñar para el test. Me refiero a que deberían involucrar a los alumnos y alumnas en un análisis ideológico del tipo de conocimiento al que están expuestos. Es importante que la gente joven observe de manera crítica, por ejemplo, las lecciones de historia que se imparten en las escuelas cuyos currículos y libros de texto son un producto del régimen actual de estandarización.

En estos tiempos de globalización, en los que cincuenta y uno de los cien mayores sistemas económicos del mundo son corporaciones, la educación crítica necesita también un campo de acción internacional. Necesita estar conectada con los intentos transnacionales de democratizar las tecnologías globales, los recursos medioambientales y los sistemas de comunicación, de información y financieros. Como reconocen que la globalización es una crisis para la democracia participativa, los activistas que defienden la justicia global han estado experimentando nuevos enfoques con los que reunir múltiples identidades, asuntos y alianzas, y lo han hecho, en parte, para equilibrar las exigencias derivadas de la unidad política y la diversidad cultural. El objetivo ha sido la búsqueda de nuevas formas de identificación democrática y revolucionaria, el reconocimiento de las diferencias y similitudes en las luchas por la justicia económica y social y el trabajo, por medio de la acción y el diálogo, para mantener lo que se ha convertido en «un movimiento de muchos movimientos». Esta solidaridad, en contraste con los intentos localizados y aislados, puede representar la única forma de combatir a las corporaciones transnacionales, que ya no necesitan negociar con las organizaciones laborales locales ni con los grupos de derechos humanos de zonas específicas ni asegurar salarios que permitan la subsistencia o una protección realista del medio ambiente, ya que pueden marcharse simplemente a otro sitio, dejando a su paso restricciones comerciales, desempleo, pobreza y caos político.

El objetivo de lograr la unidad en la diversidad sin perder la actitud de activismo requiere que nos enfrentemos a algo que no tiene que ser necesariamente una contradicción, una visión gramsciana de la sociedad civil y de la guerra de posición destinada a utilizar prácticas culturales y políticas en múltiples frentes que nos lleve a un cambio revolucionario y no a meras representaciones, al mismo tiempo que se crea y se protege una esfera pública habermasiana que pueda florecer en el interior de una democracia liberal y que sirva como punto de reunión para el libre intercambio de ideas, un intercambio por medio del cual pueda germinar la movilización.

En vez de abordar estos asuntos decisivos, los educadores y educadoras conservadores, por ejemplo Diane Ravitch, Lynne Chenev y William Bennett, portavoces omnipresentes del partido republicano, han argumentado, y lo siguen haciendo, que los intentos de sacar a la luz los valores, los intereses y las relaciones de poder subyacentes que estructuran las políticas y las prácticas educativas han corrompido el medio académico. Estos intentos de despolitizar el modo en que la opinión pública ve a las instituciones sociales, sobre todo a las escuelas, en nombre de la neutralidad, son obviamente una estrategia reaccionaria para perpetuar el status quo. Es precisamente esta ausencia de investigación, de análisis y de acción lo que una filosofía crítica del aprendizaje y enseñanza debería tratar de invertir.

Aunque a lo mejor la solución está simplemente en hacer que estos tarados neoliberales prueben un poco de su propia medicina: deberíamos darles drogas psicotrópicas para que se vuelvan pasivos y no puedan hacerles daño a las personas, y después sentarlos frente al televisor, donde no molesten, y alimentarlos con comida basura para que su corazón se llene de contento...

Referencias bibliográficas

- ALLINGTON, R. (2002): *Big Brother and the national reading curriculum: How ideology trumped evidence*. Portsmouth, NH. Heinemann.
- BACON, D. (2000): «School testing: Good for textbook publishers, bad for students». *Pacific News Service*. [Consultado en septiembre de 2006, en <<http://altemet.org/story/39>>]
- BARTOLOMÈ, L.; LEISTYNA, P. (2006): «Naming and interrogating our English-only legacy». *Radical Teacher*, 75, pp. 2-9.
- BENNETT, W. (1993): *Book of virtues: A treasury of great moral stories*. New York. Simon & Schuster. (Trad. cast.: *El libro de las virtudes para niños*. Barcelona. Círculo de Lectores, 1997)
- «Bennett under fire for comments on blacks, crime». (30 de septiembre de 2005): *CNN.com*. [Consultado el 15 de septiembre de 2006, en <<http://www.cnn.com/2005/POLITICS/09/30/bennett.comments/>>]
- BOLLYN, C. (24 de octubre de 2005): «Bush family financed by foreign money». *American Free Press*, 43. [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.americanfreepress.net/html/bush_family-financed.html>]
- CARLSON, P. (23 de diciembre de 2003): «The relatively charmed life of Neil Bush: Despite Silverado and Voodoo, fortune still smiles on the president's brother». *Washington Post*, p. 001. [Consultado el 18 de septiembre de 2006, en <<http://www.washingtonpost.com/ac2/wp-dyn/A35297-2003>>]
- CBS News (25 de agosto de 2004): «The "Texas miracle"». *60 minutes II*, New York: CBS. [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <www.cbsnews.com/stories/2004/01/06/60II/main591676.shtml>]
- CHENEY, L. (2002): *America: A patriotic primer*. New York. Simon & Schuster. Books for Young Readers.
- CLARKE, B. (2004, 23 de septiembre): «Leaving children behind: Exam privatization threatens public schools». *CorpWatch*. [Consultado el 15 de septiembre de 2006, en <<http://www.corpwatch.org/article.php?id=11543>>]
- COLES, G. (2000): *Misreading reading: The bad science that hurts children*. Portsmouth, NH. Heinemann.
- COLLINS, C. y otros (eds.) (2004): *The wealth inequality reader*. Boston. Dollars & Sense.
- COLLINS, C.; HARTMAN, C.; SKLAR, H. (15 de diciembre de 1999): «Divided decade: Economic disparity at the century's turn. United for a Fair Economy». [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.ufenet.org/press/archive/1999/Divided_Decade/divided_decade.html>]

Dimensiones pedagógicas de la pedagogía crítica

La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza

Norman K. Denzin

Invocando y parafraseando a William Kittridge (1987, p. 87), hoy en día, en los Estados Unidos posteriores al 11-S (con sus Patriot Acts y sus Homeland Security Administrations, y con un presidente que pone en escena discursos del miedo que han escrito otros), luchamos por revisar nuestra mitología dominante para encontrar una nueva historia en la que vivir, para encontrar nuevas leyes que controlen nuestras vidas, leyes diseñadas para preservar un modelo de una sociedad democrática y libre basada en valores heredados de una mitología compartida. Kittridge tiene claro que sólo después de volver a imaginar nuestros mitos podremos remodelar de forma coherente nuestras leyes y tener la esperanza de conservar en nuestra sociedad una relación razonable entre lo real y lo ideal. El terreno sobre el que nos encontramos se ha transformado de forma dramática. Los neoconservadores han erigido un nuevo conjunto de mitos, de actuaciones y de narraciones, así como un nuevo conjunto de leyes que amenazan con destruir lo que entendemos por libertad y democracia (Giroux, 2004).

Aquellos y aquellas que estudian la actuación o representación deben hacerse una serie de preguntas: «¿Cómo podemos utilizar las secuelas de la crisis del 11-S como una plataforma desde la que volver a pensar lo que se entiende hoy en día por democracia y libertad en los Estados Unidos?» «¿Podemos revisar nuestras mitologías dominantes acerca de quiénes somos?» «Podemos diseñar un relato posterior al 11-S que nos permita reinventar y volver a imaginar nuestras leyes en formas que expresen una pedagogía crítica de la esperanza, de la liberación, de la libertad y del amor?» «¿Son capaces los estudios dramáticos de ayudarnos a trazar un camino que nos lleve a este nuevo espacio?» «¿Podemos recuperar lo que se ha perdido?».

LA GUERRA ES PAZ

LA LIBERTAD ES ESCLAVITUD

LA IGNORANCIA ES FUERZA

(Orwell, 1949, p. 17)

En este capítulo trataré de buscar una política y una ética que encajen con una *pedagogía crítica de la actuación radical*. Busco una *pedagogía de la esperanza* hecha a medida para la vida posterior al 11-S. Quiero contribuir a una conversación que pretende preservar un modelo de sociedad democrática libre. Al esbozar esta pedagogía democrática, utilizaré de forma selectiva materiales de textos dramáticos escritos después del 11-S'. Para esto me adscribiré a cuatro discursos, mezclando el giro representativo de las disciplinas humanísticas (Alexander, 2005; Conquergood, 1998) con teorías de la pedagogía crítica (Giroux y Giroux, 2005) y con teorías raciales críticas (Darder y Torres, 2004; Ladson-Billings y Donnor, 2005), y conectando estas formulaciones con la petición que han hecho algunos estudiosos indígenas de una nueva ética de la investigación (Smith, 2005), con las nuevas pedagogías de la esperanza y con nuevos modelos de democracia.

El «carácter democrático de la pedagogía crítica está definido ampliamente por medio de un conjunto básico de suposiciones» (Giroux y Giroux, 2005): las prácticas pedagógicas siempre son morales y políticas. Lo político siempre es representativo. La representación siempre es pedagógica. Por medio de las actuaciones, la pedagogía crítica invierte las prácticas culturales y educativas hegemónicas que reproducen la lógica del conservadurismo neoliberal. La pedagogía crítica somete a las estructuras de poder, de conocimiento y de práctica a un escrutinio crítico, y demanda que sean evaluadas «en términos de cómo podrían abrir o cerrar experiencias democráticas». La pedagogía crítica y el escenario pedagógico crítico responsabilizan a los sistemas de autoridad por medio de la lectura crítica de textos, de la creación de prácticas educativas radicales y del fomento de una cultura crítica (p. 2). La pedagogía crítica anima a ejercer la resistencia «frente a los discursos de la privatización, del consumismo, de las metodologías de la estandarización y de la responsabilidad, así como frente a las nuevas técnicas disciplinarias de la vigilancia» (p. 3). La pedagogía crítica proporciona las herramientas para comprender cómo las prácticas culturales y educativas contribuyen a la construcción de concepciones neoliberales de identidad, ciudadanía y acción.

La demanda de actuación o representación dramatizada en las disciplinas humanísticas requiere un compromiso con políticas democráticas progresistas, y con éticas y estéticas de la actuación (Pollock, 1998) que avanzan desde una teoría racial crítica (Darder y Torres, 2004; Ladson-Billings y Donnor, 2005) hacia las formulaciones pedagógicas radicales de Paulo Freire (1998, 1999, 2001), a medida que su trabajo vuelve a formu-

1. Yo los llamo diarios de guerra, informes de la patria y de sus campos de batalla. Este trabajo es una extensión de algunos argumentos de Denzin (2003 y 2005).

larse e inventarse de la mano de Antonia Darder (2002), Kincheloe y McLaren (2005), Fischman y McLaren (2005), Giroux (2001 y 2003), Giroux y Giroux (2005) y otros.

Esta ética de la representación se basa en los discursos de los pueblos indígenas (Mutua y Swadener, 2004). Las teorías indígenas de la actuación o representación ritual se mezclan con actos representativos, y se difuminan en ellos, actos que critican, transgreden y rechazan el mercantilismo, ya que parten de formulaciones indígenas, feministas, homosexuales y comunitarias.

En el interior de este espacio pedagógico radical, la representación y la política se cruzan en el terreno de una ética basada en la praxis. Este es el espacio del escenario pedagógico crítico, que toma su inspiración del *Theatre of the Oppressed* (Teatro del oprimido) de Boal (1995). Esta ética pone en práctica pedagogías que resisten a la opresión. Pone en escena una ética de la posibilidad (Madison, 1998) cimentada en prácticas representativas que encarnan amor, esperanza, cuidados y compasión.

Un escenario postcolonial, con participación indígena, resulta fundamental para este discurso (Greenwood, 2001; Balme y Carstensen, 2001). Los dramaturgos y dramaturgas indígenas contemporáneos, así como los actores, revisitan las prácticas racistas del siglo XIX, de las que se burlan. Cuestionan aquellas actuaciones de cómicos con la cara pintada de negro (minstrels), les dan la vuelta, y hacen lo mismo con el teatro colonial global que reproducía las políticas racistas por medio de actuaciones en las que representan cambios de sexo o de raza específicos. Muestran el modo en que los actores y actrices coloniales alternaban la cara blanca y la cara negra para construir modelos opresivos de raza, de género y de identidad nacional (Kondo, 2000, p. 83; Gilbert, 2003).

2. Este teatro utiliza con frecuencia informes literales sobre la injusticia y la violencia en la vida cotidiana. Véase Mienczakowski (1995, p. 5; 2001; también Chessman, 1971), donde se puede encontrar una historia de «teatro literal» y las extensiones de este enfoque, con la utilización de historia oral, la observación de los participantes y los métodos del etnodrama. Un ejemplo contemporáneo de teatro literal es *Guantanamo: Honor Bound to Defend Freedom* (Riding, 2004). Se trata de una obra contra la guerra de Irak que aborda la grave situación de los ciudadanos británicos presos en Guantánamo. «El poder de *Guantánamo* es que no se trata de una obra de teatro sino de una puesta en escena de algunos puntos de vista expresados en entrevistas, cartas, conferencias de prensa y discursos de varias piezas clave del drama de la guerra de Irak posterior al 11-S, desde musulmanes británicos detenidos hasta abogados, desde el secretario de defensa de los Estados Unidos, Donald H. Rumsfeld, hasta Jack Straw, el ministro de asuntos exteriores británico». Nicolas Kent, el director de la obra, dice que cree que «el teatro político funciona porque los británicos tienen un sentido innato de la justicia. Cuando ponemos en escena historias sobre la injusticia... hay una oleada de simpatía... a la gente le cabrea que no haya un proceso justo. La islamofobia está creciendo en todo el mundo, y yo quería mostrar que nosotros también creemos que se trata de una injusticia».

El teatro indígena alimenta una conciencia crítica de raza (y de clase) transnacional, pero históricamente específica. Utiliza la representación indígena como un medio de representación y crítica política (Magowan, 2000, p. 311). El teatro indígena se sirve de manera reflexiva de las nuevas puestas en escena, de la mascarada, del ventrilocuismo y de actuaciones doblemente invertidas, que implican a imitadores de papeles masculinos y femeninos, para crear un teatro subversivo que destruye las representaciones raciales coloniales (Bean, 2001, pp. 187-188). Este teatro incorpora textos culturales, ya sean tradicionales indígenas o no indígenas, en marcos que les dan la vuelta a los modelos coloniales de raza y de relación entre clases. Este teatro se centra en las preocupaciones esenciales sobre la diáspora, entre ellas las relativas a la memoria, a la pérdida cultural, a la desorientación, a la violencia y a la explotación (Balme y Cartensen, 2001, p. 45). Se trata de un teatro de la utopía que aborda asuntos relacionados con la igualdad, la curación y la justicia social".

Consideremos lo siguiente:

En House Arrest (2003), Anna Deavere Smith ofrece «una visión épica de la esclavitud, de la mala conducta sexual y de la presidencia de los Estados Unidos». Doce actores y actrices, algunos con la cara pintada de negro, «cruzan las fronteras de la raza, de la edad y del género para "convertirse" en Bill Clinton, en Thomas, felfirson, en Sally Hemings... y en toda una serie de figuras históricas y contemporáneas». (Kondo, 2000, p. 81)

En la obra Alrnighty Voice and His W'ife (1993), del nativo canadiense Bill Moses, los actores y actrices nativos, que aparecen en escena con máscaras blancas, se burlan de algunas figuras históricas, por ejemplo (le Wild Bill Cody, de Silting .Bull (Toro Sentado) y de las jóvenes doncellas indias conocidas como Sweet Sioux. (Gilbert, 2003, p. 692)

En Sidney, los grupos de teatro firmados por aborígenes australianos hacen representaciones de sus derechos indígenas, y exigen que los políticos participen en la representación «como coproductores de significado, no como consumidores tácticos». (Magowan, 2000, pp. 317-318)

3. En otro nivel, el teatro participativo indígena expande el proyecto relacionado con el teatro popular del tercer mundo. Se trata de un «teatro político que la gente oprimida del tercer mundo utiliza para conseguir justicia y desarrollo» (Etherton, 1998, p. 991). La Internacional Popular jrheatre Alliance, formada en los años ochenta, utiliza formas existentes de expresión cultural como base para la improvisación de producciones dramáticas que analizan las situaciones de pobreza y opresión. Este enfoque de base utiliza un teatro de propaganda y eslóganes (piezas teatrales concebidas para fomentar la acción política) con el objetivo de crear una conciencia colectiva, y una acción colectiva, en el nivel local. Esta forma de teatro ha sido muy popular en América Latina, en África, en partes de Asia, en la India y entre las poblaciones nativas de América (pp. 991-99'2).

De este modo, las representaciones indígenas funcionan como estrategias de crítica y de empoderamiento.

La «década de los pueblos indígenas del mundo», que tuvo lugar entre 1994 y 2004 (Henderson, 2000, p. 168) ha llegado a su fin. Los intelectuales no indígenas todavía tienen que aprender de este hecho; aprender que ya es hora de dismantelar, deconstruir y descolonizar las epistemologías occidentales desde dentro, de aprender que la investigación no tiene por qué ser un mundo sucio, de aprender que la investigación es siempre política, desde el principio, y que también es, al menos de vez en cuando, moral (incluso para los postpositivistas).

Perfilada por la imaginación sociológica (Milis, 1959), y con una construcción cimentada en el modelo discursivo y performativo del acto de George Herbert Mead (1938, p. 460), la pedagogía crítica imagina y explora los múltiples modos en los que puede entenderse la representación, entre ellas la imitación, o mimesis, la *poiesis*, o construcción, la kinesis, cuerpos con género en movimiento (Conquergood, 1998, p. 31; Pollock, 1998, p. 43). El investigador como actor se desplaza desde una perspectiva que considera la representación como imitación, o puesta en escena dramática (Goffman, 1959), hasta llegar a un énfasis en la representación como frontera, construcción (McLaren), y de ahí a una visión de la representación como encarnación de la lucha, como intervención, como ruptura y reconstrucción, como kinesis, como acto sociopolítico, como producción sensible y material que entra en erupción en el momento de la representación «y atraviesa los planos de intersección de la identidad, la comunidad, la cultura y la política» (Conquergood, 1998, p. 32; Pollock, 1998, p. 43).

Consideradas desde el punto de vista de la lucha y la intervención, las actuaciones y las representaciones se convierten en logros transgresores de género, éxitos políticos que se abren paso a través de «significados residuales y tradiciones normativas» (Conquergood, 1998, p. 32). Este modelo representativo de investigación indígena descolonizada y emancipatoria es el que yo pretendo desarrollar aquí (Garoian, 1999; Gilbert, 2003; Kondo, 2000). Basado en Garoian (1999), Du Bois (1926), Gilbert (2003), Madison (1998), Magowan (2000), Pollock (1998) y Anna Deavere Smith (2003), este modelo propone una política utópica de representación y resistencia (véase más abajo). Con una extensión de las iniciativas indígenas, este modelo está comprometido con una forma de teatro revolucionaria y políticamente catalítica, un proyecto que provoca y pone en escena las pedagogías de la disidencia para el nuevo milenio. Se trata de una variante del teatro de foro, del teatro del oprimido de Boal, de su «arco iris de deseo» y del teatro legislativo utilizado dentro de un sistema político para crear una nueva forma de democracia, más verdadera (Jackson, 1995, p. xvIII).

La vida en los Estados Unidos después del 11-S

Después del ataque al World Trade Center y al Pentágono del 11 de septiembre, varios analistas sociales procedentes del mundo académico escribieron sobre este acontecimiento y sobre lo que había significado para sus vidas. Estas narraciones personales podrían representarse dentro del formato *mystory*.

La narración de Michelle Fine (2002) comienza así:

»El duelo de la mañana siguiente»

12 de septiembre de 2001

Puede saberse quién está muerto o desaparecido por las sonrisas. Sus fotos salpican los metros, los transbordadores, los trenes y la Port Authority Terminal, y parecen terriblemente vivos por la alegría, la comodidad y el goce...

El aire del centro de la ciudad es asfixiante, está saturado de humo, de carne, de miedo, de recuerdos, de nubes y de un nacionalismo agazapado... De repente nos persigue a todos una marea de banderas, de conversaciones sobre Dios, de acciones militares y de patriotismo...

Dos días, después, Fine escribe:

El vagón del Path train se detuvo. Dentro de un túnel. Sin motivo aparente. No podía respirar. Ansiedad... ¿Es ésta una buena forma de morir?

Vida y política, tristeza y análisis. Parece que a los que estamos en Nueva York nos cuesta escribir. La política estadounidense, entonces y ahora, descripciones raciales y preocupaciones llenas de ansiedad acerca de qué va a suceder a continuación... La muerte, los fantasmas, los huérfanos, los análisis sobre el imperialismo estadounidense, la política en Oriente Medio y los terrores del terrorismo están sentados en la misma habitación...

Han pasado ya algunos años desde que Fine escribió estas líneas. Pero podrían haberse escrito ayer mismo: «el imperialismo estadounidense, la política en Oriente Medio y los terrores del terrorismo están sentados en la misma habitación». ¿Cómo se puede escribir y representar el significado del presente, en un momento en el que las pesadillas y el terror que definen a ese presente son completamente nuevos y nadie los ha experimentado antes? ¿Cómo escribir acerca de un terror interminable cuando cada día comienza con una nueva crisis, cuando se afirma que las mentiras son verdades, cuando lo negro se ha convertido en blanco y «sí» quiere decir «no»?

4. Las *mystories* son relatos reflexivos, críticos y multimedia. Cada *mystory* comienza con la biografía del autor o autora, y con su propia persona; las *mystories* relatan momentos de epifanía, experiencias que marcan un punto de inflexión y momentos de problemas o confusión personales.

Regreso a Annie Dillard y busco mi propio significado en estos hechos. Dillard dice que a la divinidad no le gustan los juegos y que el universo no se hizo para gastarles un a broma a nadie, sino «con una seriedad solemne e incomprensible. Y lo hizo un poder que es un secreto insondable, y sagrado, y veloz» (1974, p. 270), y también violento, como he decidido creer.

Ética para los estudios de la representación

Cualquier consideración sobre la ética de la representación o de la actuación debe moverse simultáneamente en tres direcciones, abordando tres asuntos interrelacionados: las dificultades éticas, los modelos éticos tradicionales y la ética indígena de la actuación relacionada con el teatro político (Boal, 1995). Conquergood (1985, p. 4) ha identificado cuatro escollos éticos que los etnógrafos de la representación deben evitar. Los llama «el robo del guardián», «el capricho del entusiasta», «el exhibicionismo del conservador» y «el escaqueo del escéptico».

Los guardianes culturales, o imperialistas culturales, saquean su pasado biográfico en busca de buenos textos que representar, y después los representan a cambio de unos honorarios, una representación que en muchas ocasiones denigra a un miembro de la familia o a un grupo cultural (que consideran que esas experiencias son sagradas). La postura del entusiasta, o del superficial, tiene lugar cuando el escritor y el actuante no logran implicarse con la suficiente profundidad en el entorno cultural que tratan de volver a representar. Conquergood (1985, p. 6) dice que con esto se trivializa al otro, porque sus experiencias no están contextualizadas ni se comprenden del todo bien. Modificando a Conquergood, el escéptico, o cínico, le da valor al distanciamiento, y al cinismo. Se trata de una postura que se niega a enfrentarse a «las tensiones éticas y las ambigüedades morales de representar materiales culturalmente sensibles» (p. 8). Por último, el conservador, o sensacionalista, al igual que el guardián, es un actuante que hace sensacionalismo con las diferencias culturales que supuestamente definen el mundo del otro. Pone en escena representaciones destinadas a la mirada del *voyeur*, y a lo mejor cuenta historias que tratan de un otro abusivo e hiriente (p. 7).

Estas cuatro posturas hacen que la siguiente pregunta sea problemática: «¿Hasta qué punto pueden adentrarse los actores y actrices, y el público, en el mundo del otro?» Es imposible, por supuesto, conocer la mente del otro, sólo pueden conocerse sus actuaciones. Podemos conocer tan sólo nuestras propias mentes, y a veces no demasiado bien. Esto significa que las diferencias que definen el mundo del otro deben respetarse siempre. El universo moral no tiene ningún punto vacío (Conquergood, 1985, pp. 8-9).

El segundo asunto está implícito en los cuatro escollos éticos de Conquergood. El imagina, da por supuesto, un investigador o investigadora al que se hace responsable de un conjunto de principios éticos universales (basados tanto en el deber como en la utilidad). La ética basada en el deber asume que los investigadores e investigadoras son virtuosos, tienen buenas intenciones y están comprometidos con valores como la justicia, la honestidad y el respeto. Se trata del actuante ideal de Conquergood. De todas formas, Conquergood se preocupa por algo más que las buenas intenciones; le preocupan los efectos, o consecuencias, de una actuación sobre una persona o sobre una comunidad. De este modo, da la impresión de que aprueba de forma implícita una ética utilitarista basada en las consecuencias y en los efectos prácticos, no en las buenas intenciones. Se trata del mismo modelo utilitarista de coste y beneficio que usan las Human Subject Review Boards' cuando preguntan de qué modo beneficiará a la sociedad una investigación concreta.

Ambos modelos tienen deficiencias. Llevada al extremo, la postura del deber puede derivar en un absolutismo moral que exija que las personas estén a la altura de un estándar absoluto, independiente de las consecuencias humanas. Pero, ¿quién mantiene esos valores? ¿Qué valores son? El modelo utilitario se basa en la creencia de que el fin justifica los medios (Kvale, 1996, p. 122); de este modo, «la justicia o injusticia de las acciones se juzga a partir de sus consecuencias, no de su intención» (Edwards y Mauthner, 2002, p. 20). ¿Qué consecuencias se tienen en cuenta? ¿Las de quién? ¿Qué medios se utilizan? ¿Los de quién? ¿Los mejores para quién?

Se hace necesario contrastar estos dos modelos universalistas con los modelos éticos derivados del feminismo y de la pedagogía crítica (Edwards y Mauthner, 2002, p. 21). Los modelos éticos contingentes feministas operan hacia el exterior, partiendo desde las experiencias personales y los sistemas de significado y verdad, y llegan hasta contextos sociales en los que la experiencia se perfila por medio de relaciones sociales provechosas basadas en el cuidado, el respeto y el amor. El investigador o investigadora está dentro del grupo, no fuera. El deseo de promulgar una ética situada localmente, contingente, feminista y comunitaria, que respete y proteja los derechos, los intereses y las sensibilidades de los sujetos de la investigación, resulta fundamental para nuestra tarea. Los modelos éticos contingentes han sido adoptados por las asociaciones de profesionales de las ciencias sociales que a menudo navegan entre modelos normativos universales y directivas éticas contingentes (Edwards y Maunthner, 2002, p. 21). Se supone que estas direc-

5. N. del T.: Los *Human Subject Review Boards* son unas comisiones o comités que hay en las universidades en EE.UU., que velan porque la investigación con seres humanos responda a unos determinados criterios éticos y se informe a las personas que participen de los riesgos así como de los beneficios de su participación en el estudio.

trices deben servir de guía cuando el investigador o investigadora se enfrenta a los escollos y dilemas identificados por Conquergood.

Estas directrices profesionales no incluyen un espacio para las ideas los valores éticos de una cultura específica (Smith, 1995, p. 120). Dentro de contextos concretos, por ejemplo el de los maoríes, los valores y normas éticos específicos se recomiendan en términos culturales. Estas perspectivas incluyen el respeto a los otros, pero también saber escuchar y compartir, así como la generosidad, la cautela y la humildad. Smith es bastante explícito: «desde las perspectivas indígenas, los códigos éticos de conducta están al servicio, en parte, de los mismos objetivos a los que sirven los protocolos que gobiernan nuestras relaciones con los otros y con el medio».

Como contraste a los códigos éticos de las ciencias sociales y a los protocolos que utilizan las Human Subject Review Boards, la pedagogía crítica busca representar una ética situacionalmente contingente que sea compatible con los valores indígenas. Esta ética se basa en una *pedagogía de la esperanza*. Se basa también en los valores compartidos por el grupo. Mezcla las intenciones y las consecuencias. Da por supuesto que las personas bienintencionadas, que tienen confianza, honestidad y virtud, se embarcan en actos morales que tienen consecuencias beneficiosas para los demás. Se trata de una *ética del cuidado* y de la responsabilidad, dialogal y comunitaria. Da por supuesto que las actuaciones tienen lugar en el interior de espacios estéticos sagrados donde la investigación no opera como un insulto. Da por supuesto que los actuantes tratan a las personas y a sus preocupaciones e intereses con dignidad y respeto. De hecho, los valores que estructuran la actuación son los mismos que comparten la comunidad y sus miembros. Entre estos valores están el cuidado, la confianza y la reciprocidad. Gracias a este modo compartido de entender las cosas, el modelo asume que habrá muy pocos dilemas éticos que requieran una negociación.

Una ética comunitaria y feminista de la actuación es, en cuanto a su visión, utópica. Critica los sistemas de injusticia y de opresión, y al mismo tiempo imagina el modo en que las cosas podrían cambiar. Pone en escena una *pedagogía de la actuación de esperanza democrática radical*.

«Lo que crearon los trovadores afroamericanos fue una nueva forma de teatro basada en las habilidades de los actuantes, no en su capacidad para someterse a los estereotipos» (Bean, 2001, pp. 187-188)

Una pedagogía de la actuación empoderadora enmarca el tercer aspecto que hay que abordar. El texto dramático de múltiples voces pone en escena una *pedagogía de la esperanza*. Se hace una invocación a la conciencia crítica. La representación engendra discernimiento moral que sirve de guía a las transformaciones sociales (Denzin, 2003, p. 112; Christians, 2000). El texto dramático pone sus cimientos con las crueldades y las injusticias de la vida cotidiana. Al igual que el teatro radical de Boal, puede

usarse un formato de documental dramatizado, que se base en sucesos reales y en el modo en que los medios de comunicación informan de los mismos. Una ética de la representación radical tiene su base en la política de la resistencia. La representación debe ser éticamente honesta. Debe ser dialógica, y su objetivo debe ser ubicar el diálogo y el intercambio elocuente en el *centro radical*.

El otro siempre existe, como diría Trinh (1989), en los espacios que se abren a ambos lados del guión (Conquergoog, 1985, p. 9). El texto dramático sólo puede ser dialógico, un texto que no habla acerca del otro, ni para el otro, sino que «habla con el otro» (p. 10). Es un texto que retoma el pasado y lo devuelve a la vida en el presente. El texto dialógico trata de hacer que el diálogo, la conversación (entre el texto, el pasado, el presente, los actuantes y el público), siga avanzando y tenga un final abierto (p. 9). Este texto no se limita a solicitar la empatía; interroga, critica y empodera. Se trata de un criticismo dialógico. La actuación dialógica es el medio para lograr «una comprensión intercultural honesta».

Si se pretende crear esta comprensión, es imprescindible que estén presentes los siguientes elementos. Los intelectuales deben tener la energía, la imaginación, el coraje y el compromiso suficientes para crear estos textos (véase Conquergood, 1985, p. 10). Hay que atraer al público hacia los lugares en que tienen lugar estas representaciones, y hay que conseguir que sean capaces de poner en suspenso sus estructuras estéticas convencionales, para que puedan tener lugar actuaciones de participación conjunta. Boal se muestra tajante en esto: «En el teatro del oprimido, lo que tratamos de hacer es... conseguir que el diálogo entre el escenario y el público sea completamente transitivo» (1995, p. 42). En estos lugares se crea un terreno compartido de experiencia emocional, y es en estos momentos de emoción compartida en los que se despiertan la conciencia crítica y la conciencia cultural.

El teatro pedagógico crítico crea representaciones dialógicas que siguen estas directivas de Augusto Boal (1995, p. 42):

Mostrar cómo:

1. Cada persona oprimida es un subversivo subyugado.
2. El policía que hay en nuestra cabeza representa nuestra sumisión a esta opresión.
3. Toda persona posee la capacidad de subversión.
4. El teatro pedagógico crítico puede dar fuerza a las personas para que sean subversivas, y al mismo tiempo puede hacer que desaparezca su sumisión ante la opresión.

El texto de representación conjunta pretende poner en escena una *ética moral feminista comunitaria*. Esta ética supone una visión dialogal del yo y de sus actuaciones. Busca narraciones que ennoblezcan la experiencia humana, actuaciones que faciliten las transformaciones cívicas, tanto en las

esferas públicas como en la esfera privada. Esta ética ratifica la dignidad del yo y es un homenaje a la lucha personal. Entiende que el criticismo cultural es una forma de empoderamiento, ya que éste comienza en el momento ético en el que los individuos son dirigidos hacia los espacios problemáticos ocupados por otros. En el momento de la actuación conjunta, las vidas se juntan y la lucha comienza desde cero.

Requerimientos éticos:

Preguntas sobre esta actuación:

1. ¿Alimenta una conciencia racial crítica?
2. ¿Vuelve a poner en escena acontecimientos históricos y textos tradicionales para subvertir y critica la ideología oficial?
3. ¿Es curativa? ¿Es empoderador?
4. ¿Evita los escollos de Conquergood?
5. ¿Representa una ética socialmente contingente, feminista y comunitaria?
6. ¿Presenta una *pedagogía de la esperanza*?

Esperanza, pedagogía e imaginación crítica

La imaginación crítica es radicalmente democrática, pedagógica e intervencionista. Construida sobre Freire (1998, p. 91), esta imaginación se inserta de forma dialógica en el mundo, provocando conflicto, curiosidad, criticismo y reflexión. Si se expande lo establecido por Freire, la autoetnografía de la actuación contribuye a una concepción de la educación y de la democracia como pedagogías de la libertad. Como práctica, la etnografía de la actuación en un modo de actuar sobre el mundo para poder transformarlo. Las actuaciones dialógicas, que representan una ética centrada en la propia actuación, proporcionan materiales para una reflexión crítica sobre las prácticas educativas democráticas radicales. De este modo, la etnografía de la actuación representa una teoría del yo y del ser. Se trata de una teoría ética, relacional y moral. El objetivo de «el tipo particular de relacionalidad que llamamos investigación debería ser una ampliación... de la acción moral» (Christians, 2002, p. 409), pero también del discernimiento moral, de la conciencia crítica y de una política radical de la resistencia.

De hecho, la etnografía de la actuación entra al servicio de la libertad al mostrar cómo las personas, en situaciones concretas, son capaces de producir historia y cultura, «incluso en el momento en que la historia y la cultura las produce a ellas» (Glass, 2001, p. 17). Los textos dramáticos proporcionan el caldo de cultivo para la práctica de la liberación por medio de una apertura de situaciones concretas que están siendo transformadas gracias a actos de resistencia. De este modo, la etnografía de la actuación hace que avancen las causas de la liberación.

Como ideología intervencionista, la imaginación crítica tiene sus esperanzas puestas en el cambio. Busca y fomenta una ideología de la esperanza que desafíe a la desesperación y se enfrente a ella (Freire, 1999, p. 8). Comprende que la esperanza, como la libertad, es una «necesidad ontológica». La esperanza es el deseo de soñar, el deseo de cambiar, el deseo de mejorar la existencia humana. La desesperación no es «sino la esperanza que ha perdido el rumbo».

La esperanza es ética. La esperanza es moral. La esperanza es pacífica y rechaza la violencia. La esperanza busca la verdad del sufrimiento vital. La esperanza da significado a las luchas que se hacen para cambiar el mundo. La esperanza se basa en prácticas de actuación concretas, en luchas e intervenciones que reúnen valores sagrados como amor, cuidado, comunidad, confianza y bienestar (Freire, 1999, p. 9). La esperanza, como forma de pedagogía, se enfrenta al cinismo y lo cuestiona, y hace lo mismo con la creencia de que el cambio no es posible, o que el precio a pagar es demasiado alto. El trabajo de la esperanza parte de la ira y llega al amor. Articula una política progresista que rechaza «la postmodernidad conservadora y neoliberal» (p. 10). La esperanza rechaza el terrorismo. La esperanza rechaza la afirmación de que la paz llega a cualquier precio.

La imaginación democrática crítica es pedagógica, y lo es en cuatro formas. En primer lugar, como forma de instrucción, ayuda a que las personas piensen de manera crítica, histórica y sociológica. En segundo lugar, como pedagogía crítica, expone las pedagogías de la opresión que producen y reproducen la opresión y la injusticia (véase Freire, 2001, p. 54). En tercer lugar, contribuye a una autoconciencia crítica que es crítica y reflexiva. Le da a la gente un lenguaje, y un conjunto de prácticas pedagógicas, que convierten la opresión en libertad, la desesperación en esperanza, el odio en amor, la duda en confianza. En cuarto lugar, esta autoconciencia, a su vez, da forma a otra autoconciencia racial crítica. Esta última contribuye a los sueños utópicos de igualdad racial y justicia racial.

El uso de esta imaginación por parte de personas que con anterioridad han perdido el rumbo en este mundo tan complejo es semejante a «despertar de repente en una casa con la que habían creído estar familiarizados» (Milis, 1959, p. 8). Ahora tienen la impresión de que pueden proveerse de perspectivas críticas que minan y desafían a «las viejas decisiones, que en su momento parecieron tan sólidas». Con una imaginación crítica revivida, las personas «adquieren una nueva forma de pensar... en pocas palabras, por medio de su reflexión y su sensibilidad, se dan cuenta del significado cultural de las ciencias sociales». Se dan cuenta también de cómo deben construir y poner en práctica los cambios en sus propias vidas, para convertirse en agentes activos capaces de dar forma a la historia que les da forma a ellos y ellas.

Estudios performativos de la representación

Lo que intento hacer, apoyándome en Conquergood (1998), Pollock (1998), Madison (1998) y Giroux (2000, p. 127) es (re) teorizar los cimientos de los estudios de la representación, para redefinir lo político y lo cultural en términos performativos (representativos) y pedagógicos. Los discursos de la (auto)etnografía posmoderna proporcionan un marco en el que se valoran todas las otras formas de escribir sobre la política de lo popular bajo el régimen del capitalismo global.

Con este modelo, los estudios culturales performativos y pedagógicos se convierten en autoetnográficos. El profesional de la autoetnografía se convierte en una versión del *flâneur* o la *flâneuse* de McLaren, y en el *bricoleur* crítico de Kincheoe; el «etnógrafo primordial» (McLaren, 1997a, p. 144) que vive «dentro de la última cultura capitalista, postmoderna y postorganizada» (McLaren, 1997b, p. 295), y opera como un teórico crítico, como un etnógrafo urbano, como un agente etnográfico y como un teórico marxista de lo social (McLaren, 1997a, pp. 164, 167; 2001, pp. 121-122).

El (auto) etnógrafo de la actuación radical opera como crítico cultural, una versión del antihéroe moderno «que refleja una situación extrema por medio de su propio extremismo. Su autoetnografía se convierte en diagnóstico, no sólo de su propio yo sino también de todo un periodo de la historia» (Spender, 1984, p. ix). Como *flâneur* o *flâneuse*, o como *bricoleur*, la conducta del autoetnógrafo o de la autoetnógrafa se justifica porque su historia ya no es un caso individual, ya no trata tan sólo de la historia de su vida. Dentro del contexto de la historia, la autoetnografía se convierte en «el panel de mandos de la máquina que registra los efectos de una etapa concreta de la civilización sobre un individuo civilizado». La etnografía es al mismo tiempo el panel de mandos y la máquina.

El autoetnógrafo o autoetnógrafa opera como un singular universal, un ejemplo concreto de experiencias sociales más universales. El sujeto «está resumido por su época, que al mismo tiempo, precisamente por eso, lo universaliza, y él o ella, a su vez, resume su época al reproducirse en ella como singularidad» (Sartre, 1981, p. fx). Cada persona es como todas las demás personas, y sin embargo no es idéntica a ninguna. El autoetnógrafo inscribe la experiencia de un momento histórico y universaliza estas experiencias por medio de sus efectos singulares en una vida concreta. Con el apoyo de una imaginación crítica, el autoetnógrafo o la autoetnógrafa se forma teóricamente en los modos postestructural y postmoderno. Existe el compromiso de conectar la etnografía crítica con asuntos relacionados con la política cultural en general, con las políticas culturales concretas y con el trabajo de los procedimientos políticos (Willis y Trondman, 2000, pp. 10-11).

Este compromiso, como sostiene McLaren, encuentra su sentido pleno en una teoría de la praxis, «guiado por la reflexión crítica y por un compromiso con la práctica revolucionaria» (1997a, p. 170). Es un compromiso que implica rechazar la lógica y las narraciones de la historia y de la cultura, porque excluyen a aquellos y aquellas que ya han sido previamente marginados. Se trata de una etnografía performativa reflexiva. Privilegia múltiples posiciones subyugadas, cuestiona su propia autoridad y pone en duda las narraciones que dan preferencia a un único conjunto de procesos y secuencias históricos, en perjuicio de otros (McLaren, 1997a, p. 168; 1997b, p. 290).

Pedagogía de la actuación crítica

Un compromiso con la pedagogía de la actuación crítica y con la teoría racial proporciona a los estudios de la actuación (de la representación) una palanca muy útil para el criticismo cultural militante y utópico. En *Impure Acts* (2000), Giroux aboga por una visión práctica y performativa de la pedagogía, de la política y de los estudios culturales. Trata de encontrar un proyecto multidisciplinario que ayude a que los teóricos y teóricas, pero también los educadores y educadoras, puedan formar una alianza progresista «conectada con una noción más amplia de la política cultural, diseñada para ahondar en una democracia racial, económica y política» (p. 128). Este proyecto se hace fuerte en los mundos del dolor y de la experiencia vivida, y se hace responsable ante estos mundos. Representa una ética del respeto. Rechaza el desprecio tradicional de los intelectuales occidentales y orientales hacia el respeto, la humanidad, la autodeterminación, la ciudadanía y los derechos humanos de los pueblos indígenas (Smith, 1995, p. 120).

Teoría crítica de las razas

Un proyecto como éste implica un utopismo militante, un marxismo provisional y sin garantías, unos estudios culturales que son al mismo tiempo anticipatorios, intervencionistas y provisionales. Un proyecto como éste no le da la espalda al mundo contemporáneo, en sus múltiples versiones globales, entre ellas Occidente, el tercer mundo, los espacios morales, políticos y geográficos que ocupan las «primeras naciones» y las personas del «cuarto mundo», así como los grupos marginales o fronterizos (Ladson-Billings y Donnor, 2005). En lugar de eso, vincula este mundo, de manera estratégica, con aquellos espacios fronterizos en los que las estructuras represivas del nuevo conservadurismo retuercen y cambian las vidas de la gente. Este proyecto pone una atención especial en el aumento dramático,

en todo el mundo, de la violencia doméstica, de las violaciones, del abuso infantil, de los crímenes del odio y de la violencia contra personas de color.

Ampliando la teoría crítica de las leyes, la teoría crítica de las razas es una teoría sobre la vida en estos espacios fronterizos, y ofrece «estrategias prácticas para conseguir la transformación material y social» (Lados-Billings, 2000, p. 264). La teoría crítica de las razas asume que el racismo y la supremacía blanca son la norma en la sociedad estadounidense. Los intelectuales de esta teoría utilizan métodos autoetnográficos de representación y de narración oral para poner al descubierto las diversas formas de actuación del racismo en la vida cotidiana. La teoría crítica de las razas desafía a aquellos neoliberales que afirman que las personas de color ya han logrado los derechos civiles. También critican a los que dicen que la cruzada a favor de los derechos civiles es una lucha lenta y larga. Los defensores de la teoría crítica de las razas afirman que el racismo exige un cambio social radical. El liberalismo y el neoliberalismo carecen de los mecanismos y de la imaginación necesarios para lograr ese cambio. La teoría crítica de las razas asegura que los blancos han sido los más beneficiados por la legislación en materia de derechos humanos.

De modo estratégico, la teoría crítica de las razas examina cómo se ponen en escena los asuntos raciales, por ejemplo la lógica cultural y las representaciones que crean y afirman la diferencia entre ser blanco o no serlo (McLaren, 1997b, p. 278, p. 17). En la era de la globalización y de las identidades postnacionales diaspóricas, el color no debería seguir siendo un problema, y sin embargo, tristemente, lo es.

Indagación actuación-acción participativa

La pedagogía crítica, que toma elementos de las complejas tradiciones inscritas en la investigación-acción participativa, así como del giro crítico del discurso feminista y de la literatura, cada vez mayor, que trata sobre los pueblos indígenas o ha sido producida en su seno (Smith, 1999 y 2005), pone en práctica un compromiso con la participación y representación hechas con miembros de la comunidad, y no para los miembros de la comunidad. Este proyecto, que amplifica la propuesta de Fine y Weis (2003, p. 176-177), se construye sobre el conocimiento y la experiencia locales, que se desarrollan en la parte más baja de la jerarquía social. Siguiendo los pasos de Smith (1995), un trabajo participativo de representación honra y respeta el conocimiento y las costumbres locales y practica e incorpora esos valores y creencias en una indagación actuación-acción participativa (Fine y Weis, 2003, p. 176).

El trabajo dentro de esta tradición activista, participativa y de representación es un acto de devolución a la comunidad, «creando un legado de

investigación, un proceso de cambio, y medios materiales para hacer que sea posible la transformación en las prácticas sociales» (Fine y Weis, 2003, p. 177). Por medio de la representación y de la participación, el intelectual desarrolla «un modo participativo de conciencia» (Bishop, 1998, p. 208). Esto ayuda a dar forma a la naturaleza de la investigación, orientada a la participación, e introduce al investigador como actuante en las estructuras narrativas y de responsabilidad moral del grupo.

Este proyecto opera hacia fuera, partiendo de la universidad y sus aulas, y trata los espacios académicos como esferas públicas críticas, como lugares de resistencia y de empoderamiento (Giroux, 2000, p. 134). La pedagogía crítica se resiste a las crecientes mercantilización y comercialización de la educación superior. Lucha contra la penetración de los valores neoliberales en las zonas de investigación, en las aulas y en los currículos. Es crítica con los comités de evaluación institucional, cuyos juicios sobre las investigaciones de disciplinas humanísticas son todavía más restrictivos.

El compromiso con la pedagogía crítica en las aulas puede ser una experiencia dialógica empoderadora. Los espacios institucionales se convierten en espacios sagrados. En ellos, los alumnos y alumnas se arriesgan y dicen lo que sienten, y utilizan sus propias experiencias como herramientas con las que forjar una conciencia racial crítica. El discurso crítico que se crea en esta esfera pública puede trasladarse a otras aulas y a otros espacios pedagógicos, en los que imaginar y experimentar una utopía militante.

Como práctica performativa de la representación, este proyecto cuestiona y critica las narraciones culturales que responsabilizan a las víctimas de la violencia cultural e interpersonal que sufren. Estas narraciones culpan y castigan a las víctimas. Pero las narraciones de representación hacen algo más que celebrar las vidas y las luchas de personas que han sobrevivido a la violencia y los abusos. Estas narraciones deben estar dirigidas siempre, como respuesta, hacia las estructuras que dan forma a la violencia en cuestión, que la producen. Desde el punto de vista pedagógico, la representación siempre es política y se centra en el poder. Las representaciones se sitúan dentro de su momento histórico, y ponen su atención en los manejos del poder y la ideología. Lo performativo o representativo se convierte en una manera de criticar lo político, una manera de analizar de qué modo actúa la cultura, pedagógicamente, en la producción y la reproducción de las víctimas.

Desde los puntos de vista pedagógico e ideológico, lo performativo se convierte en un acto, en algo que se hace (Giroux, 2000, p. 135), una forma dialógica de estar en el mundo, una forma de cimentar las representaciones en las situaciones concretas del presente. Lo performativo se convierte en una forma de preguntar de qué modo «los objetos, los discursos y las prácticas construyen posibilidades para la ciudadanía, y la tensan» (Nelson y Gaonkar, 1996, p. 7; citado también por Giroux, 2000, p. 134). Esta postura relaciona lo biográfico y lo personal con lo pedagógico y lo

performativo. Proyecta la crítica cultural en la identidad de un ciudadano o ciudadana críticos, una persona que colabora con los demás en proyectos de acción participativa que representan las visiones democráticas militantes de la vida pública, de la comunidad y de la responsabilidad moral (Giroux, 2000, p. 141). Este público intelectual practica una pedagogía crítica de la representación. Como ciudadano o ciudadana preocupado que trabaja con otras personas, toma una posición acerca de los asuntos críticos de su momento presente, y comprende que no puede existir una democracia genuina si no hay una oposición y un criticismo genuinos (p. 136).

A su vez, la pedagogía democrática radical exige que los ciudadanos y ciudadanas, tanto intelectuales como no, se comprometan a arriesgarse; personas deseosas de actuar en situaciones en las que el resultado no puede preverse. En estas situaciones, puede imaginarse una nueva política de nuevas posibilidades, y se puede hacer que se materialice. Sin embargo, en estos espacios pedagógicos no hay líderes y seguidores, sólo hay coparticipantes, personas que trabajan juntas para desarrollar nuevas líneas de acción, nuevas historias, nuevas narraciones, en un esfuerzo colectivo. (Bishop, 1998, p. 207).

Debemos encontrar un nuevo relato que representas.. debemos preservar un modelo de sociedad libre y democrática. (Kittridge, 1987, p. 87)

Una pedagogía de la representación radical significa poner manos a la obra a la imaginación sociológica crítica, tanto desde el punto de vista político como desde el punto de vista ético. Es un trabajo que implica a las pedagogías de la esperanza y de la libertad. Unos estudios culturales performativos representan estas pedagogías tanto en lo reflexivo como en lo ético. Se trata de prácticas que requieren una ética de la representación, que he tratado de mostrar con algún detalle.

Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, B. (2005): «Perfonnance Ethnography: The Reenacting and Inciting of Culture», en DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, 3/e. Thousand Oaks. Sage, pp. 411-441.
- BALME, Ch.; CARSTENSEN, A. (2001): «Home Fires: Creating a Pacific Theatre in the Diaspora». *Theatre Research International*, 26, 1, pp. 35-46.
- BEAN, A. (2001): «Black Minstrelsy and Double Inversion, Circa 1890», en ELAM, H.J. Jr.; KRASNER, D. (eds.): *African American Performance and Theater History*. New York. Oxford University Press, pp. 171-191.
- BISHOP, R. (1998): «Freeing Ourselves From Neo-colonial Domination in Research: A Maori Approach to Creating Knowledge». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11, pp. 199-219.

De los medios de comunicación sociales a los medios de comunicación socialistas: El potencial crítico del wikimundo

Juha Suoranta y Tere Vadén

Introducción

Los teóricos y teóricas críticos de la educación aseguran que, en la actualidad, estamos siendo testigos de los primeros pasos de una auténtica revolución en el arte de la comunicación digital y de las herramientas sociales para una lectura y una escritura de la colaboración y para un aprendizaje transformador:

Para representar dramáticamente los asuntos que están en juego, deberíamos tomar en consideración la afirmación que asegura que estamos atravesando una de las revoluciones tecnológicas más significativas, en lo que a la educación se refiere, desde que se pasó, gracias a la imprenta, de la enseñanza oral a una basada en los libros... Más aún, los desarrollos tecnológicos del momento actual hacen que sea posible la revisión y reconstrucción radical de la educación y de la sociedad que defendió Dervii) en la era progresista, y, que en las décadas de 1960 y 1970 buscaron Ivan Illich, Paulo Freire y otros defensores y defensoras de una reforma educativa y social radical. (Kellner, 2004, p. 10)

Dentro de la vasta literatura que existe acerca de la pedagogía crítica, se han analizado durante varias décadas los asuntos relacionados con los modos de producción material, social, política y cultural, junto a temas adyacentes como la clase, el género, la raza y la cultura popular, vistos como formaciones sociales críticas. De todas formas, sólo ha habido unos pocos intentos, hasta el momento, de capturar los efectos del campo de la producción digital, que tanto está creciendo, con sus tecnologías (que no dejan de evolucionar), sus ideologías y sus códigos sociales (véase Giroux, 2000; 2004; Kellner, 1995 y 2004; Peters y Lankshear, 1996; Lankshear y Knobel, 2003).

En el debate pueden distinguirse tres expectativas generales en cuanto a los medios digitales como «máquina de enseñanza»: las amenazas (incluso los temores), las promesas y las posibilidades. En primer lugar, la nueva informa-

ción y las nuevas tecnologías de la información se han considerado como amenazas desde el punto de vista de su racionalidad técnica implícita («el determinismo tecnológico») y de sus rasgos alienadores encubiertos. Tal y como han señalado Henry Giroux y Susan Searls Giroux (2004, p. 268), la amenaza fundamental, en este momento, está en lo que las nuevas tecnologías permiten hacer y en lo que no, «pero que dichas tecnologías, cuando no están moldeadas por consideraciones éticas, por el debate colectivo y por enfoques dialógicos, pierden cualquier potencial que pudieran tener para relacionar la educación con el pensamiento crítico y la enseñanza con el cambio social democrático». En otras palabras, «el verdadero centro de interés es saber si esas tecnologías, en sus diversas aplicaciones pedagógicas... están controladas por una racionalidad tecnocrática que mina la libertad humana y los valores democráticos». Entre las primeras personas que expresaron estos temores encontramos a Martin Heidegger, en su crítica del encuadre, y a Herbert Marcuse, en su crítica de la tecnocracia (véase Thomson, 2003).

Marcuse veía la tecnocracia como un estado político en el que «las consideraciones técnicas de eficiencia y racionalidad imperialista desbancan a los estándares tradicionales de rentabilidad y de bienestar general» (Marcuse, 1941, citado en Thomson, 2003, p. 61; véase también Kellner, 1998). Pero lo que distingue la crítica de Marcuse de la de Heidegger y de la de muchos de sus colegas de la Escuela de Frankfurt fue su insistencia en que la tecnología contiene en su interior una promesa si su instrumentalidad se piensa de una forma diferente y se ve modificada por medio de la abolición de la sociedad de clases, con su principio asociado de reducir a las personas a una condición de objetos o de meros recursos que deben optimizarse con la máxima eficiencia. De este modo, se trata «no sólo de una cuestión ontológica que consiste en saber en qué nos está convirtiendo la tecnología; es una pregunta que hay que hacerse, por supuesto, pero debemos hacernos otra pregunta política, qué es lo que podemos hacer nosotros con la tecnología» (Feenberg, 1998). Es una línea de pensamiento que también está presente en muchos educadores y educadoras críticos que, siguiendo los pasos de Marcuse, «rechazan el bombo publicitario y las pretensiones de las utopías y apañes tecnológicos respecto a los problemas de la educación y la sociedad» (Kellner, 2004, p. 13), y prefieren, en vez de eso, evaluar los usos de las tecnologías de la información y de la comunicación junto a los de las teorías pedagógicas progresistas. Por usar un símil de Heidegger, que creía que el mayor peligro de la tecnología no reside en posibles catástrofes (el desastre nuclear, el cambio climático, etc.) sino en el hecho de que la tecnología funciona de maravilla en su propio dominio hermético, podría decirse que el mayor temor es que las «máquinas de enseñanza», con su información ampliada por medios tecnológicos, trabajen junto a la racionalidad tecnológica, pero sin nada que los una, de modo que todo el potencial emancipatorio acabe desperdiciado.

Por otra parte, se ha creído que las tecnologías digitales y sus aplicaciones cada vez mayores contenían esperanzas e ingredientes capaces de formar en el ciberespacio una nueva esfera pública y una «hiperpedagogía» (Dight y Garrison, 2003), gracias a diversas herramientas digitales de aprendizaje; para algunos y algunas, esto lleva consigo la promesa de un nuevo tipo de ciudadanía, ampliada y activa. En cuanto a la metafísica teleológica y dogmática occidental, con sus dos mil quinientos años de historia, y a los fines educativos racionales, los entusiastas de la tecnología afirman que las herramientas de aprendizaje «deberían liberar a los alumnos y alumnas y hacerlos capaces de crear sus propias esencias individuales en el proceso de aprendizaje, sin tener que recibir esas esencias de un sistema de valores teleológicos con unos fines fijos y predeterminados» (p. 724). Esta última esperanza se ha podido ver también desde la perspectiva de la comunicación ideal habermasiana, que consiste en un debate abierto, libre y racional que se da en distintos foros interrelacionados.

Y por último, en tercer lugar, las diversas esferas de comunicaciones mediadas digitalmente, por ejemplo blogosferas, podesferas, wikiesferas, etc., contienen posibilidades de ampliar y extender el conocimiento educativo a nuevas áreas de aprendizaje, por ejemplo a la empresa privada, a las consultorías y a la educación a distancia digital, por medio del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los teóricos y teóricas críticos han solicitado, por su parte, que aparezcan nuevas habilidades y nueva literatura emancipatoria, necesarias para comprender los diversos espacios digitales y poder incorporarlos en el contexto de la transformación sociopolítica radical y del cambio educativo. En términos de nuevas posibilidades, Kellner y Kahn (2006, p. 10) sostienen que:

Se debería ayudar a que la gente adquiera los conocimientos tecnológicos que los ayudarán a ser capaces (le comprender, criticar y transformar las condiciones sociales y culturales de opresión en que viven, de modo que se conviertan en sujetos formados en lo ecológico, éticos y transformadores, en lugar de en objetos de la dominación y la manipulación tecnológica. Para este propósito es necesario que se produzcan muchas culturas de oposición para el pensamiento crítico y para la reflexión, así como para fomentar la capacidad de compromiso con la creación, en medio de la extendida revolución tecnológica, de discurso, de artefactos culturales y de acción política. Además, a medida que surgen sujetos activos y comprometidos por medio de la interacción social con los demás, un cierto concepto de tecnologías para la convivencia debe llegar a formar parte de los tipos de «tecnoalfabetización» que quiere fomentar; en la actualidad, la reconstrucción radical de la educación.

Exceptuando estas cuestiones elementales, hay muy pocas personas que se hayan atrevido a formular las preguntas sustanciales que atañen al potencial crítico, o incluso revolucionario, de los medios de comunicación

sociales. En el siguiente capítulo trataremos de investigar esta cuestión tomando como ejemplo los efectos de la wikipedia y de otros wikis. El *software* wiki ofrece la promesa de proporcionar una colaboración abierta, ilimitada y global, al menos en términos de la elaboración del contenido, de debate y de argumentación, lo que ejemplifica, idealmente, el potencial habermasiano de la tecnología digital. En cualquier caso, necesitamos examinar más detenidamente las profundidades de la naturaleza de dicha tecnología si pretendemos encontrar hasta qué punto la promesa de los «wikis» y de otros medios de comunicación sociales, tan publicitada, interacciona con las fuerzas y los conflictos del mundo real. En pocas palabras, no es la forma sino el contenido, lo que se dice, y por qué se dice, lo que resulta crucial a la hora de evaluar los medios digitales. El análisis de estos medios en términos de la teoría de la comunicación o de la teoría de los medios debe entrelazarse con un análisis de su economía política.

Wikipedia y libertad

Wiki, que procede de una palabra hawaiana que significa "rápido", es una tecnología web que permite que los usuarios o usuarias modifiquen sobre la marcha páginas web preexistentes, así como que vean la historia de esas modificaciones y debatan los contenidos de la página con otros usuarios y usuarias. Esta tecnología es conocida sobre todo por wikimedia.org, una enciclopedia que crece a pasos agigantados, pero también se utiliza en muchos otros proyectos de creación de conocimiento en Internet. Las páginas wiki (que a partir de ahora llamaremos simplemente «wikis», lo que incluye diversas enciclopedias) se benefician de esta tecnología que permite que la creación y la edición sean fáciles y rápidas. En cualquier caso, la tecnología wiki sólo alcanza su potencial auténtico cuando entra en conexión con la cultura de libertad en la red, que tiene su origen en los *hackers*.

El proyecto de la wikipedia tiene sus raíces en el movimiento *hacker* que trabaja con el objetivo de proporcionar *software* libre. La ambigüedad de la palabra «libre» requiere algo más de atención. La wikipedia es libre en el sentido de que es gratis, pero, lo que es más importante, es también libre en el sentido de que existe libertad de expresión. La autorización de la wikipedia es la Gnu Free Documentation License (GFDL), una innovación de Richard M. Stallman y de la Free Software Foundation. En esencia, esta autorización dice que se puede utilizar, distribuir y modificar cualquier texto registrado por la GFDL, a condición de que las versiones redistribuidas y modificadas también estén registradas. Esto hace que la GFDL se convierta en lo que se conoce como una «licencia *copyleft*». Utiliza la ley del *copyright* para conceder más derechos al usuario: el derecho de redistribuir y modificar.

Una licencia *copyleft* blinda el contenido y hace que no pueda restringirse o privatizarse: ninguna institución puede tomar el contenido y comercializarlo. Esta libertad, al menos idealmente, es para siempre. De hecho, al igual que sucede con el *software* libre, la información registrada por la GFDL no tiene contravalor, y sin embargo tiene un valor de uso potencialmente ilimitado. En este sentido, una combinación de tecnología wiki y de licencia *copyleft* (que se da en wikipedia y en muchos otros «wikis») proporciona, en forma germinal, una nueva forma de trabajar con el conocimiento. Los efectos sociales y políticos de estas producciones son muy interesantes, y se han debatido bien (por ejemplo Hardt y Negri, 2004; Zizek, 2002b, 2006b; Merten, 2000). Desde el punto de vista económico, la cuestión de la motivación es una de las más cruciales: ¿por qué se implica la gente en trabajo voluntario como éste, si no existen recompensas económicas inmediatas? Las condiciones bajo las que es posible el trabajo voluntario y no alienado resultan de la mayor importancia para el potencial crítico de proyectos de colaboración abierta como la wikipedia. Los «wikis», de hecho, pueden llegar a convertirse en algo así como una instantánea de cómo será el trabajo intelectual en el futuro.

Resulta evidente que la wikipedia tiene un claro potencial gutemberguiano. Es una enciclopedia libre que tiene todo el potencial emancipatorio de las enciclopedias de la Ilustración, por ejemplo la *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1751-1772) de Denis Diderot y Jean D'Alembert. Hace que el conocimiento enciclopédico sea accesible desde cualquier lugar en el que Internet esté disponible, y en algunos casos incluso aunque no sea así. Se están produciendo CD-ROM con una versión estable de wikipedia, e incluso ediciones impresas y wiki-libros, para superar las carencias de la estructura de Internet. Si la revolución de Gutemberg tenía que ver con conseguir que los medios impresos fueran más abundantes, la wikipedia tiene el mismo efecto, pero multiplicado hasta alcanzar un orden de magnitud diferente.

El efecto gutemberguiano de la wikipedia, con sus distintas versiones en diferentes idiomas, va se está haciendo sentir en las instituciones educativas. Los alumnos y alumnas toman la información de wikipedia, hasta el punto de «hacer trampas»; se trata de un fenómeno conocido. Los educadores y educadoras que dependen de la reproducción de material «ingerido» para supervisar el proceso de aprendizaje lo están pasando muy mal cuando tratan de combatir este uso «fraudulento». Más digno de mención es el hecho de que muchos profesores y profesoras de distintos niveles educativos, desde la educación primaria hasta la universidad, están empezando a tener la impresión de que algunas materias sobre las que tradicionalmente se impartían clases (por ejemplo la animación 3D, el protocolo TCP/IP y otros asuntos «pedantes» en los que la wikipedia está más avanzada) están mejor explicadas en la wikipedia, y resulta

mejor dirigir el esfuerzo hacia alguna otra cosa. Es una tendencia que tendrá efectos sensibles en las próximas décadas sobre todas las materias, de una u otra forma, y que contribuirá a la naturaleza cambiante de la educación y la erudición.

De todas formas, este potencial gutenberguiano no es la parte más interesante de la wikipedia, al menos en cuanto a los asuntos de la pedagogía crítica de los medios. El hecho de que la wikipedia sea libre, en el sentido de la libertad de expresión, va a tener, a nuestro parecer, una influencia mucho mayor. Esta segunda libertad tiene dos consecuencias muy importantes que pueden cambiar completamente, con el tiempo, el modo en que vemos algunos asuntos como la educación, la alfabetización y la erudición. Llamémoslas las perspectivas «interna» y «externa»; la interna tiene que ver con el proceso de creación del contenido de la wikipedia, y la externa con las wikipedias como entidades mayores. No queremos hablar de «la perspectiva del usuario» y «la perspectiva del productor», ya que la clave está precisamente en que la división entre estos dos roles se está difuminando (Peters y Lankshear, 1996, p. 62).

La perspectiva externa: la proliferación de wikipedias

Desde la perspectiva externa, la libertad de expresión de la wikipedia hace que sea posible una bifurcación ilimitada; dicho de otro modo, aparecen nuevas versiones modificadas que se basan en las existentes (para las bifurcaciones de la wikipedia véase http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Mirrors_and_forks). Es más, deberíamos estar hablando de la *clase* de las wikipedias, de las que la actual wikipedia, con sus diversas versiones lingüísticas, es un ejemplo. De hecho, las diferentes versiones en distintas lenguas ya pueden clasificarse como bifurcaciones, ya que su contenido es hasta cierto punto distinto (pueden verse como ejemplo los artículos en inglés y en francés sobre los órganos reproductores humanos). Entre las razones para bifurcar la wikipedia podemos encontrar, hasta el momento, la política editorial, la política publicitaria y, lo que es más importante, las diferentes racionalidades o puntos de vista que hay detrás del contenido. En esencia, cuando hablamos de las bifurcaciones de la wikipedia (o, más en general, de la clase de las wikipedias), a lo que nos enfrentamos es a las distintas políticas de producción de conocimiento.

En la actualidad, la wikipedia tiene una política de «punto de vista neutral»: cuando se tratan asuntos controvertidos, los artículos de la wikipedia «deben representar todas las perspectivas de manera justa e imparcial». Se trata de una política que es en sí misma parcial, de forma consciente, y no representa la ausencia de un punto de vista. Esto quiere decir que, al igual que las enciclopedias de la Ilustración, la wikipedia

cuenta con una racionalidad propia. Esta racionalidad ilustrada, excesivamente científica o positivista, ha sido criticada ampliamente durante los últimos cien años, más o menos. Hemos aprendido que, lejos de ser una gran ayuda para la humanidad, como pretendía ser, la racionalidad ilustrada significó la supresión, o algo peor, de diversas racionalidades y de las gentes que creían en ellas. El «punto de vista neutral» de la wikipedia no es tan fanático como las formas más virulentas de racionalidad ilustrada, pero no hay ninguna duda de que la creciente prominencia de la información de la wikipedia resultará destructiva, por ejemplo, para ciertos tipos de racionalidad comunal o religiosa. En cualquier caso, la posibilidad de bifurcar la wikipedia mitiga en cierto modo este aspecto negativo. De hecho, ya existen algunas bifurcaciones cristianas.

Cualquier tipo de proyecto colaborativo precisa, si pretende tener éxito, algún tipo de racionalidad. En el caso del *software* libre, los criterios de mejora del código resultan bastante claros. Si un código nuevo funciona mejor, es mejor. En el caso de la wikipedia el criterio del «punto de vista neutral» proporciona la necesaria racionalidad orientada a un objetivo, y hace posible decidir qué constituye una mejora respecto a una versión anterior. Resulta evidente que el punto de vista neutral no es la única fuente posible como criterio de mejora. Como consecuencia, están surgiendo diferentes wikipedias sujetas a diferentes racionalidades. Es una posibilidad que va mucho más allá de la revolución de Gutenberg. Con tiempo, muchos puntos de vista políticos, o de género, geográficos o éticos tendrán su propia wikipedia. Ya existe en la red todo un universo de distintos wikiproyectos, desde el del desarrollo sostenible de los pueblos ecológicos de Finlandia hasta el de Las Vegas, que tiene que ver con el juego.

Esta proliferación radical de wikipedias proporcionará un amplio espectro para la literatura crítica. No sólo somos capaces de aprender de los diversos puntos de vista; también podremos formular y argumentar los nuestros. Esta proliferación radical no sólo tiene que ver con los puntos de vista; el nivel de dificultad y necesidad de una participación activa del que lee también puede variar. Muchos artículos de la wikipedia están formados por una combinación de versiones cortas de artículos más largos. Esta naturaleza fractal de la wikiinformación proporcionará también un campo de juegos activo para la razón crítica: a veces, para comprender hace falta más información, y otras veces menos.

La bifurcación ilimitada no es un valor en sí misma; Internet ya está llena de información más o menos inútil. En cualquier caso, en manos de un grupo de individuos e intelectuales comprometidos que trabajen de forma gradual por un objetivo más o menos compartido, los wikis proporcionan posibilidades esenciales. La producción libre de conocimiento, en términos de *copyleft* nos dice algo, *mutas mutandis*, sobre las ideas de Marx en su crítica al programa Gotha:

En una fase más avanzada de la sociedad comunista, después de la subordinación esclavista de los individuos a la división del trabajo, y también de la antítesis entre el trabajo físico y el mental, se ha desvanecido; después de que el trabajo se convierta no sólo en un medio de vida, sino en un bien de primera necesidad; después de que las fuerzas productivas también se incrementen con el aumento por todas partes de las personas, y todas las fuentes de salud circulen más abundantemente —sólo entonces el estrecho horizonte de los derechos burgueses podrá ser cruzado por completo y la sociedad podrá inscribir sus pancartas: ¡cada imd según sus capacidades, para cada cuál según sus necesidades! (Marx, 1875)

La perspectiva interna: los wikis como comunicación ideal

Un artículo de la wikipedia incluye la posibilidad de acceder no sólo a la página de edición, sino también a una página de debate y a otra con la historia del artículo. Ambas proporcionan una perspectiva única acerca del modo en que se ha creado y criticado el contenido, y cómo se ha cooperado en él. La existencia de la página de edición indica un cambio epistemológico sutil pero profundo: el conocimiento tiene un pasado y un futuro, no es inmutable.

El nacimiento de lo público se ha atribuido a la Ilustración. El periódico, un medio en el que la argumentación basada en la propia racionalidad (que es la definición que hace Kant de la edad adulta y de la madurez en su libro *¿Qué es la Ilustración?* [1784]), se ha considerado la piedra angular del debate democrático y de la toma de decisiones. Pero el periódico también ha recibido críticas, por ejemplo de parte de Kierkegaard, que consideraron que la prensa hacía que disminuyera el nivel de la expresión genuina. Ahora que la comercialización de mensajes y el contenido «convencionalizado» han cogido el timón, el papel de los periódicos como foro abierto y participativo para el debate público (en el sentido de Habermas o de Desvey) está cayendo rápidamente, incluso en los periódicos considerados «de calidad», atrapados en las tenazas de la prensa sensacionalista y de la concentración de propiedad (véase, por ejemplo, Norris, 2000, capítulo 4).

En cualquier caso, una parte de este espacio público está volviendo a crearse en los debates surgidos en torno al contenido de la wikipedia. La política del «punto de vista neutral», respalda de manera explícita el discurso de Habermas, en el que las condiciones de la comunicación ideal se sostienen en las directrices de esta misma política. Estos debates tienen dos aspectos, el político y el epistemológico.

Por el lado epistemológico, la naturaleza procesal del contenido wiki enfatiza los aspectos pragmáticos y públicos del conocimiento, y hace caso omiso de los aspectos relativos a la autoridad y a las credenciales, o los

rodea. Los debates acerca de la fiabilidad de los artículos de la wikipedia a menudo se olvidan del interesante cambio interno: la fiabilidad de un artículo de la wikipedia no se debe examinar (ni única ni principalmente) tomando como base el artículo tal y como está, sino que hay que tener en cuenta también cómo se ha desarrollado y qué tipo de críticas ha resistido. Esta revisión de otros, ampliamente distribuida, confiere al contenido wiki una fiabilidad que es muy diferente de la fiabilidad que garantizan los autores con credenciales institucionales o académicas. En la actualidad, se están haciendo propuestas sobre cómo podrían utilizarse las entradas visuales (por ejemplo, colores) para resaltar los contenidos de la página wiki que son de fiar (véase Cross, 2006).

Por el lado político, la wikipedia y, lo que es más importante, otros wikis abiertos y colaborativos, funcionan en la actualidad como enormes semilleros para el debate democrático y para la educación en todo el mundo. Los wikis formados por grupos de interés o por comunidades que tienen problemas comunes en el mundo real son los que más beneficios pueden obtener, ya que los objetivos preestablecidos y la motivación funcionan como una dinamo para la creación colectiva de conocimiento. Con las posibilidades de editar, debatir y ver la historia, la información de una página wiki es, obviamente, un proceso colectivo, no una posesión individual. El cambio epistemológico, junto a la proliferación de wikipedias, tendrá efectos dramáticos en la educación y el aprendizaje. Los wikis comunitarios y las wikipedias más grandes y abiertas están construyendo, en este mismo instante, las esferas públicas del futuro.

El cambio de paradigma en la educación

Las libertades interna y externa de las wikipedias y las posibilidades de bifurcación y de creación colaborativa y procesal de contenido provocarán, en conjunto, una reevaluación total de las instituciones educativas. Como se ha señalado, el contenido de la wikipedia ya está reemplazando la necesidad de dar clases en las que lo único que se hace es transmitir información. ¿Cuál es la mejor forma de utilizar el tiempo cuando los alumnos y alumnas, y los profesores y profesora:., están juntos en una situación en la que existe una wikipedia relativamente completa? Dentro de algunas décadas, no habrá necesidad de dar clases para transferir información. En lugar de eso, la gente reunida puede superar las limitaciones del ciberespacio y dedicarse a debatir, a hacer crítica, a argumentar, a sintetizar y a construir una perspectiva. ¿Cuál es el papel del profesor o de la profesora, o de cualquier otro experto, en una situación así? Éstas son las preguntas que deberíamos estar haciéndonos mientras trazamos un camino que nos lleve hacia una pedagogía crítica futura. ¿Todavía necesitamos lugares

como las instituciones universitarias de clase alta, con sus campus y sus infraestructuras asociadas, o podemos usarlas para algo mejor, para las necesidades de la gente, en el sentido marxista de la palabra?

La situación recuerda a algunas visiones defendidas por muchos filósofos del final del siglo xx, que mantenían que las tecnologías de diversos tipos desempeñarán un papel importante en la sociedad democrática que vendrá. Daba la impresión de que las nuevas tecnologías de la información estaban haciendo que se cumplieran algunas de las profecías tempranas de estas y otras utopías democráticas. La idea pedagógica elemental de Dewey giraba en torno a la idea de «vida asociada», un término que cubría todos los tipos de ideas y prácticas pedagógicas, nuevas y viejas, en las que las personas dependen unas de otras y aprenden juntas (Bruffee, 1995). Ivan Illich (1974), por su parte, hablaba de una sociedad de convivencia: un conjunto de comunidades entrelazadas, cada una con sus propios grupos y redes de aprendizaje libres y autónomas, en los que la gente puede disfrutar de los medios de comunicación y crear sus propios contenidos y mensajes. Utilizando el concepto de «rizoma» de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1987), algunos pensadores y pensadoras afirman que la división básica, en el terreno político-educativo, es la que existe entre la democracia jerárquica y la democracia que sigue el modelo del rizoma (Vail, 2005). El concepto de rizoma hace referencia a «un tronco subterráneo, como una raíz, que construye una red de interconexiones sin una organización central» (Morss, 2003, p. 134). La división entre una democracia jerarquizada y con forma de árbol y una democracia, o una organización, con forma de rizoma, no tiene sólo consecuencias políticas, con las ideas de una «revolución sin líderes» y de una disidencia en red, sino que tiene también implicaciones educativas, por ejemplo en el modo en que se organizan los currículos en una era que se caracteriza por el fin de la epistemología fundacional. En esta situación, no es fácil ver la enseñanza como una actividad autoritaria, sino que puede entenderse como una «actividad subversiva» (Postman y Weingartner, 1971) en la que los profesores y profesoras, junto a sus alumnos y alumnas, comparan la información procedente de distintas fuentes, negocian conjuntamente su conocimiento y sus experiencias e interpretan el mundo.

Cuando Jean-Francois Lyotard (1984, p. 53) afirmó que «la era del profesor» estaba llegando a su fin, lo que quería decir es que los profesionales académicos, así como otros expertos y expertas (apostados en sus torres de marfil, a menudo elitistas) ya no son «más eficaces que las redes de bancos de memoria a la hora de transmitir conocimiento establecido, ni más eficaces que los equipos interdisciplinarios a la hora de imaginar nuevos movimientos o nuevos juegos». Pensemos por un momento en el equipo que recopila la *Encyclopaedia Britannica* y comparémoslo con el equipo que recopila la wikipedia. Lyotard sólo ofreció dos opciones para el futuro de la educación superior. Las «máquinas de enseñar» y los bancos de datos

que proporcionan y transmiten la información necesaria constituían la versión pasiva, o digestiva, del futuro de la educación superior; el trabajo creativo en equipo, como núcleo de la producción de nuevo conocimiento, caracterizaría la versión más activa. La segunda opción era, desde la perspectiva de Lyotard, una versión elitista del futuro, reservada tan sólo para aquéllos y aquéllas elegidos en el interior de la academia.

Los medios de comunicación sociales han modificado por completo esta manera de ver las cosas. Lyotard no tuvo en cuenta la posibilidad de poder utilizar los medios de comunicación sociales, como los wikis, en los que lo que se conocía como «redes de bancos de memoria» podrían utilizarse de forma activa y podrían definirse casi como actores secundarios «vivos» de la cooperación humana. Se trata, en cualquier caso, de una realidad vivida en el caso de los modos de cooperación actuales entre estudiantes y profesores, y entre los ciudadanos y ciudadanas y los activistas de diversos tipos, tanto en los estudios cotidianos como en la búsqueda de una sociedad mejor y más justa, así como en la obtención de nuevas ideas, de nueva información, de innovaciones de todo tipo, de justicia social, paz, conocimiento, amor y sabiduría. Michel Foucault (1988) soñó una vez con diversos métodos de comunicación y difusión críticas:

Soñé con una nueva época de curiosidad. Disponemos de los medios técnicos; existe una infinidad de cosas por saber; existe la gente capaz de hacer un trabajo así. De modo que, ¿cuál es el problema? No es nada del otro mundo: los canales de comunicación son demasiado estrechos, casi monopolios, e inadecuados. No debemos adoptar la actitud proteccionista de «detener» la información mala para que no invada y ahogue a la información «buena». En lugar de eso, debemos hacer que aumenten las posibilidades de desplazamiento, ya sea hacia delante o hacia atrás. (p. 328)

Resulta relativamente sencillo observar cómo este y otros discursos se han reproducido en distintas tecnoutopías, entre ellas la nuestra de la «creatividad social digital». Hay un fuerte contraste entre estas utopías y las recientes políticas universitarias del mundo occidental, con sus discursos asociados. Se nos dice una y otra vez que la educación superior se encuentra en crisis por culpa de la falta de financiación. Como ha afirmado Marv Evans en *Killer Thinking: The Death of the Universities*, el final de milenio «no ha sido una época de felicidad, ya que fueron años que vieron cómo la enseñanza universitaria se transformaba en un ejercicio de cortar-por-la-línea-de-puntos tanto en la difusión cultural como en la investigación, en una batalla atávica en busca de fondos» (Evans, 2004, p. Ex).

El sistema universitario parece nuestro mejor recurso, no sólo en cuanto a la vitalidad y la creatividad intelectuales sino también, de forma menos abstracta, en la competitividad económica nacional en los mercados globalizados. Y sin embargo esos recursos potenciales están siendo relega-

dos a un ostracismo cada vez mayor, a manos de las culturas de la tasación y la regulación (Evans, 2004). La lucha hegemónica crucial afecta al lenguaje implícito en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. ¿De quién es este lenguaje? ¿De los tecnócratas? ¿De los alumnos y alumnas? ¿De los profesores y profesoras? ¿O acaso existen muchos lenguajes, muchos vocabularios? ¿Quién tiene el poder de decidir qué vocabulario se impone? Existe la amenaza de que las mismas fuerzas que gestionan el potencial universitario, y que por lo tanto acaban con él, sean quienes sienten las bases de qué lenguaje es el más adecuado. De este modo, sería muy urgente lograr una resistencia inicial; podría partir de «un rechazo del lenguaje que se ha impuesto en la actualidad al personal de las universidades» (p. 74). En este rechazo, «los consumidores, las declaraciones de objetivos, los propósitos e intereses, así como todo el vocabulario detestable y del que todos se ríen, sería expulsado de la universidad actual. A cambio, se hablaría más de los alumnos y alumnas y de propuestas de lectura». Entre las cosas que aparecerían en la universidad podemos incluir los medios de comunicación sociales, en sus diversas formas, y más tiempo para la discusión, para la reflexión y para el debate.

Se ha dicho que la institución educativa, como invento de la era moderna, nació para educar a ciudadanos y ciudadanas. Estaba destinada, al menos en teoría, a guiar a las personas y, al mismo tiempo, a gobernarlas y disciplinarias. Pero la educación, al igual que la alfabetización, es un arma de doble filo. Como dijo Raymond Williams, con bellas palabras, si enseñas a la gente a leer la Biblia, no puedes, en principio, evitar que lean la prensa radical (Williams, 2003). La educación moderna ponía el énfasis en la obediencia ante la autoridad, sobre todo «en la memorización a fuerza de repetir y en lo que Freire llamó la 'concepción bancaria' de la educación, es decir, un profesorado erudito deposita su conocimiento en estudiantes pasivos y les inculca conformismo, subordinación y normalización» (Kellner, 2004, pp. 10-11). En la educación actual el énfasis debería estar en otra parte, ya que resulta prácticamente imposible controlar el aprendizaje por medio de la educación formal. De este modo, deberíamos buscar y promover formas digitalizadas de aprender y comunicar en cooperación mutua, para lograr un cambio social progresista; a estas habilidades podemos denominarlas «alfabetización colaborativa».

La educación moderna ha impuesto formas dominantes de alfabetización, asociadas con organizaciones formales como la escuela, la iglesia, el lugar de trabajo, el sistema legal, el comercio, las burocracias de la salud y el bienestar .. En las alfabetizaciones dominantes existen expertos y expertas profesionales, así como profesores y profesoras, a través de los cuales se controla el acceso al conocimiento. Dado que podemos agrupar estas alfabetizaciones dominantes, se les da un alto valor, legal y cultural. El poder de las alfabetizaciones dominantes es proporcional al de las instituciones que las moldean. (Hamilton, 2005)

Otro tipo de alfabetizaciones, que Mary Hamilton llama «alfabetizaciones vernáculas», y que nosotros denominamos «alfabetizaciones colaborativas», son aquellas «que no se encuentran reguladas o sistematizadas por medio de las normas y los procedimientos formales de las instituciones sociales, sino que tienen su origen en los objetivos cotidianos» (Hamilton, 2005). Las prácticas de alfabetización colaborativa se desarrollan y se aprenden de manera informal. Tienen sus raíces en la acción, pero no las evalúan las instituciones sociales formales. Aparecen con frecuencia en las respuestas críticas de la gente ante regímenes autoritarios, y forman parte de las protestas locales y globales contra las instituciones de poder. Hamilton describe estas alfabetizaciones como sigue:

Las alfabetizaciones vernáculas son tan diversas como las prácticas sociales. Su origen es híbrido, parte de una cultura de «hágalo usted mismo» y a menudo queda claro que una actividad concreta puede clasificarse de más de una forma, ya que la gente puede tener varios motivos para tomar parte en una actividad de alfabetización. La preparación del boletín informativo de una asociación de vecinos, por ejemplo, puede ser una actividad social, pero también puede hacerse por mero entretenimiento, o como actividad política, y puede implicar conveniencia personal. Son parte de una cultura de «hágalo usted mismo» que incorpora cualquier material y cualquier recurso que encuentra a su disposición, y los combina en formas novedosas. Se integran la lengua hablada, la letra escrita y otros medios; la alfabetización se integra con otros sistemas simbólicos, por ejemplo las matemáticas, o la semiótica visual. Diferentes temas o actividades pueden tener lugar simultáneamente, haciendo que sea difícil identificar las fronteras de un acto o una práctica individual de alfabetización. Esto contrasta con las prácticas de muchas escuelas, en las que el aprendizaje se separa de sus aplicaciones y se divide en áreas, asignaturas, disciplinas y especialidades académicas bien definidas, y en las que el conocimiento se hace explícito con frecuencia dentro de ciertas rutinas interactivas particulares, y se reflexiona sobre él, y está abierto a la evaluación por medio del examen de capacidades descontextualizadas.

Si pretendemos desarrollar alfabetizaciones colaborativas y vernáculas que formen parte de las protestas políticas, así como de proyectos de democracia participativa y de un aprendizaje transformador que no se detenga nunca, deberíamos incrementar el número de espacios físicos en los que la gente y los grupos puedan encontrarse para el intercambio de ideas, y también deberíamos expandir los puntos de acceso a la información (bibliotecas, cibercafés, librerías, centros de asesoramiento, autobuses con Internet, centros cívicos), de modo que los ciudadanos y ciudadanas puedan tener encuentros reales o virtuales con otros ciudadanos o con expertos y expertas; fortalecer estructuras abiertas de gobierno local, y formas de democracia participativa, que faciliten el cambio social y la acción ciudadana; dar

respaldo a los medios de comunicación locales, que ayudan a romper el poder de los gigantes corporativos de la comunicación; y proporcionar oportunidades estructuradas para aprender contenidos y habilidades de proceso y para relacionarse con otros y otras que estén interesados en los mismos asuntos (Hamilton, 2005).

Medios de comunicación sociales, socializados, socialistas

El término «medios sociales» puede aplicarse a las plataformas *online*, y al *software* que la gente utiliza para colaborar, compartir experiencias y puntos de vista, etc. con el objetivo de crear su propia identidad social. Del mismo modo, «medios socializados» haría referencia, en este contexto, a estas mismas herramientas cuando son propiedad de la propia comunidad de usuarios, que además las mantiene y las gestiona. Pueden encontrarse ejemplos de este tipo de autogestión en el interior de la comunidad de *hackers*. Existen ejemplos, incluso, de antiguos medios privados que han sido socializados de forma activa. Los *hackers*, por ejemplo, han recaudado dinero con el objetivo de adquirir el código fuente de algunos programas informáticos, de modo que pueden desarrollarlo libremente y sacarlo del mundo comercial. El ejemplo más famoso de este tipo de socialización comercial es Blender, el *software* de animación 3-D (véase http://en.wikipedia.org/wiki/Blender_%28software%29) que se liberó en 2002 (lo liberó la compañía que había desarrollado originalmente el *software*) y que desde entonces ha seguido siendo un proyecto abierto que mantiene la Blender Foundation (se recaudó una cantidad de cien mil euros en sólo siete semanas, para que el proyecto pudiera seguir adelante; en la actualidad, el código Blender está en circulación bajo la licencia GPL). La propia wikipedia ha recaudado el dinero necesario para su servidor, en gran parte, por medio de la recaudación de fondos entre sus usuarios.

¿Y qué pasa con el tercer peldaño, el caso de los medios «socialistas»? ¿Hay medios suficientes para facilitar a la gente las capacidades y oportunidades precisas para ser parte del mundo digitalizado, para participar en el diálogo por medio del uso de los medios sociales? Y, lo que es más importante, ¿son estos medios, en sí mismos, digitales? No sería difícil llegar a creer en el argumento adelantado por Zizek (2002a, p. 544), entre otros, que asegura que el diálogo, tanto en su forma tradicional como en la nueva forma de los medios sociales, sólo nos lleva hasta la puerta de la democracia auténtica y sustancial, de lo que Zizek, basándose en Lenin, llama «la libertad real», que destruye las coordenadas de las relaciones de poder existentes.

Tal vez deberíamos empezar a organizar estrategias para llevar la ideología *hacker del software* libre (conocido por las siglas FLOSS; de Free/

Libre Open Source Software) al siguiente paso lógico. Tal y como lo expresa Zizek en su visión del «cibercomunismo»:

¿Acaso no existe también un potencial explosivo para el propio capitalismo en Internet? ¿Acaso la lección que nos enseña el monopolio de Microsoft no es precisamente la de Lenin, que en vez de luchar contra el monopolio por medio del aparato del estado (recordemos la partición de la corporación de Microsoft que ordenaron los tribunales) sería más '<lógico>' .socializarlo sin más, haciendo que fuera accesible libremente? Por eso, a día de hoy se tiene la tentación de parafrasear el muy conocido mote de Lenin: «Socialismo = electrificación + el poder de los soviets: Socialismo = acceso libre a Internet + el poder de los soviets».
(Zizek, 2002b).

Como afirman los que creen firmemente en las nuevas tecnologías (en los wikis, por ejemplo), como si repitieran el viejo axioma del determinismo tecnológico, cualquier cosa que puede presentarse como un código digital, como una serie de unos y ceros, puede copiarse a un bajo coste, y sin perder información. Una vez que la estructura necesaria está en su lugar, la información digital deja de ser un recurso escaso. Como consecuencia, la abundante economía digital trasciende, al menos en apariencia, las limitaciones físicas de la economía tradicional.

Del mismo modo, el mundo digital se ha considerado, en el plano social, como la primera semilla de nuevas formas de organización que tendrán efectos políticos radicales. Las organizaciones voluntarias de *hachen*, así como las diversas actividades sociales cívicas organizadas con la ayuda de Internet, se han considerado, por un lado, como una fuente de carne fresca para el ideal habermasiano de comunicación democrática y, por otro lado, como formas completamente nuevas de autoorganización y autogestión cívica (para teorías sobre las comunidades de *hachees*, véase Castells, 1996, y Himanen, 2001). Por ejemplo, mientras buscan ejemplos de las nuevas multitudes que consideran los modelos básicos de autoorganización, Michael Hardt y Antonio Negri (2004, p. 301) miran hacia las comunidades de *software* libre y abierto y a las actividades relacionadas. Cuando la naturaleza autoorganizativa de las comunidades de *hachees* se combina con la observación de que el código digital no es un recurso escaso, conseguimos una utopía cibercomunista en la que las organizaciones de voluntariado y las comunidades de mano de obra no alienada pueden gestionarse en una economía postcarestía (por ejemplo en Zizek, 2002a, 2006b; Merten, 2000).

Una de las consecuencias de la digitalización tiene que ver con las propias condiciones de la economía capitalista, comparada con la «segunda economía» derivada de la esfera digital. Toda una escuela de escritores (para una visión general, véase Lessing, 2004) han defendido que, además de la economía capitalista, existe otra economía, a la que se han dado

diversos nombres, economía *amateur*, o economía compartida, o economía de la producción social, o economía no comercial, o economía participativa, o economía p2p, o incluso economía del regalo. El problema que pretenden señalar estos pensadores y pensadoras es que la segunda economía trabaja con sus propios principios, y que un intento de obligarla a entrar en el modo de la economía capitalista no sólo es insostenible, sino que resultaría desastroso para su ideología.

La tensión entre las dos economías se generaliza y da lugar a dos visiones del mundo enfrentadas, que pueden distinguirse con claridad en varios planos de la sociedad. Los investigadores e investigadoras de los medios de comunicación Colin Lankshear y Michelle Knobel (2006) han caracterizado estas dos actitudes, o modos mentales, tan diferentes. En la actitud 1, lo más importante es que los negocios sigan como siempre, mientras que la actitud 2 trata de encontrar nuevos conceptos, vocabularios y prácticas con los que captar la realidad de la creatividad digital social. En la actitud 1 el mundo es más o menos como antes, con la única diferencia de que ahora hay más tecnología, mientras que en la actitud 2 el mundo es muy distinto de como solía ser, como resultado del surgimiento y la aceptación de tecnologías electrónicas digitales que permiten trabajar en Internet. El segundo punto de vista cree que el mundo no puede interpretarse ni comprenderse, ni se le puede dar una respuesta, si se utilizan sólo los viejos términos de las industrias físicas. Lo esencial no es la inteligencia individual, como en la actitud 1, sino la inteligencia colectiva. La autoridad «localizada» en individuos e instituciones no se sostiene en la segunda actitud, que exige distribución y colectividad: la palabra de moda es «conocimientos híbridos». Más aún, las antiguas relaciones sociales del «espacio-libro» se transforman en «espacios de los medios digitales».

La esperanza que ha aparecido de la mano de la segunda economía está en la promesa de un tipo de trabajo que ha superado la carestía y ya no está alienado. Puede que la utopía cibercomunista quede todavía lejos (:Qué comerán los *harkers*? ,Todas las personas serán *hackers*?), pero la verdad es que hay un cambio que ya se está percibiendo en el interior de la primera economía. Al adoptar aspectos de la segunda economía, la primera economía trata de mostrar «un rostro humano». Una vez más, la imitación tiene consecuencias en distintos frentes: las escuelas y las universidades quieren expandirse proporcionando acceso al aprendizaje informal por medio de las herramientas de los medios de comunicación sociales, y se presentan como ejes de interacción social en lugar de como instituciones formales de poder; las naciones y los estados quieren que la atención se desplace de la industria tradicional a una competitividad en términos de diseño y experiencias de alta calidad; y las compañías invitan a sus clientes a que participen en la creación de sus productos futuros, en un proceso en el que la propia innovación, al menos en teoría, se dispersa

y se iguala. Una vez más, Zizek (2006a) pone el dedo en la llaga cuando habla de un nuevo tipo de negocio en el que «nadie tiene que ser malvado». Un paso más cerca de la utopía cibercomunista, Zizek llama «comunismo liberal» a este nuevo ideal de economía capitalista, disfrazada de segunda economía. Hay muchas normas, casi parecen los Diez Mandamientos, para el nuevo capitalismo nómada y sin fricción, dirigido a las industrias culturales.

En primer lugar, hay que darlo todo gratis (acceso libre, nada de *copyright*), pero no hay que olvidarse de cobrar por los servicios adicionales, que te harán rico. En segundo lugar, hay que cambiar el mundo, no te limites a vender cosas. En tercer lugar, hay que compartir, y hay que ser consciente de la responsabilidad social. Cuarto, sé creativo: céntrate en el diseño, en las nuevas tecnologías y en la ciencia. Quinto, no olvides contarlo todo: no tengas secretos, respalda y practica el culto a la transparencia y al libre flujo de información; la humanidad al completo debería colaborar e interactuar. Sexto, no trabajes: no tengas un trabajo fijo de nueve a cinco, participa en la comunicación inteligente. Siete, vuelve a la escuela y engánchate a la educación para adultos. Ocho, actúa como una enzima: no trabajes sólo para el mercado, cataliza nuevas formas de colaboración social. Nueve, deberías morir en la pobreza y devolver toda la riqueza a aquellos que la necesitan, porque ya tienes mucho más de lo que nunca podrás gastar; y diez, coopera con el estado, ya que las compañías deberían ser socios del estado (Zizek, 2006a).

Todo esto está muy bien, al menos hasta aquí. Pero al igual que muchas otras formas de primera economía que imitan o se apropian de características de la segunda, la economía comunista liberal parece olvidarse de las condiciones estructurales esenciales de su propia existencia. Bill Gates dona enormes cantidades de su dinero a fines benéficos, pero puede hacerlo porque en algún momento consiguió acumularlas por medio de prácticas despiadadas de monopolio. De un modo más general, «Los países desarrollados "ayudan" constantemente a los países no desarrollados (por medio de ayudas, de créditos, etc.), y de este modo evitan enfrentarse al asunto fundamental: su complicidad y su responsabilidad en la miseria del tercer mundo. La deslocalización es el concepto clave. Se exporta el (necesario) lado oscuro de la producción, por ejemplo el trabajo disciplinado y fuertemente jerarquizado y la contaminación a lugares "poco elegantes" del tercer mundo (o a lugares del primer mundo que no se ven)» (Zizek, 2006a). Lo que se esconde detrás del comunismo liberal, sea o no de forma voluntaria, es la violencia estructural implícita en el capitalismo global.

Zizek señala que si el comunismo liberal puede funcionar es sólo porque es capaz de enmascarar la violencia estructural (étnica, nacional, de género, etc.) en que se basan sus prácticas de deslocalización. Las identi-

dades locales, desde el punto de vista de Žižek, no son una fuerza que se opone al capitalismo global, ya que éste se complace manipulando, creando y haciendo negocio con dichas identidades. En cualquier caso, podemos preguntarnos, ¿es que la utopía cibercomunista no contiene en sí misma una buena dosis de violencia estructural, una violencia que nos resulta familiar, porque procede de otras etapas del cambio cultural? ¿Acaso el cibercomunismo no es, en este aspecto, un regreso al comunismo de toda la vida?

El proceso de socialización a veces es violento. ¿Es la respuesta? ¿No sería mejor si fuésemos capaces de dar un paso más, un salto espectacular, o tal vez un salto de fe, que nos alejara del punto en el que nos encontramos y nos permitiera empezar desde cero para inventar lo que nos gustaría llamar, porque sí, medios socialistas (en vez de medios sociales o medios socializados)? ¿Cómo sería el mundo, si hubiera ejemplos de medios socialistas? ¿Y cómo serían esos ejemplos?

El esqueleto de los medios socialistas

¿Podemos pensar en la wikipedia como ejemplo de medio socialista? ¿Disponemos de otros ejemplos? Para responder a esta pregunta, hay que responder primero a otra: ¿cuáles son los supuestos definitorios y las características de un medio socialista?

Condiciones técnicas y políticas

Si nos olvidarnos por un momento de las infraestructuras tecnológicas obvias (servidores, ordenadores y otros mecanismos) necesarias para organizar y utilizar los medios sociales, la energía básica (la electricidad) es esencial en la utilización de los medios sociales, tanto como para una idea de progreso y de mundo moderno. Pero las preguntas cruciales son las siguientes: ¿Quién tiene la energía? ¿Quién nos la proporciona? La respuesta a estas preguntas nos aleja del mundo digital y nos lleva al dominio de la producción material, y al mismo centro de la economía política crítica.

Lo más triste es que la mayor parte de las fuentes de energía están en manos de corporaciones privadas internacionales. Son, en muchos aspectos, los protagonistas del circo de la política internacional, dirigen las políticas de asuntos exteriores de los estados y toman las decisiones acerca de la paz y de la guerra. Pero también existe otra idea diferente sobre la propiedad de ciertos recursos, por ejemplo la energía. Se llama «bien común». Es un término derivado del concepto latino de *res publica*. En la teoría de la economía política crítica, la energía se considera una parte fundamental

del bien común, una parte que no debería estar en manos de compañías privadas en busca de beneficios, sino que debería ser propiedad del estado y de la gente. Por desgracia, o tal vez no, se trata de una precondition imprescindible para que los medios socialistas puedan convertirse en una verdadera fuerza revolucionaria. De este modo, lo «social» y lo «político» todavía dominan a lo «digital», ya que, si imitarnos la fórmula «leninista» de Zizek, el acceso libre a Internet, más allá de toda consideración, exige suministro eléctrico.

Esta exigencia asume, de un modo bastante directo, que el Estado y la gente recuperen su bien común de manos de los actores globales. Sin este paso tan lógico, todos los intentos y toda la actividad que se haga con el objetivo de lograr el acceso libre sólo podrán dar como resultado una libertad sin libertad. Ya que sin este último paso definitivo y lógico que supere la propiedad privada de recursos materiales, la ideología de FLOSS seguirá siendo un movimiento social unidimensional, sin una parte política auténtica. Y sin embargo ha estado sucediendo justo lo contrario: «Una parte sustancial del sector eléctrico ruso, creado por Lenin para modernizar la nueva economía soviética, se privatiza con un fondo de caja que se espera en la bolsa de Londres» (Macalister, 2006). Lenin identificaba la electricidad y el petróleo como aspectos esenciales del capitalismo imperial global y trató de enfrentarse a estos poderes imperiales y a la burguesía que los apoyaba, que actuaban como monopolios. En *Imperialism, the Highest Stage of Capitalism* (1916), Lenin afirmaba que:

[ciertos escritores reaccionarios] han expresado la opinión de que los carteles internacionales, siendo una de las expresiones más llamativas de la internacionalización del capital, proveen la esperanza de paz entre las naciones bajo el capitalismo. Teóricamente, esta opinión es absolutamente absurda, mientras que en la práctica es una defensa deshonesto del peso de los oportunismos. Los carteles internacionales muestran hasta qué punto los monopolios capitalistas se han desarrollado, y el objeto de la batalla entre varias asociaciones capitalistas. Esta última circunstancia es la más importante; ella sola nos muestra el sentido histórico-económico de lo que está teniendo lugar; en cuanto a las formas de pelea puede cambiar y cambia constantemente de acuerdo con las variaciones, de causas relativamente temporales y específicas, pero la sustancia de la pelea, su contenido de clase, no puede cambiar mientras existan las clases.

Dicho esto, debemos poner el énfasis, por supuesto, en la contradicción que existe entre el punto de vista de Lenin, y la idea del papel de un partido de avanzadilla que lidera a las masas, por una parte, y la revolución digital por otra, con el hecho obvio de que los medios sociales no tienen ningún centro, y mucho menos una avanzadilla, que controle el desarrollo digital. Esta contradicción incluye otra, la de que la propiedad de los recur-

Los recursos naturales están en manos de los estados o de las corporaciones, mientras que los recursos intelectuales son de la gente. Como contraste a la idea de Lenin, la clave de la emancipación en la esfera de los medios sociales, con las consecuencias sociopolíticas derivadas, podría estar en «la oscilación y la pluralidad... en la pluralidad y la complejidad de 'voces': una emancipación consistente en una desorientación que es, al mismo tiempo, una liberación de los dialectos, de las diferencias locales y de las racionalidades, cada uno de ellos con sus propias gramáticas y sintaxis distintivas» (Peters y Lanksheart, 1996, p. 60).

Pero debemos añadir que podría haber algún atisbo de esperanza en los desarrollos que señalan en la dirección opuesta a la internacionalización del capital. Pensemos, como ejemplo, en el caso de Venezuela y su «revolución bolivariana», que es parte de una tendencia hacia la nacionalización de recursos naturales. Venezuela no cuenta tan sólo con grandes reservas de petróleo, sino que además dispone de un liderazgo político dispuesto a utilizar esos recursos a favor del bien común, y no para que se beneficien los inversores extranjeros. Esto es cierto también en otros países de América Latina como Chile y Bolivia.

Condiciones sociales e individuales

La energía física, la electricidad, necesaria para que funcionen los medios sociales es una de las condiciones. Otra es menos tangible, la energía y el tiempo libre que hacen falta para que los individuos contribuyan. Por ejemplo, la joya de la corona de FLOSS, el sistema operativo GNU/Linux, todavía recibe más contribuciones de los Estados Unidos y de Europa que de ninguna otra parte del mundo. Se trata de una tendencia que puede observarse en muchos de los proyectos de colaboración abierta, también en la Wikipedia, y que debería hacer que dirigiésemos la atención hacia las distintas posibilidades que se les presentan a los individuos en los distintos contextos socioeconómicos. Además, el hecho de que casos como Blender y Wikipedia necesiten donaciones sustanciales nos da una pista de la importancia de la riqueza relativa.

Linus Torvalds, inventor del sistema operativo Linux, era un estudiante de la universidad de Helsinki (en Finlandia) cuando comenzó el proyecto Linux, y se benefició por tanto del estado de bienestar de su país, por ejemplo del acceso libre a la universidad y a sus recursos. Además, el código Linux se hospedó en principio en la FUNET, la red interna de la universidad finlandesa. Todo esto nos indica que el trabajo de conocimiento no alienado en Internet necesita que exista una riqueza básica previa, antes de poder despegar. Con frecuencia da la impresión de que los beneficios del sistema educativo de Finlandia, público y gratuito, van a ter-

minar en manos de las corporaciones, por ejemplo en las manos de Nokia, la compañía de teléfonos móviles, y no en el sector público. Aunque así fuera, estos grandes actores económicos, que explotan a la mano de obra y «chupan» del Estado, se atreven a decir que el Estado no respalda sus negocios lo suficiente, al menos en términos de recortes radicales en los impuestos. Lo que se hace imprescindible, por tanto, es un movimiento en dirección contraria que libere las mentes de la gente, así como sus recursos intelectuales, de la esclavitud corporativa.

Si hablamos en términos educativos, existe una necesidad de una mentalidad social completamente nueva, y de una ideología de la propiedad compartida. Una de las tareas más urgentes que deben abordar los educadores y educadoras críticos es fortalecer un sentido de comunidad y solidaridad, así como la curiosidad por los diversos puntos de vista. En este sentido, los medios sociales tienen un potencial revolucionario para hacer que aumente la comprensión global de la diferencia y para superar la deriva capitalista que nos lleva hacia la mercantilización y la unificación del mundo.

Existen muchas expresiones de distintas formas de socialismo, tal y como nos recuerda Peters. Son formas que «giran en torno al movimiento internacional de trabajadores y trabajadoras y que hablan de las nuevas luchas del imperialismo, basadas en los movimientos indígenas y raciales» (Peters, 2004, p. 436). Un punto de partida para la condición social de los mundos sociales podría erigirse en torno al concepto de «socialismo del conocimiento». Hace referencia a la política del conocimiento: por un lado trata la cuestión de la dominación de la información y sus medios, y por otro se refiere a los asuntos que tienen que ver con los derechos de propiedad intelectual y con los recursos intelectuales en general, lo que incluye cuestiones de conocimiento erudito como rival del conocimiento amateur, tal como lo explica Peters:

En estas discusiones, los asuntos de libertad y control se reafirman en todos los niveles: contenido, código e información. Este asunto de la libertad y el control afecta a la ideación y a la codificación de conocimiento y las nuevas tecnologías «soft» que toman la noción de «práctica» como su nuevo desiderátum: el conocimiento de los practicantes, comunidades de práctica y distintas formas de aprendizaje organizacional adoptado y adaptado como parte de la práctica corporativa. De hecho, ahora nos enfrentamos a la política de la economía del aprendizaje y a la economía del olvido, que insisten en que las nuevas ideas tienen una vida propia corta... Estas cuestiones están conectadas además con otras cuestiones más generales que afectan al conocimiento disciplinario como rival de conocimiento informal, la firmalización de las disciplinas, el desarrollo de la economía del conocimiento informal y la generalización de la educación informal. El conocimiento informal y la educación basada en el libre intercambio siguen siendo un buen modelo para la sociedad civil en la era del capitalismo del conocimiento. (p. 436)

En la construcción de los medios socialistas, debería tenerse en cuenta la siguiente suposición: el modo de producción da forma al contexto en el que tienen lugar los procesos psicológicos y sociales y en el que se moldea la conciencia (Youngman, 1986, p. 101). De ahí el potencial revolucionario de los wikis. Para empezar, la wikipedia, o cualquier otra forma de wiki, no es una tecnología sino una praxis, una actividad colectiva. Implica propósito e intención, y es en este sentido en el que «el conocimiento se eleva y se profundiza dentro de un proceso continuo de actividad, conceptualización y actividad renovada» (p. 96). Dado que el conocimiento puede definirse, en este ejemplo, como un producto social, implica siempre batallas hegemónicas por el poder de gobernar e imponer las normas. En una sociedad capitalista, la minoría dominante es la propietaria de los medios, y por tanto establece cuáles son las ideas dominantes. Pero dentro del plano del capitalismo nos encontramos con el wikimundo, que se desarrolla como otro campo de batalla hegemónico que marca el cambio de tendencia, ya que, en el wikimundo, la gente tiene en sus manos un poder sin precedentes.

El wikimundo no es tan sólo un movimiento antihegemónico, sino que es además una actividad de masas muy rigurosa, y difícil de detener. La wikipedia, y otros wikis, son situaciones sociales vividas y dominadas por lo educativo, y si «la hegemonía es el resultado de relaciones sociales vividas y no el simple dominio de las ideas, entonces las experiencias inherentes a las situaciones educativas (esto es, la totalidad del conocimiento, de las actitudes, de los valores y de las relaciones) son tan significativas como el contenido puramente intelectual» (Youngman, 1986, p. 105). En otras palabras, el mero proceso de ser una parte del desarrollo de la wikipedia y de otros wikis es una experiencia de aprendizaje crítico que lleva al nacimiento de medios socialistas y a la materialización de un concepto de Marx, el intelecto general:

El desarrollo del capital fajo indica hasta qué punto el conocimiento social general se ha convertido en una fuerza de producción directa, y hasta qué punto, por tanto, las condiciones del proceso de vida social en sí misma han estado bajo control de un intelecto general y se han transformado de acuerdo con ello. Hasta qué punto se han producido las fuerzas de producción, no sólo en forma de conocimiento, sino también como órganos inmediatos de práctica social, en el proceso de la vida real. (Marx, 1858)

Basándose en una lectura textual atenta de Lenin (un «cortocircuito»), Žizek se refiere a la idea del intelecto general como un enorme «aparato de contabilidad» sin el cual, según Lenin, el socialismo es imposible. Con el objetivo de hacer que el socialismo suceda, Lenin dice que es necesario que hagamos que este aparato «sea aún mayor, aún más democrático, aún más exhaustivo... Será el libro de cuentas de todo el país, una

contabilidad nacional que dé cuenta de la producción y la distribución de los bienes, y será, por decirlo de algún modo, algo así como el esqueleto de la sociedad socialista» (Zizek, 2006b). Para Zizek, esto marca «la expresión más radical del concepto de Marx de un intelecto general que regula toda la vida social de un modo transparente, del mundo postpolítico en el que "la administración de gente se sustituye por la administración de las cosas"». Zizek, además, señala que es muy fácil criticar a Lenin, basta con hacer referencia a los horrores de los experimentos socialistas en la Unión Soviética, sobre todo en la época de Stalin, y al aparato de administración social que se hace «aún mayor». Pero Zizek se pregunta: «De todas formas, ¿las cosas son de verdad tan poco ambiguas? ¿Y qué pasa si se sustituye el ejemplo de un banco central (anticuado, por supuesto) por otro ejemplo, el de Internet, que es el mejor candidato que tenemos hoy para convertirse en el intelecto general?». ¿Y qué pasa, de hecho, si se sustituye el ejemplo de Internet por el del wikimundo, y se incluyen los servidores y las fuentes energéticas?

Conclusión

Como escribe Kellner (2004), la cuestión fundamental no es moral (saber si los medios sociales son buenos o malos en manos de los educadores y las educadoras críticos). Se trata más bien de una cuestión de qué pueden hacer los educadores y las educadoras críticos con la wikipedia, y con otras formas de medios sociales para ayudar a crear «una sociedad más democrática e igualitaria, así como cuáles son sus limitaciones para producir seres humanos más activos y creativos, y una sociedad más justa» (p. 16).

No hace falta decir que la wikipedia y otros wikis pueden utilizarse en la educación formal. Pero los problemas a que se enfrentan esos usos tienen que ver con una cierta lentitud y conservadurismo de los sistemas educativos. Esto es cierto en todo el sistema, desde la esfera pública hasta los pasillos del Ministerio de Educación y hasta la privacidad de un aula individual. En algunos países, por ejemplo en Finlandia, el Estado ha lanzado durante años varias campañas e iniciativas relacionadas con el uso de los ordenadores, de la nueva información y de los lenguajes y capacidades informáticos, pero el problema es que para cuando se logran establecer los objetivos, para cuando comienza una campaña, las tecnologías y las capacidades necesarias ya han cambiado varias veces. La lógica del sistema (el «asidero» del aparato educativo estatal) no se sostiene en el wikimundo. De modo que no está mal afirmar que en muchos países occidentales, por no hablar de algunos regímenes autoritarios, el Estado ha fusilado la racionalidad tecnocrática al tratar de gobernar y regular la esfera digital por medio

de la educación. Ha actuado como si no quisiera que la gente se liberara en el área de la alfabetización digital. De este modo, como han afirmado Kellner y Kahn (2006) en su crítica de la tecnoalfabetización regulada desde arriba, tiene que haber otro modo.

Nunca insistiremos lo suficiente: el proyecto (le reconstrucción de la tecnoalfabetización debe tomar formas distintas en contextos distintos. En casi cualquier situación cultural y social, de todas formas, la alfabetización crítica debería ampliarse hasta que los ciudadanos y ciudadanas sean capaces de nombrar el sistema tecnológico, de describir .) comprender los cambios tecnológicos como características definitorias del nuevo orden global y de aprender a implicarse experimentalmente en las prácticas críticas y de oposición interesadas en la democratización y en la transformación progresista. Como parte de un orden verdaderamente multicultural, es necesario que fomentemos el crecimiento y el florecimiento de numerosos puntos de vista sobre la tecnoalfabetización, buscando y legitimando las necesidades, los valores y las perspectivas antihegemónicas. De este modo se plantearían muchas tecnoalfabetizaciones «desde abajo», en oposición a la tecnoalfabetización funcional, económica y tecnocrática «desde arriba» que prefieren muchos estados e industrias. (p. 13)

Por tanto nos gustaría sugerir que, en el futuro, la iniciativa podría consistir en dejar cada vez más en manos de los que aprenden, de la gente (educadores y educadoras, estudiantes, activistas, padres y madres) y de su cooperación participativa. Los avances verdaderos en el área de la alfabetización digital sólo pueden darse si el poder de aprender se entrega a las comunidades educativas que pueden contribuir localmente y conectarse globalmente. Nadie sabe cuáles serían las consecuencias de este cambio para la política pública y para el propio estado, y eso es algo que puede provocar, por supuesto, algo de miedo. Podría ser, «Hemos perdido todas las certidumbres, pero la aceptación de la incertidumbre es esencial para la revolución» (Holloway, 2005, p. 215). Tal vez, para los agentes institucionales del estado, esta aceptación de la incertidumbre sea la única oportunidad de actuar de forma productiva y de hacer lo que les corresponde en democracia. Si no es así, no les queda ningún papel que desempeñar en la revolución digital. Si entregaran su poder centralizado, que utilizan para definir los problemas y las soluciones, a las comunidades de la práctica digital, podrían dar buenos argumentos para ahondar en la alfabetización digital y en las competencias tecnológicas de la gente, desde luego, pero también en una transformación sociopolítica autorregulada. Como Giroux ha expresado con acierto:

Uno de los imperativos de la pedagogía crítica es ofrecer a los alumnos y alumnas la oportunidad de adquirir conciencia de su potencial y responsabilidad, como agentes individuales y sociales, a la hora de expandir y hacer más profundos los valores democráticos, las instituciones y las identidades, incluso de

luchar por ellos. Deben ayudar a que los alumnos y alumnas hagan un, aprendizaje inverso de una presuposición, la de que el conocimiento no está relacionado con la acción, ni la concepción con la puesta en práctica, ni el aprendizaje con el cambio social. El conocimiento, en este caso, es algo más que comprender; es, además, algo que tiene que ver con las posibilidades de autodeterminación, de autonomía individual y de acción social. (p. 84)

Sin este lenguaje de crítica, de esperanza y de posibilidades, no habrá ninguna forma de resolver el reto más abrumador a que nos enfrentamos en el siglo XXI: el abismo que se abre entre nuestra habilidad para ser tecnológicamente correctos y nuestra capacidad de dominar, en lo ético y en lo moral, la enormidad de nuestras acciones y tecnologías. Hacer que este abismo desaparezca es, posiblemente, el reto más abrumador al que nos enfrentamos (Bauman, 2002). ¿O acaso es justo lo contrario? ¿Deberíamos estar preparados para tomar la cuestión de la moral y la ética de la tecnología de la información y convertirla en otra cuestión distinta, sobre cómo hacer lo menos apropiado en lo tecnológico y reemplazar a las «máquinas de enseñar» tecnocráticas?

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2002): «Technological Development Without Ethics». Presentado en el *Sixth Workshop of the McKinsey Bildet*, Deutsches Museum, Munich, 19 de febrero [Consultado en http://www.allannoble.net/articles_by_zygmunchbaum.htm el 11 de octubre de 2006]
- BRUFFEE, K. (1995): «Sharing Our Toys». *Change*, 27(1), pp. 12-19.
- CASTELLS, M. (1996): *The Rise of the Network Society*. Oxford. Blackwell. (Trad. cast.: *La Sociedad Red*. Madrid. Alianza, 1997)
- CROSS, T. (2006): «Puppy Smoothies: Improving the Reliability of Open, Collaborative Wikis». *First Monday*, 11(9). [Consultado el 18 de septiembre de 2006 en <http://www.firstmonday.org/issues/issue11_9/cross/index.html>]
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1987): *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- DIDEROT, D.; D'ALEMBERT, J. (1751): *Encyclopedie, ou dictionnaire raisonne des sciences, des arts et des metiers*. [Consultado el 23 de enero de 2007 en <<http://diderot.alembert-dree.fr>>]
- DWIGHT, J.; GARRISON, J. (2003): *A Manifesto for Instructional Technology: Hyperpedagogy*. Teachers College Record, 105(5), pp. 699-728.
- EVANS, M. (2004): *Killing Thinking. The Death of the Universities*. New York. Continuum.
- FEENBERG, A. (1998): *Can Technology Incorporate Values? Marcuse's Answer to the Question of the Age*. [Consultado el 21 de octubre de 2006 en <http://dogma.freejr/txt/AF_Marcuse-Technology.htm>]

La globalización de la pedagogía crítica: Un caso de la enseñanza crítica del inglés en Corea

Kiwan Sung

Introducción

Con el dominio de las prácticas discursivas políticas y académicas, que fomentan la creencia de que la globalización y la internacionalización son buenas para todo el mundo, los profesores y profesoras de inglés que enseñan en países de habla no inglesa se han visto obligados, durante mucho tiempo, a aceptar una práctica fragmentada de la enseñanza. Dicho de otro modo, a día de hoy existen cada vez más métodos de enseñanza improvisados, que utilizan materiales educativos desarrollados para su comercialización y programas informáticos de evaluación que intentan conseguir que los resultados de los alumnos y alumnas mejoren en los exámenes, de modo que puedan acceder, en el futuro, a una mayor seguridad laboral. Lo que es peor, muchos profesores y profesoras que enseñan inglés como lengua extranjera en Corea aceptan estas prácticas rígidas como parte de la realidad, como pasos inevitables, o incluso necesarios, para mejorar la fluidez de sus alumnos y alumnas en inglés. De todas formas, una práctica tan distorsionada en la enseñanza de un idioma resulta problemática por muchos motivos y debería combatirse en lugar de tolerarse sin una investigación crítica.

Por lo tanto, este artículo proporciona el contexto histórico de la enseñanza del inglés en Corea, y documenta experiencias de la puesta en práctica, durante seis años, de un programa de enseñanza del inglés de nivel universitario. Para ser más específico, se examinan y discuten tanto los aspectos positivos como los asuntos recurrentes relacionados con la práctica de la pedagogía crítica en un programa específico. Al hacerlo, este capítulo pone en cuestión la práctica actual, que consiste en atar de forma unidireccional las teorías y métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera a las prácticas de enseñanza del idioma que se desarrollan en países como Estados Unidos y el Reino Unido (Kachru y Nelson, 1996). Además, este capítulo da argumentos a favor de la necesidad de que los profesores y profesoras de inglés como lengua extranjera busquen prácti-

cas específicas de enseñanza crítica para cada contexto, y que se comprometan con ellas, prácticas que vinculen la enseñanza del inglés con asuntos de lengua, de cultura, de poder y de justicia social, para contrarrestar el dominio de las influencias occidentales, que utilizan la enseñanza del inglés para monopolizar las formas de ser y de transformarse.

Formación y características de la enseñanza del inglés (ELT) en Corea

La historia de la enseñanza de la lengua inglesa en Corea está lejos de ser clara, debido a las complejidades relacionadas con muchas vicisitudes políticas, socioculturales y económicas de finales del siglo xlx y comienzos del siglo xx. Según Moon (1976), el inglés empezó a enseñarse en Corea en el cambio de siglo, cuando los superpoderes mundiales del momento competían por abrir la península de Corea para asegurar una ruta con la que expandir sus poderes militares y económicos. El gobierno coreano, que se movía al vaivén de los poderes imperialistas de China, de Japón, de la Unión Soviética, de Estados Unidos, de Alemania y de otros países, modificó sus políticas educativas con frecuencia, con el objetivo de adecuarse a las necesidades temporales sucesivas derivadas de los cambios políticos. El Dong Mun Hak, por ejemplo, lo estableció un alemán que trabajaba para la oficina de comercio internacional con el objetivo de preparar traductores de inglés y japonés. Pero hubo que cerrarlo en 1886, cuando el primer instituto educativo, el Yook Young Gong Won, se estableció por orden del último emperador Gojong de Corea; había tres norteamericanos encargados de la educación moderna, en la que la lengua inglesa era una de las asignaturas fundamentales. En cualquier caso, el Yook Young Gong Won se transformó en la Hansung English School en 1894, debido a las dificultades financieras. Después, en 1906, se estableció la Hansung Foreign School, que fue abolida en 1911, cuando el gobierno japonés promulgó la ley educativa de Chosun (el antiguo nombre de Corea, antes de la colonización japonesa de 1910). Como consecuencia, la enseñanza del inglés se prohibió durante toda una década, la época de la dominación japonesa; en cualquier caso, existían unas cuantas escuelas de misioneros, fundadas por occidentales, en las que se enseñaba algo de inglés. Los primeros institutos educativos establecidos en Corea pretendían traer al país una educación moderna, y el inglés era una asignatura importante por motivos utilitarios o, en un nivel más profundo, para poder enseñar el conocimiento occidental y la Biblia a un grupo selecto de coreanos (Hong, 1993).

Hasta la llegada del movimiento independentista de 1919 no se volvió a permitir la enseñanza del inglés, algo que se hizo en el marco de las políticas de apaciguamiento que pretendían debilitar la resistencia coreana al

régimen colonial japonés. De todas formas, el inglés se enseñaba principalmente por medio de un análisis estructural profundo y de un aprendizaje memorístico de las normas, un método conocido como «método de gramática-traducción», hasta que volvió a prohibirse con el estallido de la Segunda Guerra Mundial. Este énfasis en los elementos lingüísticos y en la memorización, con la dependencia consiguiente, continuó en la enseñanza del inglés en Corea como un legado tradicional y colonial.

Tras la liberación de la colonización japonesa y la subsiguiente Guerra de Corea (1959-1952), el inglés se convirtió en una herramienta de supervivencia, ya que el gobierno y el ejército de los Estados Unidos controlaban Corea. Esto tuvo un efecto significativo en la vida de la gente, así como en su modo de actuar y de pensar. Por ejemplo, con el objetivo de mejorar la fluidez de los oficiales del gobierno coreano en la lengua inglesa, así como de los militares e incluso de los estudiantes, se fundó un puñado de programas de enseñanza de este idioma. Aun así, la enseñanza seguía haciéndose por el método tradicional, en el que la memorización del vocabulario y de las reglas gramaticales, con lo que esto tiene de instrucción mecánica, se utilizaban de manera mayoritaria, basados en materiales curriculares y actividades de instrucción muy estructurados (Hong, 1993; Moon, 1976).

En los años sesenta y setenta, con el retorno de unos pocos profesores de inglés que habían estudiado en los Estados Unidos, la enseñanza del idioma comenzó a adoptar teorías y métodos basados en perspectivas conductistas y cognitivas de la enseñanza y el aprendizaje (Moon, 1976; Kim, 1995). En los años más recientes, la enseñanza del inglés en Corea ha sufrido la influencia de las teorías contemporáneas, de los resultados de la investigación y de métodos como el Audiolingual Method (en los años setenta), la enseñanza humanística basada en los afectos (en los ochenta) y el Communicative Language Teaching, o enseñanza comunicativa de idiomas (en los noventa). La enseñanza del inglés en Corea comenzó a asumir que era su propia dueña, una disciplina que se alejaba progresivamente de la literatura y la lingüística inglesas tradicionales (Kwon, 2000a; 2000b). Kwon (2000b) observó una tendencia creciente, en los currículos universitarios, a ofrecer cursos de enseñanza de inglés relacionados con las teorías de la adquisición y el aprendizaje, así como cursos de teoría de la enseñanza y de otras materias basadas en las capacidades, incluso dentro de programas de lingüística del inglés y de literatura en lengua inglesa. En la década de los noventa, el ministro de Educación y de Recursos Humanos de Corea cambió el currículo nacional, en el que el aprendizaje del inglés es obligatorio, para tratar de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos y alumnas. Este hecho animó a la gente a aceptar la idea, muy popular en la actualidad, de un inglés que sirva para comunicarse. Además, en 1997 el inglés comenzó a enseñarse desde el tercer curso de la enseñanza elemental. Más aún, el gobierno está barajando la idea de empezar

a enseñar inglés desde el primer curso en unos pocos distritos escolares seleccionados. Además, se puso en práctica una enseñanza del inglés que se adecua de modo específico al nivel y a la etapa educativa, y se han contratado más profesores y profesoras nativos tanto en las escuelas públicas como en las privadas, con la intención de cumplir los objetivos curriculares y de estar a la altura del interés de los alumnos y alumnas en una lengua inglesa que les sirva para comunicarse (Kwon, 2000a).

En cualquier caso, algunos problemas perennes siguen planteando retos a la enseñanza del inglés en Corea. Uno de los problemas más serios es la producción y distribución de conocimiento, que se hace principalmente por medio de prácticas de investigación positivistas, reduccionistas y cartesiano-newtonianas. Según Kim (2004), todavía existen demasiados artículos de investigación cuantitativos y descriptivos en *English Teaching*, una revista muy importante en Corea, y hay pocos artículos que confíen en métodos más interpretativos, ideológicos, etnográficos y narrativos. En cualquier caso, a pesar de los numerosos cambios curriculares, quedan algunos problemas duraderos, por ejemplo la falta de coherencia entre el contenido curricular y los libros de texto obligatorios, los métodos de enseñanza demasiado rígidos (que pretenden mejorar los resultados de los alumnos y alumnas en exámenes definitivos como el National College Entrance Exam), la falta de fluidez en inglés de los propios profesores y profesoras y el tamaño excesivo de las aulas, que ha ido mejorando a lo largo de los años (Han, 2005; Park, 2001; Sung, 2002).

En resumen, la enseñanza del inglés en Corea, como en el resto del mundo, se apunta sin ninguna duda a la ideología de una lengua inglesa como vehículo para la comunicación y para la movilidad social, va sea para encontrar un empleo o para lograr un ascenso (Kohn y Shannon, 2002; Pennycook, 1998; Sung, 2002). En un escenario como éste, muchos conceptos y temas educativos importantes se descontextualizan, y el esfuerzo y el desarrollo individuales se valoran mucho debido a la influencia occidental. Más aún, muchos ni siquiera ponen en cuestión o examinan la ecuación hegemónica que iguala el estudio de la lengua inglesa con el desarrollo personal y el éxito económico (Gee, 1996). En otras palabras, hay muchos que no se dan cuenta de que las prácticas actuales de la enseñanza del inglés no se desarrollaron ni se generalizaron de forma natural, sino que fueron el resultado de un conjunto de factores históricos, políticos, socioculturales y económicos relacionados de modo innato con el imperialismo, el neocolonialismo, el postmodernismo, la globalización, la teoría del mercado y el progreso tecnológico (Canagarajah, 1999; Pennycook, 1995, 1998, 2001; Phillipson, 1992).

Es en este contexto que he descrito hasta aquí en el que yo me he involucrado, en formas socioculturales concretas de delinear contenido académico más relevante y procedimientos administrativos y de instrucción para

enmarcar la teoría y la pedagogía críticas en un programa de postgrado en Corea. Este capítulo, por lo tanto, habla de un viaje del que yo soy uno de los protagonistas, y habla de los intentos que he hecho de desarrollar un modelo crítico de enseñanza del inglés con el objetivo de desacreditar la excesiva dependencia de la idea de que la enseñanza de esta lengua es una mera herramienta para la comunicación y para conseguir un empleo y también, en última instancia, con el objetivo de lograr que el terreno de la enseñanza del inglés en Corea se transforme y se tome las riendas de su destino, sin hacer referencia constantemente a los países de habla inglesa para verificar la legitimidad de la enseñanza de su idioma (Sung, 2004). Trataré de describir algunos factores esenciales en la implantación de un programa de enseñanza crítica del inglés, y me centraré en las experiencias positivas y negativas de su puesta en práctica y su funcionamiento, es decir, en su vida cotidiana, ya que he sido director de un curso de este tipo durante cinco años y director adjunto durante otro. Además de interactuar con la facultad y sus alumnos y alumnas, analicé diversos documentos curriculares y relativos al modo de instrucción, así como trabajos hechos por el profesor o profesora y sus estudiantes, notas de las reuniones de la facultad y de los departamentos, observaciones etnográficas y datos recogidos en el momento de los hechos o algo después, así como muchas conversaciones y discusiones, formales o informales, con el profesorado y con los alumnos y alumnas. A pesar de que las fuentes no son exhaustivas, dado que yo estaba allí y desarrollé este programa con ideologías y objetivos específicos, basados en la teoría y la pedagogía críticas, trataré de presentar una visión razonablemente comprensible de cómo era este programa concreto, y de qué retos tiene por delante quien pretenda desarrollar y mejorar otros programas similares en otros contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Marco de implantación de un programa de enseñanza crítica del inglés (CELT)

La explicación del modo en que concebí la implantación de un programa de enseñanza crítica de la lengua inglesa (CELT), y de los motivos por los que lo hice, está muy relacionada con mis experiencias personales como profesor y como estudiante, en dos contextos académicos, el coreano y el estadounidense. En el plano personal, había impartido clases en la universidad durante más de seis años con los métodos tradicionales de enseñanza (el método de gramática-traducción y métodos de lectura), y sabía cuáles eran los problemas de la enseñanza del inglés en Corea, de modo que, cuando salí a estudiar al extranjero, estaba preparado para encontrar nuevos modos de enseñar el idioma de una forma diferente. De todas formas, después de

pasar dos años en un programa de enseñanza del inglés para extranjeros, me di cuenta de que, ya estuviera en Estados Unidos o en Corea, había un alto grado de enseñanza ética y estética en el que la atención se centraba demasiado en el conocimiento tradicional y en la herencia cultural occidentales, así como en un énfasis en el esfuerzo y el desarrollo individuales como formas de dominar el inglés estándar (si es que existe) (Morgan, 1997). En otras palabras, siempre, en todos los programas de inglés como segunda lengua, se imponían a los alumnos y alumnas, ya fuera *de* forma consciente o inconsciente, un aprendizaje normativo y unas prácticas basados en estándares lingüísticos hiperreales que, según es creencia habitual, son los que utilizan los occidentales de raza blanca, al menos los que pertenecen a la clase media y han recibido una buena educación.

En un contexto como éste, y a pesar de los clichés, tan populares, de la enseñanza del inglés como comunicación y de una evaluación de los antecedentes de alumnos y alumnas, por ejemplo de sus culturas y sus idiomas, yo tenía la impresión de que la enseñanza del inglés como lengua extranjera seguía en su mayor parte el modelo transmisión, un modelo que consiste en mostrar conocimientos y capacidades bastante discretos como si fueran el último grito en cuanto a teoría *y* técnicas de investigación. A este respecto, Pennycook (1998) considera con justicia que el término inglés que suele utilizarse, TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages, es decir, enseñanza del inglés para hablantes de idiomas) es en sí mismo hegemónico, dado que el inglés lo imparten profesores y profesoras de clase media (occidentales *y*, en su mayoría, de raza blanca) «para» un conjunto de «otros» que hablan idiomas que no son el inglés.

Fue mera cuestión de suerte que decidiera cambiarme al programa de doctorado de la escuela de educación de Penn State y que, de nuevo por azar, comenzara a asistir a los cursos de Joe Kincheloe, Henry Giroux, Pat Shannon, Ladi Semali y Jamie Myers. Comencé a darme cuenta, poco a poco, de que me había estado perdiendo muchas cosas bajo el pretexto de enseñar inglés de la forma adecuada. Comencé a ser más riguroso acerca de las lecturas, tanto dentro como fuera de las aulas, y la verdad es que estos eruditos renombrados me sorprendieron, me despertaron y me retaron, tanto en lo intelectual como en lo académico, en el campo de la pedagogía crítica y sociocultural, y gracias a sus escritos *y* a los trabajos críticos de otros y otras, entre ellos Paulo Freire, Patti Lather, Peter McLaren, Donald Macedo, Alfie Kohn, Ira Shor, Elana Shohamy, Alastair Pennycook. Y así es como entré en el mundo de la enseñanza del inglés como acto social y político, algo que sigue siendo una idea subversiva y peligrosa, y al mismo tiempo la pieza que falta en muchos contextos de enseñanza de inglés como segunda lengua (ESL) o inglés como primera lengua (EFL) en los que el idioma se enseña para ayudar a adquirir las capacidades comunicativas básicas a los hablantes que no tienen el inglés como lengua nativa

(NNEs) como un requisito para que entren en el mercado laboral (Phillipson, 1992; Tollefson, 1995).

Después de finalizar mi trabajo académico, conseguí un trabajo en una pequeña universidad industrial situada en la sexta ciudad más grande de Corea, hogar de 1.350.000 personas y situada en la parte central del país. El centro se había instalado unos tres años antes de que yo me incorporara, y ofrecía sobre todo programas de ingeniería, junto a otros de inglés, japonés, chino, gestión empresarial, gestión de hoteles y turismo. De este modo, esta escuela universitaria no era otra cosa que una extensión de la típica escuela de formación profesional para jóvenes, con sus ciclos formativos de dos años, y en la que los currículos se ampliaban a través del aprendizaje de idiomas relacionados con el futuro laboral y a través de la adquisición de habilidades técnicas. De hecho, el primer año me asignaron la enseñanza de clases de conversación, de lectura y de escritura en inglés, pero también de preparación del examen TOEIC (Test of English as an International Communication), para estudiantes que llegaban a esta escuela porque sus medias eran muy bajas y habían obtenido malos resultados en el NCEE (National Council on Economic Education). En cualquier caso, a pesar de estas restricciones, mi intención, en todo momento, fue desarrollar un programa en el que pudiera echar mano de la línea de trabajo crítico en la que había estado inmerso durante años. En otras palabras, pretendía implantar un programa en el que los alumnos y alumnas utilizaran el inglés como una herramienta crítica, no sólo para tener acceso a diversos conocimientos y culturas en relación al yo, a los otros y al mundo, sino también para que fueran capaces de construir y distribuir su conocimiento en sus propias comunidades y en su propio mundo.

Características de un programa de enseñanza crítica del inglés

El inglés como medio de instrucción

Había unas pocas cosas que había que tener en cuenta a la hora de implantar un programa de enseñanza crítica del inglés en el contexto general de la enseñanza de este idioma en Corea. Resulta muy común, por ejemplo, que un alumno o alumna no sea capaz de expresarse en inglés, ya sea oralmente o por escrito, aunque haya terminado un curso avanzado universitario de inglés, ya que en casi ninguno de estos programas se exige la utilización del idioma. En otras palabras, muchos alumnos y alumnas salen de estos programas con graves carencias, tanto en lo referente al pensamiento crítico como en la fluidez en lengua inglesa, porque pasan por programas que centran su atención en las características estéticas de la gran literatura, en los conocidos como «cánones blancos», en análisis estructurales de fragmentos de la lengua fijada como objetivo o en conocimiento teórico sobre cómo

debe enseñarse en las aulas. De este modo, el inglés se utilizaba como el medio fundamental de instrucción y para hacer todos los trabajos, incluidas las tesis, aunque algunos profesores y profesoras (entre los que me incluyo) utilizaban el coreano cuando era necesario. Esto se hacía de este modo para asegurar que los alumnos y alumnas de Corea, al utilizar el inglés constantemente, cruzaran un cierto umbral y se sintieran más seguros y con más confianza a la hora de expresar sus opiniones en ese idioma.

Inclusión de profesores nativos (NESTs)

A pesar de la necesidad urgente de utilizar el inglés y de trazar un plan para que vinieran a este país profesores y profesoras que tuvieran el inglés como lengua materna (20.000 al año, según Kim, 2005), en aquella época, y también ahora, había pocos programas para formar a los profesores y profesoras nativos en los institutos públicos y privados. Dicho de otro modo, a pesar de que venían profesores y profesoras de muchos países, que no tenían ninguna preparación, o tenían muy poca, o incluso contaban con una preparación nefasta, no había ningún programa de inglés como lengua extranjera para estos profesores y profesoras, salvo por un par de programas por Internet que venían de fuera del país y por uno o dos programas de capacitación para la enseñanza que ofrecía la editorial Oxford University Press. De este modo, a pesar de que estos profesores y profesoras eran muy conscientes de sus carencias (de conocimiento y de capacidad) a la hora de enseñar el inglés como lengua extranjera, así como de lo incompatible que era adoptar los conocimientos y las capacidades de la enseñanza normal del inglés a un contexto en el que este idioma se enseñaba a personas que no lo tenían como lengua materna, no había programas que pudieran echarles una mano para que desarrollaran nuevas capacidades para la enseñanza. Hubo que esperar hasta el año 2000 para que un par de programas coreanos de enseñanza de inglés empezaran a reclutar profesores y profesoras extranjeros. Ese fue el motivo por el cual, a pesar de que soy un firme defensor de la educación bilingüe y multicultural, transigí y empecé a ofrecer todos mis cursos en inglés. De hecho, este programa concreto de enseñanza crítica de la lengua inglesa fue uno de los dos primeros programas que ofrecían un título de Master of Arts, y el primero que aceptó como estudiantes, en el momento de su implantación, a profesores y profesoras que tenían el inglés como lengua materna.

La importancia de la tecnología

Otro de los elementos más importantes del programa de enseñanza crítica del inglés era la tecnología. El motivo por el cual se incluyó la tecnología fue que el uso de los multimedia puede ayudar a que los alumnos y alum-

nas produzcan y compartan su propio conocimiento y sus perspectivas sobre varios fenómenos socioculturales del mundo. De forma coherente, el programa recibió el nombre de TESOL-MALL, Teaching English for the Speakers of Other Languages-Multimedia-Assisted Language Learning (Enseñanza del inglés para hablantes de otros idiomas-Aprendizaje de idiomas con la ayuda de los multimedia), y además los objetivos del programa, que aparecieron en la página web oficial (http://vod.wsu.ac.kr/lesol/introduction/about_us.html), eran los siguientes:

El programa TESOL-MALL educa a profesores y profesoras de inglés en la era de la globalización para que se conviertan en especialistas que puedan contribuir al desarrollo de la educación del inglés y la enseñanza del inglés relacionada con los multimedia. El programa ofrece un currículo interdisciplinario y un aprendizaje del idioma asistido por multimedia con un profesorado internacional y altamente cualificado...

El programa de Master of Arts de TESOL-MALL está abierto a todos los educadores y educadoras, con experiencia o sin ella, ya sean del país o extranjeros, que deseen comenzar una carrera como profesores de inglés, o mejorarla, en Corea o en el extranjero. Tiene un diseño flexible, de modo que puede acomodarse a las necesidades específicas de cada tipo de estudiante, con sus respectivos objetivos profesionales, y al mismo tiempo ofrece una máxima interacción entre un alumnado multilingüe.

Currículo diferenciado

Como muestra la declaración de objetivos que acabamos de ver, este programa de enseñanza crítica del inglés operaba en el marco crítico de enseñanza e investigación mediante la revisión anual del currículo. En otras palabras, tanto el profesorado como los alumnos y alumnas tenían la oportunidad de mostrar su interés en la enseñanza y el aprendizaje, y sus opiniones se reflejaban en el currículo, al menos hasta donde era posible. En mi caso, por ejemplo, hasta que abandoné el programa a finales de 2004, la mayoría de los cursos seguían la línea de los cursos de teoría de la adquisición del lenguaje, pero había dos características diferenciadas; en primer lugar, contaba con componentes del aprendizaje multimedia de idiomas y, en segundo lugar, había tres cursos que trataban de forma específica la pedagogía crítica. El curso *Postmodernidad y Enseñanza de la lengua inglesa* se ofreció para ayudar a que los alumnos y alumnas investigaran diversos asuntos y prácticas relacionados con la pedagogía, por ejemplo la enseñanza comunicativa de idiomas y otros métodos progresistas, en el contexto del postmodernismo y del postmodernismo crítico. Otro curso relacionado, *Sociolingüística crítica*, les daba a los alumnos y alumnas la oportunidad de examinar un amplio registro de la literatura de las ciencias sociales que entiende la adquisición y el uso del lenguaje como un fenó-

meno social, y no cognitivo. Los alumnos y alumnas tenían que leer diversos textos de los campos de la sociolingüística, la sociología y de los estudios culturales, así como lo relacionado con el inglés como lengua internacional (EIL), de modo que eran capaces de ver las conexiones que existen entre las diversas formas de poner en práctica la enseñanza del inglés (ELT). Además, en el curso *Métodos de investigación alternativa* se guiaba a los alumnos y alumnas para que desarrollaran sus ideas para el trabajo final mediante el uso de métodos cualitativos de investigación, por ejemplo el análisis de contenidos, la descripción detallada, la interacción simbólica, el análisis discursivo y la historiografía. En cuanto al año 2006, se han añadido muchos cursos como consecuencia del incremento de la demanda y del interés de los alumnos y alumnas por la enseñanza crítica. Son los siguientes: *Literatura, cine y revistas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera; Política lingüística y planificación, Introducción a la enseñanza crítica de inglés y El lenguaje de los medios de comunicación*. Pero los dos cursos que destacan especialmente son los siguientes:

Introducción a la enseñanza crítica de la lengua inglesa (CELT)

Este curso hace un recorrido por las teorías y pedagogías que han surgido en los enfoques más recientes relacionados con la enseñanza crítica del inglés. Sirve como introducción a los cursos CELT 590 y CELT 500R. La literatura que se examinará en este curso incluye los conceptos teóricos y pedagógicos de aprendizaje ubicado, dialogismo, educación mediante la investigación, currículos basados en proyectos, comunidades de práctica, aproximaciones postestructurales y postmodernas a la enseñanza del inglés, intertextualidad, modalidades múltiples de representación, el lenguaje de los medios y los enfoques de los estudios culturales en la enseñanza del inglés.

Estudios culturales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFE)

Este curso examina los modos en que se enseña la cultura en las aulas en las que se imparte inglés como lengua extranjera, y lo hace proporcionando un marco desde el que enseñar la cultura y los sistemas de valores en el aula de la segunda lengua. El curso se centra de manera específica en los métodos de comparación cultural, en la evaluación de los materiales audiovisuales y de los libros de texto y en la ubicación de las historias de los alumnos y alumnas de inglés en sus contextos locales.

Estos cursos se ofrecen por dos razones. En primer lugar, el curso de introducción a la enseñanza crítica del inglés pretende que los alumnos y alumnas adquieran sus primeras nociones relativas a los diversos discursos teóricos y de investigación que tienen que ver con el trabajo crítico en la enseñanza del inglés o en cualquier otro contexto educativo. En segundo lugar, el curso de estudios culturales ayuda a que los alumnos y alumnas

analicen de modo crítico diversas formas textuales, para que sean capaces de comprender los significados e ideologías que subyacen en los múltiples estratos de dichos textos.

Además, gracias a las conversaciones y discusiones informales con el director del programa, se supo que tenía la intención de incluir algunos cursos enfocados al lenguaje de la forma tradicional, con el objetivo de incrementar el número de alumnos y alumnas, coreanos o de países de habla inglesa, que no se especializaban en inglés y necesitaban algunos cursos de fundamentos, por ejemplo *Gramática pedagógica en la enseñanza de inglés para hablantes de otras lenguas* o *Introducción a la lingüística*. Se trata de una revisión comprensible, dado que, en Corea, muchos de los programas de enseñanza del inglés ofrecen cursos de lingüística general y de otras materias, y por lo tanto es necesario que estos alumnos y alumnas tengan el mismo nivel que los que estudian programas de lengua inglesa de otras universidades.

De hecho, existe una clara diferencia curricular entre el programa de enseñanza crítica de la lengua inglesa y otros programas de enseñanza de este idioma. Por ejemplo, si se compara brevemente el último currículo del programa de enseñanza crítica con otros dos programas semejantes, muy renombrados, de las universidades femeninas K y E, se observa que estos últimos no incluyen ningún curso crítico, aunque hay muchos cursos sobre literatura, lingüística, idiomas y métodos, así como un par de cursos sobre sociolingüística y sobre las variantes de la lengua inglesa en el mundo. Resulta obvio que los cursos que ofrecen estas dos universidades seguían la tradición de la enseñanza del inglés y se centraban en las disciplinas literarias y en las áreas lingüísticas basadas en orientaciones psicológicas y cognitivas. Dicho de otro modo, ningún curso trata las líneas de investigación, y las prácticas, relacionadas con lo sociocultural, lo sociopolítico y lo crítico, enfoques serios y profundos que sirven para ayudar a que los alumnos y alumnas aprendan algo más que los conjuntos prefijados de conocimientos literarios, lingüísticos y técnicos desarrollados en su mayoría a partir de teorías y prácticas de la investigación positivistas y reduccionistas.

Ayuda a la enseñanza por parte de profesorado externo

En julio de 2000, Jamie Mayers, de Pennsylvania State University, vino a impartir un curso, *Diseño y desarrollo de programas de enseñanza interactivos*. Trabajamos junto a un grupo de estudiantes para comenzar proyectos de investigación multimedia, con el objetivo de investigar diversos asuntos socioculturales acordes con el interés de los alumnos y alumnas sobre algunos fenómenos importantes del momento, y con la perspectiva que tenían sobre ellos. Había algunos textos prefijados que había que leer, pero las clases se transformaban en función de los temas de investigación que los

alumnos y alumnas iban eligiendo a medida que se desarrollaba el curso. Estos temas tenían que ver con importantes asuntos socioculturales y políticos, por ejemplo la posibilidad de que Corea del Norte y Corea del Sur se reunificaran, el problema medioambiental relacionado con la salvación del río Don (en la parte oriental del país), diversas perspectivas sobre el uso de los teléfonos móviles, cuestiones sobre el entrenamiento de los héroes deportivos, la utilización de la literatura infantil en las escuelas primarias y la influencia de los medios de comunicación japoneses en Corea. Se guiaba a los alumnos y alumnas para que utilizaran diversos textos y se sirvieran de métodos multimedia para representar los resultados de sus investigaciones. De hecho, los alumnos y alumnas pasaron mucho tiempo buscando datos relevantes y organizándolos de modo que se pudiera analizar de manera crítica cuáles eran los factores que contribuían en el desarrollo de esos fenómenos y cómo la gente podía formar su propia opinión sobre esos asuntos. La culminación fue que los alumnos y alumnas diseñaron sus propias páginas web, y cada grupo colgó sus informes en Internet como una forma de compartir su trabajo con los demás, con el profesorado y con la administración del centro. Estos alumnos y alumnas atestiguaron que no sólo aprendían inglés, sino también cómo utilizar la tecnología para construir sus propias perspectivas sobre los fenómenos. (El trabajo de los alumnos y alumnas puede verse en <http://its229.ed.psu.edu:16080/k-12/incountry/index.html>, o véase Sung, 2001).

Durante los seis años siguientes se ofrecieron de forma constante cursos de verano y de invierno, fuera de los periodos lectivos normales, que enriquecieron la calidad y las dimensiones del programa, impartidos por profesorado de otras universidades. Los cursos impartidos por profesores y profesoras externos de universidades colaboradoras fueron los siguientes:

- *Diseño y desarrollo de multimedia interactivos* (Dr. Jaimie Myers).
- *Leer de otras maneras* (Dr. Dan Hade).
- *América(s)múltiple(s): raza y etnicidad* (Dra. Myriam Espinosa-Dulanto).
- *Una mirada crítica a las escuelas norteamericanas* (Dr. Deb Freedman).
- *Enseñar a escribir* (Dra. Deborah Crusan).
- *Métodos de investigación cuantitativa* (Dr. Juhu Kim).
- *Investigación cualitativa: el bricolaje* (Dr. Joe Kincheloe).
- *El lenguaje de los medios de comunicación y la comunicación entre culturas* (Dra. Shirley Steinberg).
- *Lenguaje total* (Dr. Dan Hade).

Entre los cursos que ofrecían los profesores y profesoras invitados hubo algunos científicos, basados en capacidades, y otros orientados a enfoques críticos en la investigación y la enseñanza. Dicho de otro modo, los alumnos y alumnas tenían la oportunidad de asistir a cursos más tradi-

cionales, para no perder comba respecto a los alumnos y alumnas de otros programas. En cualquier caso, en este programa de enseñanza crítica de la lengua inglesa tenían siempre la oportunidad, muy valiosa, de relacionar de forma crítica su conocimiento del idioma y del papel que desempeña con otros factores históricos, socioculturales, políticos y económicos. En otras palabras, la esencia del programa está en el hecho de que, por primera vez, muchos alumnos y alumnas coreanos o extranjeros entraron en contacto con los discursos críticos, en los que los asuntos relacionados con el poder y con la desigualdad debida a la raza, la clase, el género, la orientación sexual y a otras diferencias se relacionaban con la lengua inglesa y con la práctica de la enseñanza. El programa era capaz de proporcionar, sobre todo, ejemplos vivos de discriminación y de injusticia, cuando el profesorado procedente de países de habla inglesa echó abajo todas las suposiciones que los alumnos y alumnas no habían sometido a un examen crítico, así como el conocimiento indirecto procedente de occidente. Los alumnos y alumnas se mostraban entusiasmados con la idea de pensar en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, o al menos se sentían obligados a hacerlo, porque se habían involucrado en trabajos de investigación en los que la colaboración era real, y además leyeron mucha literatura infantil con la idea de utilizarla en el futuro, y comprendieron los papeles de los marcadores sociales y de la tecnología en la era de la tecnología, y por último, lo que es más importante, aprendieron otras formas de investigar en la enseñanza el inglés. La clase de loe sobre el bricolaje, por ejemplo, resultó muy innovadora para los alumnos y alumnas, y hubo algunos que al principio se sintieron incómodos pero que al final terminaron comprendiendo la «criticalidad» de la investigación educativa, que no puede llevarse a cabo desde una única lógica, sino que debe desarrollarse de modos diversos, en contextos reales y situados (Kincheloe, 2004).

Consecuencias y posibilidades de un programa de enseñanza crítica de la lengua inglesa en Corea

Factores positivos y negativos de la enseñanza crítica de la lengua inglesa (CELT)

Como he explicado más arriba con cierto detalle, había unas cuantas razones que hacían que la pedagogía crítica fuera posible en este contexto específico de la enseñanza del inglés. En primer lugar, el programa se ideó en una universidad bastante nueva que no contaba con programas competitivos ni histórica ni académicamente. Por lo tanto había pocos problemas con los programas existentes, y la administración y el resto del profesorado del centro no ofrecían mucha resistencia, ya que se necesitaba con urgencia un programa de postgrado, y la mayor parte de los profesores y profe-

soras pertenecía a departamentos de ingeniería que no sabían mucho de los detalles específicos necesarios para implantar programas de lengua inglesa. Habría sido difícil implantar un programa así en una universidad en la que ya existieran programas de literatura inglesa o de lingüística, ya que se habría encontrado a cierta resistencia por parte del resto del profesorado, y la aparición de dificultades internas no habría sido nada extraña. Además, debido al hecho de que se trataba de un programa nuevo, la universidad se mostró muy generosa con las becas y con los gastos necesarios para invitar a profesores y profesoras externos.

En segundo lugar, la estrecha relación con los centros colaboradores se hizo posible en muchos aspectos diferentes, desde los programas de transferencia de créditos hasta el intercambio de estudiantes y profesorado, además de una interacción continua para la colaboración curricular y educativa y de la posibilidad de ofrecer cursos especiales, fuera del periodo lectivo, impartidos por eruditos y eruditas de primera línea en el terreno crítico y en otros terrenos progresistas. Los cursos de estos expertos y expertas visitantes le conferían profundidad al currículo, y hacían que los alumnos y alumnas entraran en contacto con conocimientos y perspectivas diferentes acerca del papel de la lengua inglesa y del papel de los profesores y profesoras encargados de enseñarla, y también acerca de las distintas fuerzas que dan forma a la actual enseñanza del inglés. Además, algunos alumnos y alumnas tuvieron la oportunidad de estudiar *en los Estados Unidos* gracias a programas de colaboración.

En tercer lugar, a pesar de las diferencias filosóficas y pedagógicas que existían entre el profesorado del programa, existía una atmósfera académica relativamente tolerante, en la que los profesores y profesoras podían debatir y hacer cualquier cosa que hiciera falta para ayudar a los alumnos y alumnas. Así, no se obligaba a que los alumnos y alumnas pensarán y actuaran como sus profesores y profesoras, y podían matricularse en cursos tradicionales de capacidades y métodos. Además, y dado que entre el profesorado había coreanos y coreanas, pero también personas de otros países, los alumnos y alumnas podían buscar la seguridad emocional y la ayuda académica de acuerdo con sus necesidades. En otras palabras, podían acercarse a cualquier miembro del profesorado y contarle sus dificultades psicológicas o académicas *en su propio idioma*, o en inglés.

En cuarto lugar, dado que este programa se desarrolló con la idea de que sirviera a alumnos y alumnas de Corea, pero también de otros países, el número de alumnos y alumnas extranjeros, procedentes tanto de países de lengua inglesa como, en unos pocos casos, de China e Indonesia, fue incrementándose poco a poco, y el programa se hizo más internacional cuando yo lo dejé. Además, el número de profesores y profesoras coreanos activos también se incrementó, ya que muchos se matriculaban para estudiar en un programa competitivo de inglés en el que podían aprender el

idioma junto a nativos de países de habla inglesa. El director del departamento, Rod Pederson, me dijo en otoño de 2006 que en el programa estaban matriculados unos cien profesores y profesoras en activo o cuya lengua materna era el inglés. Se trata de una composición del alumnado que enriquece el programa porque permite una interacción mucho más significativa y natural, ya que el inglés se utiliza siempre para compartir información y experiencias, relativos tanto a la enseñanza como al aprendizaje. En otras palabras, la frecuente interacción entre los alumnos y alumnas cuya lengua materna era el inglés y los que hablaban otros idiomas era una ventaja indispensable del programa, y yo sigo creyendo que el aprendizaje más significativo se producía cuando los alumnos y alumnas, dentro o fuera de las aulas, hablaban, establecían vínculos afectivos, se reían y compartían sus ideas, a veces muy distintas. De hecho, yo mismo aprendí muchísimo acerca de la educación gracias a estos alumnos y alumnas, mientras les daba clase o en las tutorías.

Por último, aunque no es lo menos importante, debo señalar que los alumnos y alumnas estaban inmersos en un entorno académico muy confortable, y por lo tanto eran capaces de hacer uso de lo que aprendían y de implicarse en la investigación crítica de los asuntos relacionados con la enseñanza de la lengua inglesa en Corea. Muchos alumnos y alumnas, por ejemplo, hacían uso de la investigación crítica más cualitativa, por ejemplo los casos concretos, la narrativa y los estudios etnográficos, cuando preparaban sus tesis para el Master of Arts y, de hecho, sólo hubo un par de estudiantes (que, según parece, se liaban más de personas ajenas al programa que del profesorado o de sus compañeros y compañeras) que adoptaron métodos de investigación positivistas. En los seis años que estuve allí supervisé los trabajos de veintiún alumnos y alumnas, y todos escribieron sus tesis en inglés, salvo una chica que prefirió hacerlo en coreano, porque quería que se publicara y que fuera accesible para los profesores y profesoras coreanos de educación elemental, así como para los padres y madres que enseñan con literatura infantil. Todos hicieron trabajos excelentes, en los que relacionaban la enseñanza de la lengua inglesa con asuntos de poder y de identidad, sin perder nunca la perspectiva crítica. Dicho de otro modo, de los veintiún trabajos, once seguían la línea de los estudios críticos de investigación, por ejemplo la posibilidad de utilizar pedagogías críticas o de orientación social en los contextos de la educación primaria, secundaria o universitaria; o diversos modos de ampliar el pensamiento crítico de los alumnos y alumnas, y su conciencia crítica, mediante el uso crítico de los materiales educativos, de los medios de comunicación y de la cultura; o la formación de la identidad de un alumno o alumna coreano en el aula en la que aprende inglés; o la identidad sociocultural de los profesores y profesoras de lengua inglesa que pertenecen al sindicato de profesores. Y muchos más.

Entre estos trabajos, el de Whittle (2003) investigaba hasta qué punto los cursos de enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas, tanto en Estados Unidos como en Corea, preparan a los hablantes de inglés para enseñar su idioma en contextos en los que lo enseñan como lengua extranjera. Examinó a alumnos y alumnas coreanos y de otros países, y también utilizó distintas fuentes, por ejemplo páginas web, artículos periodísticos y otros documentos relevantes, e incluso llevó a cabo muchas encuestas telefónicas para recabar información. Descubrió que en los Estados Unidos hay muy pocos programas de enseñanza de inglés para hablantes de otras lenguas que preparen a los nativos para enseñar su idioma en contextos en los que se trata de una lengua extranjera. Sus descubrimientos indicaban, además, que tanto los profesores y profesoras de habla inglesa como los que no lo son confían mayoritariamente, cuando tienen que enseñar inglés en países de habla no inglesa, en teorías y actividades educativas que se han desarrollado en otros contextos de enseñanza del idioma, sin tener en cuenta, entre otras, las diferencias socioculturales, curriculares y educativa. Una investigación como ésta no habría sido posible sin la orientación crítica que este investigador concreto adquirió en el curso. Su trabajo, de hecho, contribuye al campo de la enseñanza del inglés en Corea, y sugiere que deberían volver a diseñarse los programas para abordar las deficiencias observadas.

En cualquier caso, hubo muchas luchas, y muchos obstáculos, que hubo que superar para poder hacer que este programa funcionara. El problema más serio fue el factor institucional. Hubo que llegar a soluciones intermedias constantemente, porque la universidad obliga a seguir ciertas normas. Por ejemplo, la universidad no aceptó la propuesta inicial de un mínimo de treinta créditos con la exigencia de hacer una tesis que contara entre tres y seis créditos más. Por lo tanto, al final los créditos fueron veinticuatro (veintisiete con la opción del artículo o del estudio de un caso concreto), de acuerdo con la línea que sigue la mayor parte de las universidades coreanas. De modo que se hacía difícil encontrar el equilibrio entre las asignaturas de fundamentos de la enseñanza de idiomas y los cursos más relacionados con la teoría crítica.

Otro problema era que el programa, en un principio, pertenecía a la escuela de gestión internacional de negocios y comunicación en idioma extranjero. Después fue pasando por las distintas escuelas universitarias, a medida que se iban sucediendo los frecuentes procesos de reestructuración (cuya intención era superar la escasa afluencia de alumnos y alumnas a la universidad). En cierto momento el programa dependía del Departamento de comunicación en lengua inglesa, hasta que fue separado de él y formó un ente independiente al que se llamó Departamento TESOL-MALL. Otra dificultad estaba en el hecho de que a los profesores y profesoras de este programa particular se les exigía que impartieran otros cursos de inglés, sobre todo cursos tradicionales de conocimientos y capacidades

que iban dirigidos a los programas de lengua inglesa. De hecho, los horarios hacían que el profesor o profesora sólo pudiera impartir un único curso de postgrado, ya que se les asignaban tres o cuatro cursos para estudiantes que todavía no habían recibido el título. De este modo, se hacía muy difícil asegurar la presencia de profesores y profesoras de calidad, porque los mejores no quieren hacer malabares con dos tipos de trabajo tan diferentes, y menos en una universidad bastante nueva que está luchando ella misma para lograr algo de prestigio.

Otro revés indeseable fue la imposibilidad de implantar un programa de doctorado, a pesar del nivel de éxito que alcanzó este programa particular en un periodo de tiempo muy breve. Desde 2005 hasta finales de 2006, el director del programa en aquel momento y yo tuvimos muchas discusiones para tratar de encontrar modos de implantar programas que estuviesen a la altura de la necesidad cada vez mayor de programas de este tipo, pero fue un intento y un trabajo que resultó siempre infructuoso por muchos motivos. La universidad no cumplía las exigencias que el gobierno impone al ratio entre profesorado y estudiantes a las universidades que quieren solicitar programas de doctorado. Además, hubo algunas luchas internas de poder, y hubo barreras entre los programas existentes y la administración que ejercía de intermediaria, que interpretaban la implantación de programas de doctorado como algo innecesario, o poco efectivo, en un centro dedicado a la formación profesional. Por lo tanto, la verdad es que hace falta tener una voluntad de hierro, y una gran tenacidad, e incluso estrategias inteligentes, para lograr los objetivos, imposibles a simple vista, pero muy accesibles en realidad, de mejorar el programa actual. Un programa de doctorado, por ejemplo, sería posible si se separara del centro y se convirtiera en un programa independiente destinado únicamente a titulados, como se hace en otras universidades.

Cualquier pedagogo o pedagoga críticos se enfrenta siempre a distintas batallas; y sin embargo sigue adelante, porque, si no lo hace, puede que no haya nadie que continúe con los proyectos, tan importantes, de hacer que los alumnos y alumnas se impliquen en las prácticas problemáticas de la búsqueda de posibilidades y esperanza para los marginados y marginadas (Freire, 1970; Penncook, 2001; Simon, 1992).

Aparición de la enseñanza crítica de la lengua inglesa en Corea, y aumento del interés por ella

La idea de la lengua inglesa como una herramienta crítica tiene una importancia extrema, y sin embargo a veces sólo se reconoce de manera tácita, o incluso encuentra resistencia por parte de los esencialistas más radicales y de los grupos que dominan la enseñanza del inglés, tanto en Corea como

en otros países. Atkinson (1997), por ejemplo, argumenta que el pensamiento crítico no está bien definido y que presenta problemas culturales a la hora de aplicarlo a la enseñanza del inglés como segunda lengua, tanto para el profesorado como para los alumnos y alumnas, y afirma que el pensamiento crítico se ha utilizado de forma reduccionista y exclusiva en la enseñanza general de la lengua inglesa. Está a favor, por lo tanto, de un esfuerzo cognitivo por parte del alumno o alumna, a pesar de que es consciente de la dimensión social de las perspectivas críticas. Es una postura que presenta con toda claridad una mala interpretación de la diferencia entre el pensamiento crítico y la práctica crítica en la enseñanza del inglés. Dicho de otro modo, como han argumentado muchos expertos y expertas (por ejemplo Davidson, 1998; Gieve, 1998; Hawkins, 1998), la visión de Atkinson de la enseñanza del pensamiento crítico, basada solamente en el aprendizaje cognitivo, implica que debería presionarse a la persona que aprende para que pensara como la gente de los países occidentales, ya que se trata de un concepto que pertenece en esencia a occidente. Además, al negar la posibilidad de un pensamiento crítico en contextos socioculturales, tal y como ha sido presentada por Vigotsky (1986) y otros académicos (por ejemplo Lave y Wenger, 1991; Zuengler y Miller, 2006), da la impresión de que Atkinson se esfuerza por hacer que las mareas socioculturales vayan en sentido contrario. De hecho, una visión monológica como ésta del pensamiento crítico, que lo considera un terreno cognitivo, está muy extendida en la comunidad de la enseñanza del inglés como segunda lengua, probablemente debido a la confusión que existe acerca de la diferencia entre pensamiento crítico y prácticas críticas de enseñanza del inglés (Canagarajah, 2006).

Nunca he sentido con tanta fuerza la negación de la perspectiva crítica en la enseñanza del inglés como en la siguiente experiencia que viví en primera persona: cuando publiqué un artículo en la revista especializada más importante de Corea. Lo escribí en 2002 y su título era « Qué es la pedagogía crítica?: la posibilidad de volver a definir la enseñanza del inglés en Corea». En él, ponía en cuestión la visión popular coreana sobre la lengua inglesa, mediante la utilización de una metáfora de «mitos», y criticaba la limitación de enseñar el idioma sólo con propósitos laborales, con currículos y métodos diseñados específicamente para ciertos exámenes, y criticaba también la enseñanza de inglés con fines prácticos y comunicativos exclusivamente, así como la confianza ciega en los profesores nativos y en el inglés estándar, los estudios en el extranjero en que se embarcaban algunos alumnos y alumnas sin propósitos ni objetivos claros y la aplicación de herramientas tecnológicas independientemente de su utilidad educativa. Hubo tres lectores anónimos que hicieron informes sobre el artículo, y el resultado fue bipolar; compartiré aquí dos de aquellos informes:

Se trata de una investigación que trata de relacionar la pedagogía con la enseñanza del inglés en Corea. Pero es tedioso y parece más apropiado para una revista de educación general que para una revista especializada en la enseñanza de la lengua inglesa. Le falta relevancia concreta relativa a la enseñanza del inglés, y hay demasiadas explicaciones sobre sociología general y sobre educación. Por lo tanto, me resultó difícil entender el artículo en general, y tuve incluso dudas sobre si debía hacer un informe sobre él o no. Por lo tanto, creo que será mejor que se publique en una revista de educación más general.
(Original en coreano)

Este lector particular niega que la enseñanza del inglés sea una parte del campo de la educación y que esté relacionada con otras disciplinas como la filosofía, la psicología, la antropología, la sociología y la ciencia cognitiva, por poner sólo algunos ejemplos. Por lo tanto, le dio al artículo la nota más baja en cuanto a relevancia, creatividad, organización y desarrollo, y en lo apropiado de la metodología, y sólo le concedió un aprobado (justo) al formato. El otro informe, por el contrario, le concedió sobresaliente en todos los apartados, salvo un aprobado en el formato, y decía lo siguiente:

Se trata de un artículo extraordinario sobre pedagogía crítica, y sobre la posibilidad de replantear completamente la enseñanza del inglés en Corea. No puedo estar más de acuerdo con las conclusiones de la investigación, por ejemplo cuando señala que ya es hora de que los profesores y profesoras de inglés que hay en Corea empiecen a debatir algunos asuntos esenciales sobre la pedagogía crítica y sobre nuevas formas de enfocar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. La investigación trata con gran profundidad el uso del inglés como un medio para la obtención de empleo, la supremacía de los currículos y métodos educativos condicionados por ciertos exámenes, la falacia del inglés práctico, la Je en los hablantes nativos, la creencia de que estudiar en el extranjero es la panacea y la tecnología como una metanarrativa en la enseñanza del inglés. Yo también creo que se trata de asuntos realmente importantes de los que habría que empezar a hablar sin más demora. Vale la pena leer este artículo, y me gustaría darle las gracias a su autor, porque ha dicho con gran elocuencia lo que yo tenía en la cabeza. (Original en inglés)

El tercer lector, por su parte, dijo que el tema era nuevo y original, y que abarcaba grandes áreas mediante la utilización de teorías e investigaciones relevantes, y que sobre todo relacionaba muy bien la pedagogía crítica y la enseñanza del inglés, al señalar las consideraciones incorrectas sobre la lengua inglesa debidas a una mala interpretación de la historia de la enseñanza del inglés en Corea, y al analizar los problemas que surgían en relación con estas interpretaciones. Dada la división de opiniones sobre mi artículo, tan acusada, apelé y le escribí dos cartas al editor, en las que le

pedía que reconsiderara la posibilidad de publicarlo después de una nueva revisión, o que al menos sustituyera al lector concreto que parecía no saber nada sobre la línea de trabajo que yo estaba siguiendo. Lo más sorprendente es que, pese a que hice todo lo que pude para cumplir las sugerencias irracionales que me indicaban que debía revisar el artículo, hubo un nuevo proceso de informes, y volvió a suceder lo mismo. Uno de los lectores vetó mi artículo hasta el último minuto, y el artículo se publicó finalmente gracias a la ayuda del editor. Sé que muchos investigadores e investigadoras que siguen líneas críticas de trabajo habrán pasado por experiencias mucho más horrorosas, pero mi experiencia respecto a la publicación de este artículo concreto refleja muy bien la naturaleza conflictiva de las perspectivas ontológicas y epistemológicas que son las más importantes, y las que tienen el mando, en la enseñanza del inglés en Corea.

En cualquier caso, y a pesar de que mi trabajo *Me uno de los primeros artículos sobre teoría crítica y pedagogía que se publicaron en Corea, al menos en el contexto de la enseñanza del inglés para extranjeros, hay algunos académicos que son perfectamente conscientes de la importancia del trabajo crítico en la enseñanza de la lengua inglesa. Pennycook (1995), por ejemplo, señaló que la visión popular de que el inglés es natural, neutral y beneficioso es consecuencia de la construcción histórica y también de la globalización y la internacionalización, y del colonialismo y el postcolonialismo. Es un enfoque unilateral que despolitiza la enseñanza del inglés en Corea, o en cualquier otro lugar del mundo, y nos la muestra como una forma de conseguir un conjunto de conocimientos y capacidades lingüísticos y culturales que pueden ser útiles en la mayor parte de los mundos sociales, orientados hacia el consumo. De hecho, la consideración de la enseñanza del inglés como un terreno apolítico es, en el fondo, un hecho extremadamente político, ya que oculta muchas prácticas discriminatorias y hegemónicas que se dan en la enseñanza de este idioma. Al enseñar inglés a personas cuya lengua materna es otra, por ejemplo, la cultura se subordina al lenguaje y se presenta de un modo fragmentario, con fragmentos que en su mayoría hacen referencia a los grupos dominantes, sin poner en cuestión las prácticas distorsionadas de representar a los otros y a las otras por medio de la alteridad (Bhabha, 1994; Kramsch, 1993). Otro ejemplo es que, durante mucho tiempo, la lengua nativa de cada persona se ha considerado como un obstáculo para aprender inglés, como muestra el concepto de L1 como idioma de interferencia o no cognado, que llevó a muchos análisis contrastivos de idiomas. De este modo, los hablantes cuya lengua materna no es el inglés han tenido en un altar a aquellos que habían tenido la suerte de nacer en un país de habla inglesa, y han tratado de imitar su pronunciación y su comportamiento, con la idea de que son los portadores del idioma ideal al que se aspira. En un contexto así, se ha llegado a decir que algunos padres y madres coreanos y chinos, llenos de*

ingenuidad e ignorancia, han hecho que sus hijos e hijas fueran operados de la lengua con la esperanza de que así pronunciarían el inglés como los nativos (Markus, 2002; *The Koreu Times*, 2004). En cualquier caso, este deseo hiperreal de imitar a los hablantes nativos de inglés (Holliday, 2005) perpetúa una visión de los idiomas en la que la lengua inglesa se vende como algo imprescindible, o la clave, si se quiere triunfar en el mundo (Phillipson, 1992; Pennycook, 1995).

De hecho, los teóricos y los académicos críticos han planteado cuestiones importantes acerca de qué constituye y quién produce el conocimiento en la educación, y acerca de a quién beneficia (y a quién margina) la enseñanza de ese conocimiento en un contexto específico (Giroux, 1988 y 1992). Estos académicos y académicas cuestionan el conocimiento y las prácticas que se producen en el contexto de teorías e investigaciones rígidas e inflexibles y de prácticas pedagógicas que omiten los asuntos relacionados con el poder, la justicia y otros muchos factores de gran importancia, ya sean históricos, sociopolíticos, socioculturales o económicos, por ejemplo la raza, el género, la clase social, la orientación sexual, las minusvalías, la religión y otras diferencias. A partir de la década de los noventa, por lo tanto, el campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua produjo muchos trabajos académicos que mostraban una gran influencia de la teoría y las literaturas críticas (por ejemplo Bae, 2004; Brown, 2001; Ellis, 2003; Gee, 1996; Kim, 2005; Lankshear & McLaren, 1993; Morgan, 1997; Norton y Toohev, 2004), sobre el imperialismo lingüístico y la desigualdad de poder en la enseñanza del inglés (Canagarajah, 1999; Tollefson, 1995), sobre la conciencia crítica del lenguaje y el análisis crítico del discurso (Fairclough, 1995), sobre la lingüística crítica aplicada (Pennycook, 2001) y sobre la evaluación crítica del lenguaje (Shohamv, 2001; Spolsky, 1995). De hecho, en uno de los libros populares sobre enseñanza, Brown (2001) reconoce que la enseñanza del lenguaje está ligada intrínsecamente con las creencias del que enseña, y que en las aulas existen relaciones de poder entre el profesor o profesora y los alumnos y alumnas. Propone, por lo tanto, que los profesores y profesoras de lengua deberían estar interesados en insertar un proyecto político en su enseñanza, así como en enfrentarse de forma crítica a los asuntos socioculturales más importantes. En cualquier caso, estas afirmaciones y respaldos deberían tratarse con mucha precaución, ya que hay muchos oponentes, y también muchos que apoyan la teoría y la pedagogía críticas sólo porque es lo que está de moda en la enseñanza de la lengua inglesa.

En Corea, en el curso de una conferencia, Widdowson (2002), que se oponía a las visiones críticas de la enseñanza de la lengua y que se enzarzó en un debate muy acalorado con Pennycook al respecto, dijo que los teóricos y teóricas críticos interpretan las cosas por su cuenta y que inculcan a otros que eso es lo que debe hacerse. Explicó, además, que el inglés está

extendido como un idioma virtual, no como un idioma real, y que es una lengua no conformista que se adapta al lugar en el que se usa (Widdowson, 2003). Se trata de un punto de vista problemático, porque niega la naturaleza beligerante de la expansión lingüística, llevada a cabo por medio de políticas gubernamentales e institucionales que ponen en práctica ciertos grupos de personas y que perfilan identidades concretas para comunidades humanas concretas. Por lo tanto, su propio punto de vista revela que es posible que él no crea que sus pensamientos y propuestas sean también parciales y políticos, resultado de su modo de entender el mundo. En otra conferencia, Ellis (2004) presentó algunas ideas razonables, aunque algo extensas y repetitivas, acerca de la enseñanza de la gramática, y sin embargo, cuando le pregunté que por qué había incluido la teoría crítica en su último libro sobre enseñanza y aprendizaje basados en tareas (Ellis, 2003), respondió que no recordaba que en el texto hubiera nada al respecto. Cuando me acerqué a él y le dije que en su libro había incluido la teoría crítica justo después de la presentación, me dijo en confianza que probablemente lo había hecho para refutar dicha teoría. Y sin embargo, a la vista de la conversación que mantuve con él a finales de 2006, tuve la impresión de que era muy consciente de la importancia de todo lo relativo al poder en el uso del lenguaje, tal vez como consecuencia de la estructura patriarcal de la sociedad. La teoría crítica, por lo tanto, con independencia de que alguien la refute o la niegue, seguirá teniendo un impacto profundo en la forma en que pensamos sobre el lenguaje y su enseñanza.

En Corea, en la enseñanza de la lengua inglesa, ha habido un aumento constante del interés por una enseñanza crítica en los últimos años. Kwon (2001), introdujo distintas orientaciones sobre cómo enseñar inglés y mostró las influencias colonial e imperialista de la enseñanza del inglés en las regiones asiáticas. Chang (1998) incluyó los paradigmas crítico y dialéctico en su clasificación de los paradigmas educativos, mientras que Kim (2002) escribió sobre el modo en que la cultura, en el contexto de la enseñanza de idiomas, puede transmitirse en formas que sean más significativas y críticas. Na y Kim (2003) observan que los profesores y profesoras de inglés como lengua extranjera pueden servirse de conceptos esenciales como el poder, la identidad, la conciencia crítica y el empoderamiento para ayudar a que los alumnos y alumnas sean capaces de enfrentarse a los cambios actuales y a las diversas identidades (del yo y de los demás), así como de comprender e interpretar los textos y las palabras de una forma más crítica y de poner en cuestión las distintas relaciones de poder que se dan en los mundos sociales. Pederson (2005) ha publicado también textos críticos en los que señala con insistencia la necesidad de incluir, en el contexto coreano de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, conceptos como poder, cultura, identidad y acción. Kim (2004), todavía más enfático, exige más trabajo crítico en la enseñanza del inglés en Corea al afirmar que:

Con las perspectivas críticas, tanto el profesorado como los alumnos y alumnas pueden comprender los cambios mundiales por medio de la consideración de la diversidad del inglés, y pueden reconocer las múltiples identidades que se forman en el proceso de utilización de la lengua inglesa, y pueden desarrollar la capacidad de observar críticamente el mundo y el lenguaje, y pueden adquirir la fuerza necesaria para enfrentarse a la injusta relación de poder que se advierte en el uso del inglés. (p. 66: traducido del coreano)

En conclusión, como he documentado y atestiguado, existe una línea crítica de trabajo que se está practicando de forma activa en la enseñanza del inglés, y cada vez se hace más, ya que en la actualidad se está produciendo, en todo el mundo, un giro sociocultural y postmoderno (Canagajah, 2006; Zuengler y Miller, 2006). Yo, por ejemplo, incluso después de pasar muchos años en el terreno de la enseñanza del inglés en Corea, recibí algunos comentarios alentadores acerca de un texto que había escrito sobre el análisis crítico del discurso en prácticas discursivas relacionadas con la enseñanza del inglés en Corea (Sung, 2006). Las personas encargadas de emitir el informe dijeron que mi texto no era lo bastante crítico, y que debería haber incluido espectros más amplios relacionados con los asuntos que había elegido tratar.

Quiero mostrar mi enorme agradecimiento al profesorado con el que trabajé durante tantos años, tanto a los que estaban de acuerdo con mi búsqueda de una aproximación crítica a la enseñanza de la lengua inglesa como a los que no; también a los profesores y profesoras visitantes, que enriquecieron tanto el programa; y a mis alumnos y alumnas, coreanos o extranjeros, que compartieron tantas ideas y puntos de vista conmigo en los pasillos, en las aulas y en mi despacho, y también en bares y restaurantes. Estaban motivados de verdad y recorrieron un largo camino para convertirse en los pocos y orgullosos individuos a los que les importan la democracia y la igualdad para todos, pero sobre todo para los marginados y marginadas, y que pretenden conseguirlas siendo agentes críticos de cambio en cada cosa que hacen.

En último lugar, quiero decir que examiné el currículo nacional de mi país, que dice que el objetivo último de la educación es conseguir que los alumnos y alumnas de Corea desarrollen su personalidad y se conviertan en ciudadanos y ciudadanas democráticos capaces de involucrarse en pensamientos creativos y críticos. ¿Eso no significa, acaso, que en este momento estamos violando entre todos el objetivo último, la educación, en nombre de la enseñanza de la lengua inglesa a los alumnos y alumnas? De ser así, ya ha llegado el momento, y es algo que incumbe a todo el profesorado, de acabar de una vez por todas con el daño que se le está haciendo al derecho de nuestros alumnos y alumnas a aprender conocimiento útil y crítico, y no sólo habilidades lingüísticas.

la pedagogía crítica y la cultura popular en una clase de inglés de un instituto urbano de educación secundaria

Jeff Duncan-Andrade y Ernest Morrell

Introducción

El término «pedagogía crítica» se ha discutido acaloradamente y se ha debatido con profusión en el medio académico. Sus defensores toman elementos de eruditos importantes (Freire, 1970; McLaren, 1994; Giroux, 2001; hooks¹, 1994; Darder, 1991; Kincheloe, 2004; Shor, 1992) para defender una aproximación a la educación que hunde sus raíces en las experiencias de las gentes marginadas, que se centra en una crítica de las opresiones estructural, económica y racial, así como en el diálogo (en contraposición a la transmisión unilateral de conocimiento) y que, por último, se estructura con el objetivo de conseguir que los individuos y los colectivos adquieran el poder necesario para convertirse en agentes del cambio social. El debate en torno a la pedagogía crítica, cada vez con más frecuencia, hace referencia a su potencial para formar parte de la reforma de la educación urbana. Una vez más, los educadores y educadoras, así como los investigadores e investigadoras, vuelven la vista hacia la pedagogía crítica cuando buscan maneras de motivar a los alumnos y alumnas, de desarrollar conocimientos básicos de literatura y matemáticas en relación con el poder y de implicar a los alumnos y alumnas, y a sus comunidades, en la lucha por la justicia educativa. Aplaudimos estos objetivos, por supuesto, pero también tenemos la impresión de que este campo, en el momento presente, no explora suficientemente las aplicaciones de la pedagogía crítica en la educación urbana.

Durante la última docena de años hemos estado dedicados a la empresa de diseñar e investigar intervenciones de aula que estén construi-

1. N. del T.: bell hooks siempre firma con sus iniciales en minúscula. Es una forma de reivindicación que tiene para resistirse a la norma establecida.

das sobre los principios esenciales de la pedagogía crítica. En nuestros intentos colectivos hemos trabajado en muchos contextos, desde las clases de lengua inglesa hasta los equipos de baloncesto, pasando por los cursos de verano. Nuestro objetivo, en esta investigación, es desarrollar una teoría firme de la práctica (Strauss y Corbin, 1998), es decir, una teoría que comienza en los principios nucleares de la pedagogía crítica pero que utiliza los datos empíricos procedentes de prácticas teóricamente coherentes para desarrollar una teoría de la pedagogía crítica más matizada y concreta que aplicar a la educación urbana. En este capítulo describimos las aplicaciones de la pedagogía crítica en una clase de lengua inglesa en un centro urbano de educación secundaria situado en el norte de California y en el que enseñamos juntos durante tres años. Comenzaremos por los principios subyacentes que rinden homenaje, de manera simultánea, al espíritu de la asignatura de lengua inglesa, a nuestro compromiso con la excelencia académica y a nuestra creencia en una educación que esté dirigida hacia la libertad individual y colectiva de todas las personas.

los principios subyacentes

A pesar de que no siempre estuvimos de acuerdo con las definiciones y medidas tradicionales de la cultura académica, nuestro compromiso no menguó nunca en lo relativo a facilitar habilidades académicas y logros académicos en nuestras aulas. Siempre creímos que la promoción del desarrollo de la cultura académica y de los logros académicos eran parte de nuestra obligación para con la profesión, así como para con los alumnos y alumnas y sus familias. No estábamos de acuerdo en mucho más, pero sin embargo sí estábamos de acuerdo con nuestros colegas del departamento de lengua inglesa de North High, así como con la administración del centro y con la administración estatal, en que es necesario que los alumnos y alumnas logren el éxito académico en nuestras escuelas. Independientemente de nuestros fundamentos filosóficos, creíamos que nuestros alumnos y alumnas existían en un mundo en el que se esperaba que hicieran los exámenes estandarizados que sirven de criba para la educación posterior (y, por lo tanto, para entrar en la vida profesional) y que además los hicieran bien.

También creíamos que nuestros alumnos y alumnas necesitaban comprender, interpretar y producir el LWC o Language of Wider Communication (lenguaje de comunicación extensa, Smitherman, 2001), o lo que otros conocen como «inglés estándar»; era necesario que desarrollaran estas competencias lingüísticas y estas habilidades de lectura y escritura si querían lograr avances académicos y profesionales, pero también para la participación cívica. Si los alumnos y alumnas iban a adquirir las capacidades que se exigen a los ciudadanos y ciudadanas críticos, entonces necesi-

tarian ser capaces de leer y escribir con rigor, lo que incluye saber leer y escribir en el LWC. La lectura y la escritura críticas seguían siendo uno de los objetivos de nuestra pedagogía, pero creíamos que la lectura y la escritura críticas exigen que se conozca el lenguaje del poder, y que se sea capaz de utilizarlo. Resulta imposible hacer una crítica a un texto que no se comprende, o refutarlo; la comprensión es un prerrequisito esencial para la crítica. A través de nuestra lectura de la teoría crítica, y de nuestro trabajo con adolescentes urbanos, llegamos a comprender la importancia de estudiar los textos dominantes para poder desarrollar y mantener la conciencia revolucionaria en las aulas, tanto entre los profesores y profesoras como entre los alumnos y alumnas (Freire, 1997).

Como profesores de lengua inglesa y antiguos estudiantes de la misma asignatura (tanto en la universidad como en los cursos de postgrado), sabíamos además que a nuestros alumnos y alumnas se les exigiría que demostraran un cierto conocimiento de la literatura canónica, al menos si querían aprobar los exámenes de Advanced Placement o tener éxito en los cursos universitarios de la materia. Una vez más, las interpretaciones culturales del poder, aunque problemáticas en ocasiones, eran importantes para nuestros alumnos y alumnas, y relevantes para el desarrollo de la conciencia crítica. En cuanto a literatura canónica, la autora y activista Toni Morrison, galardonada con el premio Nobel, nos recuerda que las literaturas nacionales reflejan lo que hay en la mente de la nación. El estudio de los textos canónicos es una estrategia fundamental si se quieren comprender los valores y las ideologías de los grupos dominantes en diversos momentos puntuales de la historia. Nosotros, por ejemplo, solíamos decirles a nuestros alumnos y alumnas que algunos textos literarios, por ejemplo *Huckleberry Finn* o *La letra escarlata*, ofrecían mucha más información interesante sobre la mentalidad norteamericana que la mayoría de los libros de texto sobre historia de los Estados Unidos. Al examinar estos textos, en cualquier caso, resultaba de gran importancia incluir teorías literarias críticas, así como lecturas multiculturales, para lograr que los alumnos y alumnas reforzaran su capacidad para leer y no la delegaran a la autoridad de los propios textos canónicos.

Con estos fines en mente, nos preocupamos por añadir a los textos canónicos de la literatura británica y de la literatura clásica (que son los obligatorios en nuestro distrito para los estudiantes del decimosegundo curso), otros textos de literatura postcolonial y de cultura popular. Así, nuestro plan de estudios sénior ha incluido *Beowulf*, *Los cuentos de Canterbury*, *Othello*, *Pygmalión* y *El corazón en las tinieblas*, además de películas populares y música *hip-hop*, que volverá a aparecer más adelante. También desarrollamos unidades didácticas de vocabulario, y otras que preparaban a los estudiantes para diversos exámenes, entre ellos el SAT (Scholastic Aptitude Test), el ACT (American College Test) y el Advanced Placement, que se ofrece todos

los años en el semestre de primavera. Además, le dimos gran importancia a la redacción de textos académicos, y nos centramos específicamente en los géneros de la exposición escrita y el informe de investigación, y también nos centramos en la oratoria académica (o retórica persuasiva), en sus formas de presentación y debate. No utilizamos la terminología de la retórica, pero pretendíamos que los alumnos y alumnas fueran capaces de presentarse a sí mismos de una forma sólida y persuasiva en muchos géneros escritos y, además, en presentaciones orales formales e informales.

Pero el hecho de que nos centráramos en la lectura y la escritura académicas no puso en peligro, de ninguna forma, nuestro compromiso con la pedagogía crítica y con una educación dirigida a la libertad individual y al cambio social. De hecho, teníamos la impresión de que solamente en el marco de una pedagogía que se comprometiera firmemente con la libertad y con el cambio social seríamos capaces de motivar a nuestros alumnos y alumnas para que desarrollaran culturas académicas sofisticadas. En este punto estábamos de acuerdo con los ministros cubanos de educación que centraban todo el contenido académico en el marco de una pedagogía orientada a la práctica y destinada a aumentar entre los alumnos y alumnas la sensación de compromiso con el mantenimiento de los valores de la revolución cubana mientras, al mismo tiempo, se logra establecer vínculos con las exigencias locales y globales auténticas de acumulación y producción de conocimiento (Kozol, 1978). Además, fuimos capaces de rendir homenaje a las experiencias existenciales de nuestros alumnos y alumnas, y de trabajar con el objetivo de desarrollar sus habilidades académicas, al complementar la literatura canónica con textos de la cultura popular procedentes de la música, del cine, de los medios de comunicación de masas y de los deportes. Aún más importante, de todas formas, es que fuimos capaces de situar todos los textos y currículos en el marco de una pedagogía crítica que era consciente, de forma explícita, de los asuntos relacionados con el poder, la opresión y la transformación; y eso honraba las prácticas culturales de los alumnos y alumnas fuera de la escuela, y además los incluía en un diálogo auténtico acerca de la desigualdad y de la defensa de la justicia.

Uno de los principios filosóficos nucleares en los que se fundan la pedagogía y la práctica de aula reside en la creencia de que la multiculturalidad está más relacionada con la pedagogía que el currículo. Aunque creíamos firmemente en que había que destacar los textos de cultura popular en nuestros currículos, no nos asustaban los «clásicos». El currículo que enseñábamos a una población diversa en North High incluía textos canónicos como *Beowulf*, *Los cuentos de Canterbury*, *Othello*, *Macbeth*, *Hamlet*, *La Odisea*, poesía romántica y *El corazón en las tinieblas* de Joseph Conrad. Fuimos capaces de hacer lecturas multiculturales de estos textos, hicimos que los alumnos y alumnas prestaran una atención más detallada al tratamiento que recibían aquéllos y aquéllas a los que se

marcaba en lo cultural como «los otros», por ejemplo el Lacayo de *Los cuentos de Canterbury* o los nativos de *El corazón en las tinieblas*. Creemos firmemente que los educadores y educadoras encargados de enseñar a leer y escribir pueden fomentar una lectura multicultural crítica de cualquier texto (Nieto, 1992), aunque sea un texto con varios miles de años de antigüedad como *La Odisea*.

Por la misma razón, recelábamos de aquellos educadores y educadoras y teóricos de la alfabetización que identificaban la multiculturalidad con ofrecer textos escritos por gente de color o que tuvieran a personas de color como protagonistas. En nuestra experiencia como educadores y como estudiantes fuimos testigos de prácticas en torno a estos textos supuestamente «multiculturales» que eran tan negativas para los alumnos y alumnas de color como otros textos tradicionales y no tan diversos, o puede que incluso más. Un texto culturalmente diverso sigue siendo opresivo si lo es la interpretación que se hace de él.

No pretendemos sugerir que el único objetivo de utilizar textos literarios sea apartarlos o desmontarlos. Creíamos que, si los alumnos y alumnas entraban en contacto con literatura de otros tiempos y otros lugares, empezaban a relacionarlos con sus propias experiencias cotidianas y, al mismo tiempo, podrían comprender que hay similitudes que atraviesan el tiempo y la cultura. Esto sucedió, sin duda, con una de nuestras unidades didácticas, que llamamos «El poeta en la sociedad», y en la que los alumnos y alumnas fueron capaces de relacionar algunos poetas clásicos, por ejemplo Shakespeare o John Donne, con artistas actuales de hip-hop como Refugee Camp. Estas relaciones también se dieron en las conversaciones que mantuvimos acerca del heroísmo y el sexismo en *La Odisea* o acerca de la violencia en *Beowulf*. No hay nada que fomente la tolerancia y la desaparición de las fronteras tanto como ayudar a que los alumnos y alumnas lleguen a comprender por sí mismos, de manera implícita, qué es lo que tienen en común con aquellos a los que les han enseñado a percibir como diferentes. El célebre antropólogo Clifford Geertz asegura que cuanto más estudiamos las prácticas culturales de los otros, más lógicas nos parecen estas prácticas (Geertz, 2000, p. 16) y más fácil nos resulta comprender que nuestras propias prácticas son igual de únicas y significativas, una práctica entre muchas prácticas significativas. De hecho, un estudio literario intercultural así puede ayudar a que nos veamos reflejados en los otros, al mismo tiempo que vemos que estos otros son personas únicas y diferentes, en formas importantes y extraordinarias.

Considerábamos que estas prácticas que llevábamos a cabo en las aulas de educación secundaria, en el contexto de las clases de lengua inglesa, eran pedagogía crítica, y lo creíamos así porque se trataba de prácticas que fomentaban un sentido de empoderamiento mediante las lecturas de textos tradicionales; la creación de espacios de aprendizaje de aula en los que una alumna de dieciséis años puede darse cuenta de que tiene cosas impor-

tantes que decirle a Shakespeare es, en sí mismo, un acto de empoderamiento que no sólo tiene consecuencias en futuras lecturas de Shakespeare sino que, además, tiene consecuencias en relaciones futuras con cualquier texto que tenga un aura de inmutabilidad o de autoridad definitiva. Los textos hegemónicos, por ejemplo las legislaciones locales, estatales o nacionales, las ordenanzas municipales, los acuerdos entre la plantilla y la dirección de una empresa, los contratos profesionales, las ofertas hipotecarias y los boletines escolares, por poner sólo algunos ejemplos, son los textos «sagrados» que surgen en las vidas cotidianas de los ciudadanos y ciudadanas y que sirven para limitar, restringir y controlar las acciones y el pensamiento. Éstos son precisamente los textos que deben criticar, contextualizar y, en último término, reescribir los ciudadanos y ciudadanas fortalecidos gracias a la crítica y capaces de leer y escribir críticamente, que es en lo que queremos que se conviertan nuestros alumnos y alumnas, y como queremos que actúen. Estas prácticas son, además, instancias de la pedagogía crítica en tanto que fomentan unas lecturas que son en sí mismas críticas respecto de las aproximaciones tradicionales a las lecturas multiculturales, y en tanto que se les pide a los alumnos y alumnas que encuentren cosas en común en distintos contextos culturales, en vez de destacar solamente las diferencias que pueden atribuirse, en primer lugar, a las filiaciones étnicas. Los alumnos y alumnas que saben leer y escribir de manera crítica deberían sentirse capacitados para disfrutar de los textos que ciertos medios más políticamente correctos les forzarían a desdeñar. Nuestro propósito como educadores no es sustituir una ideología dominante por otra. En vez de eso, estamos de acuerdo con la afirmación de Antonio Gramsci (1971), el teórico social marxista italiano, que sostenía que la meta última de toda educación proletaria consiste en ayudar a lograr que los alumnos y alumnas consuman de forma crítica toda la información con la que se encuentran en sus vidas cotidianas, y proporcionarles además las habilidades necesarias para que sean más capaces de producir información alternativa; el objetivo, por tanto, no es convertirlos en esclavos de una ideología diferente (y más políticamente correcta).

También intentamos, como educadores, cuestionar y expandir lo que canónicamente se entiende como literatura; un componente fundamental de una pedagogía crítica en el marco de una clase de lengua inglesa en un aula urbana de educación secundaria lleva consigo, necesariamente, poner en duda qué textos se consideran, en la actualidad, merecedores de estudio. Nosotros respetábamos y rendíamos homenaje a una parte del canon literario actual, y animábamos a nuestros alumnos y alumnas a que aprendieran a conocer bien, y a apreciar, ese canon literario, pero también nos dábamos cuenta de que se trataba de un canon que limitaba a nuestros alumnos y alumnas de un modo que resultaba problemático y que, en último término, les despojaba de parte de su fuerza potencial.

Para ser más precisos, hemos de decir que el canon literario actual nos parecía problemático por lo que incluía, pero más aún por lo que excluía. Nuestros alumnos y alumnas recibían mensajes implícitos y explícitos que les indicaban qué textos eran estéticos o intelectuales (definiciones codificadas del uso popular del término «literario»), y que lo hacían en formas que excluían, o incluso condenaban, los textos mediáticos, ya fueran nuevos o tradicionales, con los que interaccionaban en su vida cotidiana. Y esto era evidente, más que en ninguna otra parte, en el tratamiento que recibía la «cultura popular» en el entorno académico de la educación secundaria. Los teóricos culturales (Adorno y Horkheimer, 1999; Docker, 1994; Storey, 1998; Strinati, 2000) han señalado la jerarquía que se ha establecido entre la cultura de la minoría dominante y la cultura popular; la primera sostiene los valores más ideales de la sociedad y la segunda se considera vil, ordinaria y poco sofisticada. No cabe ninguna duda de que uno de los propósitos centrales de la escolarización industrial (y de la educación literaria en particular) ha consistido en poner en contacto a los niños y niñas con lo «mejor» que la cultura puede ofrecer, para elevarlos por encima de sus orígenes, que a menudo son vulgares y «no americanos» (Tyack, 1974). Resulta sencillo comprender por qué se ha autorizado tan poca cultura popular en las esferas tradicionales de las educaciones primaria y secundaria. La ironía, en este caso, reside en el hecho de que la cultura popular ha encontrado siempre un lugar central en las instituciones educativas universitarias más elitistas; además, la cultura popular ha sido, de forma constante, un tema de estudio para los filósofos y teóricos culturales más elitistas de nuestras sociedades, tanto en el siglo xx como en lo que llevamos de siglo XXI.

Nuestra intención era hacer frente a estas tradiciones en nuestro desarrollo curricular y en nuestras pedagogías; queríamos, además, situar nuestro trabajo conceptualmente y empíricamente. En cualquier caso, elegimos un camino distinto para lograrlo; uno que sigue la línea del psicólogo ruso Ley Vigotsky (1978), que se basó en su investigación de la historia cultural y en sus experimentos sobre el desarrollo del lenguaje, sobre la transmisión cultural y sobre las relaciones entre madres e hijos, para defender una educación que parta de las experiencias cotidianas y los mundos conocidos de niños y niñas. No estamos de acuerdo con todos los aspectos de la psicología cultural de Vigotsky; no compartimos, por ejemplo, su perspectiva de una relación jerárquica entre las actividades cotidianas y la capacidad de generar pensamiento riguroso, aunque sí que reconocimos el potencial pedagógico de aprovechar las experiencias cotidianas de la juventud, como parte de la cultura popular, para levantar el andamiaje de las lecturas y escrituras académicas. Al mismo tiempo, también nos basamos en la relación dialéctica que Freire y Macedo (1987) establecen entre «leer el mundo» y «leer la palabra», una relación que permite que las lecturas de

palabras den forma a las lecturas del mundo por medio de un ciclo dialéctico. Queríamos hacer las transiciones que nos llevaran a un contenido académico, pero también nos parecía que era importante dar forma a la participación de los alumnos y alumnas por medio de sus propios mundos, componente esencial del proyecto pedagógico dentro de las escuelas.

Como profesores e investigadores, dedicamos una cantidad significativa de tiempo y de recursos a la comprensión de la naturaleza de la implicación juvenil en la cultura popular, y a averiguar hasta qué punto una implicación sistemática de los medios académicos en la cultura popular podría facilitar el desarrollo de las capacidades académicas y de las facultades críticas. Es importante señalar que nuestra definición de cultura popular era muy diferente de las concepciones «populares» de este mismo término. La nuestra se cimentaba en el trabajo de la sociología y de la teoría cultural, de los eruditos y eruditas que imaginaron la cultura popular como un conjunto de prácticas culturales que surgían de la influencia de la cultura de la vida diaria y de las industrias culturales que sacan al mercado esta cultura, y que al mismo tiempo influían en ambas. Por ejemplo, los teóricos de la Escuela de Frankfurt Max Horkheimer y Theodor Adorno creían que los intereses de las minorías dominantes se servían de las industrias culturales (el cine, la radio, etc.) para promocionar sus valores dominantes. En una línea similar, Gramsci veía los campos emergentes de los medios de comunicación como instrumentos para la hegemonía (Gramsci, 1971), y Louis Althusser veía los medios de comunicación como un aparato estatal para la ideología, gracias al cual el estado podía inculcar a sus ciudadanos y ciudadanas las ideologías que reproducen los intereses de estado. También ha habido teóricos culturales, sobre todo del centro para estudios culturales contemporáneos de Birmingham, que han identificado la cultura de masas como el escenario en el que la clase trabajadora puede luchar y ejercer la resistencia. La mayor parte de los teóricos y teóricas contemporáneos reconocieron que la cultura popular era, al mismo tiempo, un escenario de resistencia y de hegemonía dominante, o incluso un escenario en el que estas dos fuerzas están en conflicto (Storey, 1998).

Como resultado de este trabajo, desarrollamos unidades didácticas que unían el estudio del cine, de los periódicos, de las revistas y de la música con el estudio de novelas, poemas y obras de teatro tradicionales. También creamos oportunidades para que los alumnos y alumnas estudiaran su propia cultura cotidiana, ya fuera como alumnos y alumnas de una escuela urbana o como ciudadanos y ciudadanas de una comunidad metropolitana.

En último lugar, tuvimos mucha influencia de las críticas de Paulo Freire (1970) a la metáfora de la educación como un banco, según la cual los profesores y profesoras tratan a sus alumnos y alumnas como receptáculos pasivos y vacíos, y según la cual la escolarización se convierte en un

proceso por el cual los expertos y expertas en conocimiento «depositan» trocitos de información en las mentes empobrecidas de sus alumnos y alumnas. Freire, por su parte, defendía una práctica pedagógica centrada en el diálogo, en la investigación y en el intercambio real de ideas entre profesores y estudiantes, ya que él creía que podían ofrecerse muchos los unos a los otros. Tomamos esta idea de una pedagogía dialógica, o de planteamiento de problemas, y la aplicamos desde el corazón a la hora de diseñar las actividades de nuestras diversas unidades didácticas.

La tarea final de estas unidades consistía, normalmente, en algún tipo de representación o actuación, que permitía que los alumnos y alumnas se apropiaran del proceso de producción de conocimiento. También había algún tipo de cuestionamiento en estas representaciones, un cuestionamiento que procedía del resto de los alumnos y alumnas, los que no estaban participando directamente. Uno de los formatos más comunes era dividir un trabajo mayor en secciones menores, o temas, y dividir a la clase en grupos de cinco o seis personas. Lo habitual era que les diésemos un plazo de una semana para que trabajaran juntos en su sección o tema concretos. Los grupos tenían que investigar, asignar roles, repartir las responsabilidades, preparar y ensayar la presentación y anticipar las posibles preguntas y respuestas del público. Como miembros individuales de la clase que no participaban en la presentación, las responsabilidades llevaban consigo la preparación de al menos tres preguntas para el grupo que hacía la presentación, tres preguntas que podían plantearse durante las sesiones de preguntas y respuestas. Se trataba de un trabajo que se construía sobre otro trabajo previo, ya que en una etapa anterior del curso habíamos ayudado a que los alumnos y alumnas entendieran la diferencia entre una pregunta crítica y una pregunta sobre los hechos.

A cada grupo, entonces, se le proporcionaba un periodo de una clase para su presentación. Se trataba de periodos de una hora que se dividían de modo igualitario entre la presentación grupal y la sesión de preguntas y respuestas. Mientras se llevaba a cabo la presentación, se pedía a otros miembros de la clase que tomaran muchas notas, que se entregaban y se calificaban al final de la unidad didáctica. No hace falta que digamos que se incentivaba a los grupos para que se prepararan muy bien. Como culminación de estas actividades, cada alumno y alumna entregaba un esbozo de su presentación grupal junto a una breve descripción del papel individual que había desempeñado, tanto en la preparación como en la presentación. También nos entregaban las notas que había tomado sobre los otros grupos, y las preguntas preparadas. Teníamos la impresión de que esta estructura nos permitía evaluar el conocimiento que los alumnos y alumnas tenían de los contenidos, y al mismo tiempo fomentaba el diálogo y la investigación, que resultan esenciales para cualquier pedagogía crítica.

Comenzamos a darnos cuenta de la desconexión fundamental que había entre las habilidades y sensibilidades que fomentábamos y las calificaciones consiguientes. En un principio, pedíamos que los alumnos y alumnas participaran activamente en las discusiones, pero después sólo calificábamos los trabajos escritos. Nuestra actitud, por lo tanto, perjudicaba a los alumnos y alumnas que trabajaban con diligencia para contribuir al desarrollo intelectual de sus compañeros y compañeras y del conjunto de la clase. No nos olvidamos de la escritura, pero tratamos de desarrollar un sistema de calificaciones que premiara algunas habilidades que ya no se destacan en las aulas, por ejemplo el buen trabajo en equipo, la presentación oral de ideas y la implicación en conversaciones respetuosas y críticas con los profesores y con los compañeros y compañeras.

Prácticas pedagógicas

Desigualdades salvajes en los centros escolares urbanos

Nuestra primer unidad didáctica se apartaba un poco del contenido de una clase de lengua en un instituto. Comenzamos con una unidad que juntaba *Savage Inequalities*, de Jonathan Kozol (1991) y la película *Stand and Deliver*, de 1987. El propósito era estudiar las condiciones materiales y los caminos que llevan al éxito académico en un centro escolar urbano. Brevemente, *Savage Inequalities* es un libro que ofrece un ejemplo sólido de revelaciones periodísticas y de sociología de la investigación educativa. Kozol visita muchas áreas metropolitanas de todo el país para documentar las diferencias drásticas en gasto, en ofertas curriculares y en las actitudes con que se trata a los alumnos y alumnas en las escuelas más pobres y más ricas de los Estados Unidos. El tratado de Kozol, perfectamente documentado y retóricamente sólido, muestra que existe una correlación clarísima entre los ingresos de los progenitores, la raza y la calidad de los recursos educativos. También muestra de forma muy clara que los centros escolares urbanos para pobres no sólo son muy desiguales, sino que son, en muchos casos, lugares inadecuados, física y psicológicamente insalubres, a los que no debería asistir el hijo o la hija de nadie.

Stand and Deliver, por contra, es una historia de éxito a pesar de las adversidades. Habla de Jaime Escalante, un ingeniero informático que se convierte en profesor sustituto de matemáticas en una escuela empobrecida del este de Los Ángeles. En unos pocos años, Escalante es capaz de ayudar a que sus alumnos y alumnas pasen de suspender álgebra a aprobar cálculo en el examen de Advanced Placement.

Al emparejar el libro y la película, queríamos que nuestros alumnos y alumnas se dieran cuenta de que los jóvenes de todo el país experimentan realidades muy duras en los centros escolares de las ciudades, igual que

ellos y ellas, pero que aún quedan posibilidades de transformar y trascender esas realidades. Después de todo, estábamos leyendo el libro de Kozol en un centro escolar que era muy similar, en todos los aspectos, a los que se describían en el texto. El aula en la que trabajábamos no tenía ventanas, la calefacción no funcionaba casi nunca, la alfombra se mantenía gracias a la cinta aislante, la pizarra móvil sólo conservaba dos de sus cuatro ruedecillas originales y además había una grieta que la atravesaba de un lado a otro. Para mover la pizarra había que levantar uno de los lados sin ayuda de las ruedas, y después empujarla a pulso hacia la derecha o hacia la izquierda. El aula, además, no contaba con ningún ordenador, y sólo había uno en la biblioteca, que los alumnos podían reservar por periodos de diez minutos. La conexión a Internet de la biblioteca era muy lenta, tanto que hacían falta diez minutos para entrar en America Online. Vimos cómo a muchos alumnos y alumnas los apartaban de aquella máquina, porque se les había agotado el tiempo, cuando no habían terminado de cargar la primera página que querían consultar.

Al mismo tiempo, en cualquier caso, nos parecía que nuestros objetivos concordaban con los de Jaime Escalante (hasta cierto punto). Queríamos que nuestros alumnos y alumnas pudieran imaginarse a sí mismos como portadores de un gran potencial académico, y queríamos crear un currículo que permitiera que nuestros alumnos y alumnas compitieran en condiciones de igualdad con sus compañeros y compañeras de los centros escolares más elitistas del país. De hecho, muchos de estos alumnos y alumnas llegaron a examinarse del Advanced Placement en la asignatura de lengua inglesa, y un alto porcentaje pudo matricularse en carreras de cuatro años en universidades en las que fueron capaces de competir con compañeros y compañeras que habían asistido a centros de secundaria que contaban con más recursos financieros y con mucho más prestigio.

Nuestros objetivos, sin embargo, eran diferentes, porque para nosotros la crítica social y la praxis eran lo más importante en nuestro currículo y en nuestra pedagogía. No nos habría parecido bien, por ejemplo, que nuestros alumnos y alumnas hubieran tenido éxito académico en ausencia de un lenguaje con el que pudieran comprender las condiciones materiales que separaban su centro escolar de uno de los institutos más ricos del país, que estaba a cinco kilómetros de distancia. Queríamos que nuestros alumnos y alumnas fueran conscientes de su propia acción para resistir, subvertir y trascender, y también creíamos que la acción está enmarcada en contextos estructurales concretos, y se lleva a cabo en su contra. En este caso, sería muy poco honrado promover un enfoque de que-cada-palo-aguante-su-vela dentro de un contexto estructural que facilitaba los malos resultados académicos. Al mismo tiempo, sería inadmisibles permitir que los alumnos y alumnas tuvieran una excusa para el fracaso escolar. Buscábamos, más bien, el fomento de un diálogo crítico en el que nuestros alum-

nos y alumnas comprendieran que poseían las habilidades individuales y colectivas necesarias para tener éxito, incluso en el marco de una estructura que sólo puede ser calificada como opresiva. Al mismo tiempo, esperábamos que el diálogo fuera capaz de generar una praxis transformadora. Esperamos que la vida de nuestra clase, las vidas de nuestros alumnos y alumnas, nuestras propias vidas y las palabras que forman este capítulo sirvan como ejemplo de esa praxis.

Crearnos, para lograr estos objetivos, un espacio de discusión y de acción relacionado con las condiciones en los centros escolares urbanos. Una gran parte de las conversaciones tenía que ver, como es natural, con las comparaciones de las condiciones en los centros escolares de *Savage Inequalities* y de *Stand and Deliver*. Los alumnos y alumnas se mostraban críticos con los profesores y profesoras, y con las administraciones escolares, que contribuían a las condiciones de desigualdad o no hacían nada para intentar que cambiaran. Sabíamos que se trataba de un terreno resbaladizo, porque los alumnos y alumnas, con frecuencia, terminaban acusando a un profesorado y a una administración concretos, los que tenían un poder significativo sobre ellos en el interior de nuestro propio centro. Tratarnos de conseguir por todos los medios que la conversación se centrara en asuntos estructurales y se apartara de lo individual, pero hemos de reconocer que había muchos colegas nuestros que se parecían tanto a los antagonistas del libro y de la película que resultaba un esfuerzo considerable no hacer comparaciones. En esos casos, trabajábamos codo a codo con los alumnos y alumnas para que no se centraran, dentro de lo posible, en esos profesores y administradores, y les proporcionábamos estrategias alternativas o de apoyo hasta que éramos capaces de lograr que se apartaran de esa persona.

Al concluir la unidad didáctica queríamos hacer una tarea que pasara de la palabra a la acción, de modo que colocamos a los grupos de alumnos y alumnas en la posición de legisladores e hicimos que consideraran las implicaciones políticas de la unidad didáctica, desde los contextos locales hasta las iniciativas federales. Los alumnos y alumnas investigaron las políticas de gasto en educación y entrevistaron a algunas personas encargadas de la administración escolar, y a políticos locales. Dio la casualidad de que un centro escolar cercano estaba en el proceso de construcción de un estadio de 5 millones de dólares, mientras que nuestros alumnos y alumnas no tenían libros de matemáticas y ciencias que pudiesen llevarse a casa para estudiar estas asignaturas. Nos pareció muy interesante comprobar que los alumnos y alumnas decidieron entrevistar a personas pertenecientes al alumnado y la administración tanto de su centro escolar como del centro más favorecido. También utilizaron fotografías, imágenes de video y otros artefactos que les sirvieron para poner ejemplos de las condiciones de diversos centros escolares.

Los alumnos y alumnas empezaron a utilizar estos idiomas audiovisuales críticos como herramienta política en la lucha a favor de la justicia social y la justicia educativa. En cierta ocasión, por ejemplo, parecía que el centro estaba planeando servir la comida a pesar de que había más de dos centímetros de aguas residuales, procedentes de un desagüe cercano, que cubrían el suelo de la cocina y de la cafetería. Entonces los alumnos y alumnas llamaron a los medios de comunicación locales y convocaron una rueda de prensa en el vestíbulo del centro, que también estaba cubierto de aguas residuales. Como consecuencia, no sólo se canceló la comida de aquel día, sino que se cerró el centro.

A lo largo del año, unos cuantos alumnos y alumnas se involucraron en la política de la ciudad, sobre todo en un intento de lograr que los miembros del ayuntamiento apoyaran una iniciativa de «los niños primero». Una vez que la iniciativa fue aprobada, dos alumnos siguieron en el consejo asesor del ayuntamiento. De todas formas, los alumnos y alumnas no dejaron de experimentar las feroces desigualdades de North High mientras duró su estancia en el centro. El centro rico, que estaba ahí al lado, terminó su estadio de 5 millones de dólares y, a día de hoy, sigue estando en el percentil noventa nueve en los exámenes estandarizados del estado. Lo que sí cambió de modo significativo, de todas formas, fue la relación entre nuestros alumnos y alumnas y el centro escolar. Todos los miembros del centro, desde el director hasta los profesores y profesoras, sabían que, si algo no iba bien, los alumnos y alumnas lo llevarían hasta sus últimas consecuencias. Este conocimiento hacía que la vida no siempre fuera divertida, ni para nosotros, los profesores y profesoras, ni para los propios alumnos y alumnas. Las reacciones violentas y mordaces eran frecuentes. En cualquier caso, hay pruebas y testimonios numerosos que respaldan la sensación de que los alumnos y alumnas empezaron a sentir que tenían la fuerza necesaria para enfrentarse a unas condiciones que hasta entonces parecían eternas e inmutables.

La enseñanza del *hip-hop* y la cultura

Había otros profesores y profesoras, así como miembros de la sociedad, que veían a muchos de nuestros alumnos y alumnas como analfabetos potenciales carentes de cualquier posibilidad intelectual. Estos detractores confían ciegamente en las medidas tradicionales basadas en el comportamiento escolar (comportamiento escolar previo, calificaciones en los exámenes), que apoyan, según ellos, tanto sus afirmaciones como el comportamiento consiguiente que adoptan con estos jóvenes (tal vez había que decir contra estos jóvenes). Estos juicios, en cualquier caso, iban en contra de nuestras experiencias, ya que nosotros habíamos observado la sofisticación de nuestros alumnos y alumnas en el manejo del idioma, paralela a su participación en la cultura del *hip-hop*. Estos mismos alumnos y

alumnas a los que se definía como poco interesados por las palabras eran capaces de recitar, en nuestras clases, toda la letra de discos de rap completos. Devoraban revistas populares de hip-hop y transcribían las letras de las canciones, y muchos de ellos llevaban sus propios libros de composición de rap. Incluso los alumnos y alumnas cuya implicación en la cultura del *hip-hop* no era muy profunda escuchaban habitualmente ciertas emisoras populares de radio que programaban hip-hop de forma predominante, y tenían acceso a revistas y CD.

Con el objetivo de introducirnos en esta actividad cultural juvenil, tan rica desde el punto de vista del lenguaje, desarrollamos una unidad didáctica de siete semanas que emparejaba textos de hip-hop con la poesía canónica. El objetivo de la unidad era partir del enorme interés de los alumnos y alumnas por el *hip-hop* y utilizarlo como andamiaje para que comprendieran mejor las formas académicas de poesía. Pretendíamos ayudar a que los alumnos y alumnas vieran la intemporalidad de los temas literarios, tanto los presentes en los textos canónicos con los que no estaban familiarizados como los de la música que escuchaban cada día. Les señalamos de forma explícita el hecho de que las habilidades lingüísticas y el conocimiento que mostraban en su relación con el *hip-hop* no estaban tan lejos de las habilidades necesarias para tener éxito en el análisis de un texto poético.

En primer lugar emparejamos ocho textos poéticos tradicionales con ocho canciones de rap, y después dividimos la clase en grupos de cuatro o cinco alumnos y alumnas. Cada grupo tenía que preparar una clase sobre sus dos textos. Les dimos una autonomía relativa en cuanto a la forma de la exposición, aunque cada presentación tenía que tener obligatoriamente los siguientes tres elementos:

1. Análisis de los temas literarios de cada uno de los textos (les entregamos una lista de los temas más comunes, aunque les animamos a que desarrollaran otros si los veían aparecer en los textos).
2. Análisis comparativo de los dos textos (en qué se parecen, en qué se diferencian, cómo utilizan los autores respectivos los mismos recursos, o recursos diferentes, para transmitir su mensaje, etc.)
3. Preguntas guiadas para la discusión en clase (habíamos perfilado unas cuantas preguntas complejas y abiertas a lo largo del curso, y animamos a los alumnos y alumnas a que plantearan preguntas similares).

Además de preparar la presentación en grupo, cada alumno y alumna tenía que preparar un análisis de las otras siete parejas de poema y canción, de modo que pudieran participar en los debates colectivos. Habíamos trabajado mucho durante todo el año en el desarrollo de una cultura de aula en la cual se hubiera normalizado la participación de los alumnos y alumnas en los diálogos sobre ternas literarios. Esta normalización, junto al uso

de textos de *hip-hop*, que captaba la atención de los alumnos y alumnas, hacía más probable que de verdad se preparara el trabajo fuera del aula, ya que los alumnos y alumnas llegaron a disfrutar poniendo en cuestión y ampliando los análisis de texto de sus compañeros y compañeras.

Durante las dos primeras semanas de la unidad, utilizamos el tiempo de clase para analizar diversas formas poéticas (soneto, haiku, verso libre, prosa) y recursos poéticos (ritmo, rima, métrica, imágenes, elección léxica, tema). Utilizamos, para enseñar estos conceptos, ejemplos que procedían de las ocho parejas seleccionadas de textos, y debatimos con los alumnos si podían aplicarse o no a la música y a la poesía tradicional. Además, animamos a los alumnos y alumnas a que trajeran ejemplos, sacarlos de sus canciones o sus poemas favoritos, que mostraran las ideas que estábamos aprendiendo. Durante este tiempo, los alumnos y alumnas comenzaron a preparar, además, sus propios cuadernos de poesía, en los que escribían poemas que se servían de los conceptos y formas que se debatían en clase.

Dedicamos las siguientes dos semanas de la unidad a que los alumnos y alumnas siguieran desarrollando sus propios poemas, aunque sin dejar de trabajar en el aula, con sus grupos y con el profesor, en la preparación del análisis y la exposición de los dos textos que se les habían asignado. El tiempo de clase se dividía en dos; la primera parte se dedicaba a la puesta en común de sus poemas y a la respuesta de los compañeros y compañeras, y la segunda a preparar las exposiciones en clase, que se acercaban cada vez más.

A cada grupo se le asignó un día de la quinta o la sexta semana de la unidad para que expusiera su análisis y guiara el debate que se producía en clase sobre los dos textos correspondientes. En cuanto a las exposiciones, hubo de todo, desde el enfoque tradicional de levantarse y ponerse a hablar hasta presentaciones más creativas para las que los alumnos y alumnas trajeron al aula videos musicales y fragmentos de películas o utilizaron actividades interactivas.

La semana y media restante se dedicó a la lectura de poesía. Se pidió a cada alumno y alumnas que eligiera como mínimo un poema que quisiera leer en voz alta en clase. En estos días surgieron los momentos más reveladores en lo personal, y más conmovedores, de todo el curso. Al ubicar esta unidad didáctica cerca del final del curso, logramos que muchos alumnos y alumnas se sintieran lo bastante cómodos como para arriesgarse a compartir unos poemas que sacaban a la luz algunas de sus experiencias vitales más personales.

Raza y justicia en una unidad didáctica sobre la sociedad

Comenzábamos cada semestre de primavera con una unidad didáctica sobre la relación entre raza y justicia. Esperábamos hasta el segundo semestre por muchas razones. El asunto de la raza, ciertamente, aparecía

en debates anteriores, pero queríamos asegurarnos de consolidar una cultura crítica de aula y de que los alumnos y alumnas tuvieran experiencias previas con el modo en que nos servíamos del estudio de películas, que describiremos después con algo más de detalle. El semestre de primavera, además, era el momento que nuestro departamento había elegido para la lectura de *Native Son*, de Richard Wright. Comenzábamos la unidad didáctica viendo todos juntos la película *A Time to Kill* (Tiempo de matar), y la terminábamos con un juicio que se llevaba a cabo en el aula y en el que se decidía el destino de Bigger Thomas. Es importante que señalemos desde el principio que no veíamos la película como un mero entretenimiento, sino como una actividad intelectual. Pasábamos la mitad del tiempo viendo la película, pero en el aula, con las luces encendidas y los cuadernos sobre la mesa, y la otra mitad la dedicábamos a hablar del trozo que habíamos visto, a debatir las interpretaciones y reacciones que suscitaba el texto filmico, tanto en sus aspectos técnicos como en sus aspectos temáticos.

Hubo un incidente concreto que nos gustaría contar, y que tuvo lugar durante el visionado de un fragmento de *A Time to Kill* en el que se producen, en torno al juicio de Carl Lee, diversos disturbios raciales. Carl Lee Hailey es un hombre de raza negra al que se está juzgando porque ha matado a los dos hombres blancos que violaron a su hija y la abandonaron dándola por muerta. En la película, a medida que el juicio se aproxima, la tensión racial se intensifica. La NAACP (asociación nacional para el progreso de la gente de color) llega desde el norte para ejercer presión a favor de Carl Lee, y el Ku Klux Klan llega desde el sur profiando con la intención de presionar a favor de los dos hombres blancos asesinados.

A medida que la tensión racial se intensifica en la película, la clase se involucra emocionalmente cada vez más y comienza a identificarse con los afroamericanos (le la película (y a apoyarlos). Los alumnos y alumnas empiezan a gritar las consignas de los manifestantes y a lanzar sus protestas contra la pantalla. Para los alumnos y alumnas se trata, obviamente, de algo más que ver una película en clase por obligación, o que una oportunidad para sentarse tranquilamente a pasar el rato. Los alumnos y alumnas, en este ejemplo, comienzan a relacionar la película con sus vidas cotidianas como ciudadanos y ciudadanas inmersos en una sociedad con una enorme carga racial. Además, utilizan esta nueva perspectiva para acceder con más facilidad al análisis textual y a un compromiso crítico con el texto filmico. Se trata de una película; es una historia de ficción y los personajes son ficticios, y sin embargo el entorno emocional que rodea a los asuntos de racismo y justicia, y en el que los alumnos y alumnas se enfadan con los personajes y aplauden, y animan, y levantan los puños, muestra que están politizando la película y que la relacionan con conflictos similares de sus propias vidas. Se trata de una relevancia que, en nuestra opinión, conduce

a una comprensión más profunda que, a su debido tiempo, facilita un análisis más personal y riguroso de los temas raciales y relativos a la justicia que aparecen en el texto.

La liberación de Carl Lee, para estos alumnos y alumnas, es una victoria de los afroamericanos, que son el grupo oprimido de la película. Como miembros de grupos oprimidos de la sociedad, se trata de una perspectiva que da forma a la identificación de los alumnos y alumnas con el texto, así como el análisis que hacen del mismo. Muchos alumnos y alumnas afirman que prenderle fuego al miembro del Ku Klux Klan es un acto de justicia, y cualquier exculpación de las acciones de Carl Lee es una victoria de los oprimidos. Los alumnos y alumnas, en este caso, se identifican claramente con el grupo oprimido. Su deseo de identificarse con este texto les permite tender un puente entre sus propios mundos y el texto filmico, así como implicarse en el texto en un plano crítico. En lugar de ver a Carl Lee y al resto de personajes como entes ficticios, examinan lo que representan para sus propias vidas en la creación un plano universal de conocimiento. A medida que comienzan a relacionar los personajes con sus propias vidas cotidianas, yuxtaponen el texto con sus vidas diarias y utilizan sus experiencias cotidianas para la interpretación crítica del texto.

En la discusión posterior a la película, Morrell pregunta si el hombre de origen afroamericano que mató al miembro del Ku Klux Klan era culpable de asesinato. En la escena, la culpa de blancos y negros no es equivalente, ya que los blancos disponen del poder, de los privilegios y de la mejor baza en el status quo, mientras que los negros, en este escenario, son completamente reaccionarios. Morrell reconoce que Stump Sisson, el hombre del Ku Klux Klan, estaba equivocado, pero sugiere que tal vez no merecía morir; en cualquier caso, el chico que lo mató no tiene por qué ser culpable de un asesinato en primer grado. Se trata de un tipo de interacción en torno a la película que ayuda a darles más profundidad a nociones simplistas de lo que está bien o mal, y prepara el escenario para futuros debates y discusiones.

A medida que empezábamos a hablar de nuestra reconstrucción inminente del juicio de Bigger Thomas, se estableció la relación entre Clanton, Misisipí y la ciudad en la que está ubicado el centro escolar. Un alumno recuerda un incidente reciente entre los latinos y los afroamericanos por el que hizo falta solicitar la intervención de la policía. Otra cuenta una historia sobre dos amigos de origen asiático, amigos suyos, que sufrieron ataques de varios afroamericanos. Un tercer alumno pide más detalles sobre el incidente mientras el resto de la clase escucha con atención. Es imposible que nos pongamos de acuerdo acerca de un único tipo de justicia para todos, y sin embargo toda la clase se pone de acuerdo en que lo que se hizo con los alumnos de origen asiático no estaba bien.

Pusimos en práctica muchas veces esta unidad didáctica, y siempre hubo incidentes similares a los que acabamos de describir. Los alumnos y alumnas tuvieron una relación personal y significativa con la película, lo que facilitó tanto un espacio de diálogo saludable como la finalización de un trabajo académico superior. Una de las clases llegó a crear un boletín que ponía en entredicho el modo en el que se trataban en el centro los asuntos relacionados con la cultura y el poder. Estos alumnos y alumnas entrevistaron a sus compañeros y compañeras, así como a miembros del profesorado y de la administración, e incluso a los candidatos a la alcaldía. Además, recopilaron imágenes de video que mostraban el ambiente del centro, y se las ofrecieron a las agencias locales de noticias. Y, lo que es más importante, estos alumnos y alumnas fueron capaces de aprender cosas sobre ellos mismos y sobre los demás, y de olvidarse de fronteras culturales y raciales establecidas para convertirse en una única clase comprometida con la aceptación cultural y con la afirmación.

Los profesores y profesoras críticos de lengua inglesa pueden utilizar películas como *A Time to Kill* para promover respuestas a los textos o el uso de teorías literarias críticas (por ejemplo la teoría racial crítica, el marxismo, el feminismo, el postcolonialismo, o el psicoanálisis) en las aulas de educación secundaria. Los alumnos y alumnas pueden utilizar las películas como un trampolín para reflexionar sobre sus propias experiencias como participantes involuntarios de una sociedad racializada. Por medio de la puesta en común de estas transacciones personales, los alumnos y alumnas pueden adquirir sensibilidad y comprensión hacia las culturas que son diferentes de las suyas. También pueden servirse de los estudios culturales para comprender cómo la sociedad crea las categorías del yo y de los otros en torno a una enorme cantidad de clasificadores, por ejemplo la raza, el género, la orientación sexual, la lengua materna y la religión. Los alumnos y alumnas pueden debatir de qué modo se describe y se trata a los que se identifican como «el otro» en los medios de comunicación y en la vida cotidiana.

Resulta importante destacar que el hecho de ver una película en común en un aula es una actividad social muy distinta de la lectura privada de un texto con su posterior discusión en grupo. Si el visionado de películas se hace de la forma correcta, se convierte en un visionado público en un espacio social único. Los miembros de la clase, que son, en la práctica, una comunidad, participan de forma conjunta en la actividad compartida de interpretar un texto. Estos jóvenes son capaces además de reunirse como miembros de una cultura común, una cultura popular juvenil que con frecuencia trasciende el género y la raza. El texto filmico es un gran equalizador, en el sentido de que logra que haya más estudiantes con un esquema para el análisis crítico de películas y con mayor experiencia para interpretar la vida cotidiana críticamente.

También es importante reconocer el significado y la potencia del imaginario visual del medio filmico a la hora de generar un diálogo crítico en torno a la raza. A veces resulta más difícil para los alumnos y alumnas implicarse en textos antiguos como *Huckleberry Finn*, porque proceden de épocas pasadas que los alumnos y alumnas pueden rechazar. Las películas más recientes que tratan sobre las experiencias de gente de color, de mujeres o de personas discapacitadas tienen muchas más posibilidades de ser percibidas como relevantes. Estos textos populares, de todas formas, pueden utilizarse para tender puentes con los textos más antiguos y canónicos, que es lo que hicimos nosotros con *A Time to Kilt y Native Son*.

No estamos defendiendo, en ningún caso, que los educadores y educadoras subordinen lo popular a lo canónico. Lo que tratamos de fomentar es la creación de vínculos significativos entre los mundos de los alumnos y alumnas y los mundos de los textos canónicos. Muchos teóricos y teóricas socioculturales, influidos por el trabajo de Vigotsky, han promovido entornos de aprendizaje auténtico que se sirven de la fortaleza que los alumnos y alumnas traen de su comunidad y de su hogar para lograr que aprendan por medio de su legítima participación periférica en comunidades de práctica. Moll (2000), por ejemplo, sostiene que los educadores y educadoras, cuando preparan los currículos, se convierten en etnógrafos que buscan comprender y afirmar los cimientos del conocimiento de la comunidad. Estamos de acuerdo con Moll y afirmamos que cualquier investigación etnográfica de las vidas de los jóvenes revelaría que las películas desempeñan un papel esencial en el modo en que empiezan a comprender sus vidas y sus mundos.

Estamos absolutamente convencidos de las posibilidades transformadoras relacionadas con el nuevo enfoque de la enseñanza de la lengua inglesa, y sin embargo queremos abordar algunos asuntos relativos a la comunicación y a la idoneidad. Debido a las connotaciones del medio, y debido también a su naturaleza evocadora, es inevitable que surjan controversias y refutaciones. Una cosa es leer sobre la opresión y la violencia en un libro, pero es completamente distinto experimentar estos actos al ver una película o cualquier otro texto filmico. Los profesores y profesoras tienen que estar preparados para enfrentarse a las emociones que evocan estos textos filmicos. Además, tienen que estar preparados para comunicarse con otros miembros de profesorado, y con la administración escolar, y con los padres y madres, y con los alumnos y alumnas, para mostrarles la importancia de utilizar este medio en la enseñanza de los asuntos relacionados con la diversidad. Los educadores y educadoras, en cualquier caso, no deberían rehuir estos encuentros, ni deberían pedir disculpas por utilizar medios audiovisuales en sus aulas. El imperativo de nuestro movimiento exige que descubramos nuevos enfoques que nos permitan acercarnos a nuestros múltiples objetivos en el desarrollo de los

alumnos y alumnas que disponen de la capacidad para desenvolverse académica y profesionalmente en un mundo complejo, y también de la sensibilidad necesaria para convertirse en ciudadanos y ciudadanas críticos en una democracia multicultural.

Voces rigurosas para la juventud urbana

Durante la última exposición de la unidad didáctica relacionada con la raza y la justicia, uno de los alumnos interrumpió el debate sobre la película y les preguntó a sus compañeros y compañeras: «¿Existe la justicia aquí, en North High?» La respuesta fue rápida y contundente. Los alumnos y alumnas sabían que, de hecho, no tenían acceso a la justicia en su centro escolar. Compartieron historias sobre su mala educación, sobre el modo en que habían sido tratados (como prisioneros, o como ciudadanos y ciudadanas de segunda clase). Hablaron de cómo los acosaba la seguridad del centro, y del modo en que los retenían cuando llegaban tarde a clase. Un alumno comentó que las vallas estaban untadas con grasa para que los alumnos y alumnas no se escaparan en las horas lectivas, y habló también de las puertas de emergencia bloqueadas (lo que contravenía las medidas de seguridad en caso de incendio). Otro alumno afirmó: «Si hay un incendio aquí, moriremos todos, no hay manera de salir». Tenía razón.

Hubo otros comentarios sobre la escasez de libros de texto para las clases de química. Había tan pocos, de hecho, que los alumnos y alumnas no podían llevárselos a casa. Tenían que dedicar una parte de las clases de química a copiar el enunciado de los problemas que tenían que hacer en casa. Si una vez en sus casas necesitaban algún tipo de explicación, mala suerte. Los comentarios continuaban con fervor e intensidad parecidos hasta que Jasmine pregunta a sus compañeros y compañeras qué piensan hacer para enfrentarse a estas injusticias. Estamos en abril de su último año, sólo faltan seis semanas para que abandonen el centro. Para estos alumnos y alumnas, es ahora o nunca; su última oportunidad de dejarles un legado a los alumnos y alumnas que vendrán después.

Lo que surge como consecuencia de este discurso es un proyecto de revista, al que los alumnos y alumnas dedicaron sus últimas seis semanas en North High. El proyecto, al final, se llamó «Serious Voices for Urban Youth», e incluía artículos, poemas y dibujos. Los alumnos y alumnas seleccionaban temas y asuntos que querían tratar y elegían a los compañeros y compañeras que se harían cargo de las tareas. Algunas de estas tareas tenían que ver con entrevistas con los candidatos a la alcaldía, a los que se les preguntó por el estado de la educación secundaria, y también historias personales sobre la experiencia en los centros escolares, descripciones de los profesores y profesoras que más los estimulaban, cartas dedicadas a

guiar e inspirar a los alumnos y alumnas futuros y trabajos artísticos relacionados con la representación de las condiciones del centro.

Consecuencias

Podríamos haber abordado cualquiera de estas unidades didácticas utilizando métodos y currículos más tradicionales. Sin embargo, habríamos ido en contra de nuestra filosofía, que consiste en considerar que el ingrediente más importante para una clase efectiva es acoplar la pedagogía y el currículo. Creemos, en cuanto al desarrollo de este enfoque de la enseñanza, que debe valorar ante todo las sensibilidades culturales y los intereses de los alumnos y alumnas. No se trata de una idea nueva, pero podemos afirmar que el fallo de estos enfoques educativos multicultural (Banks, 1994) o culturalmente relevantes (Ladson-Billings, 1994) ha sido consecuencia de la mala aplicación de estos principios.

Para resumir, la práctica de la educación multicultural se ha servido de una definición demasiado estrecha del concepto de cultura. El término «cultura», en el currículo escolar, se ha utilizado para referirse a la raza o la etnia y, aunque esto ha dado como resultado una mayor atención a un conjunto de lecturas y perspectivas más diversas en cuanto a la etnia y el género, no ha tenido en cuenta otros aspectos esenciales de la cultura. Para comprender esta interpretación y esta aplicación de una teoría de la pedagogía moderna, multicultural y culturalmente relevante, podemos utilizar los conceptos de John Dewey acerca de la importancia de una educación democrática.

A comienzos del siglo xx, Dewey sugirió que la teoría de la educación había atrapado a los profesores y profesoras en un falso binomio en lo relativo a la educación (Dewey, 1902). Dicho de otro modo, Dewey creía que a los profesores y profesoras se les exigía que eligieran entre un currículo clásico y un currículo centrado en las experiencias vitales de sus alumnos y alumnas. Los profesores y profesoras elegían casi siempre el primero, porque consideraban que era el más tradicional y, por lo tanto, el más aceptable. El trabajo de Dewey sostenía que no había que pensar en el currículo como una proposición excluyente, sino como una suma de cosas. Dewey creía que el niño o la niña debían estar en el centro del currículo, de modo que el currículo escolar se base en las experiencias del niño o niña para ampliar sus horizontes. Es un enfoque que no pretende reemplazar el conocimiento que el niño o la niña lleva consigo a la escuela, sino construir sobre este conocimiento. ~CV creía que de este modo se lograría que la importancia de la escuela fuera percibida por los alumnos y alumnas de forma inmediata, dado que verían el conocimiento de la escuela a través de la lente de su realidad social. Estamos de acuerdo, y hemos desarrollado nuestra pedagogía y nuestro currículo de acuerdo con estos principios.