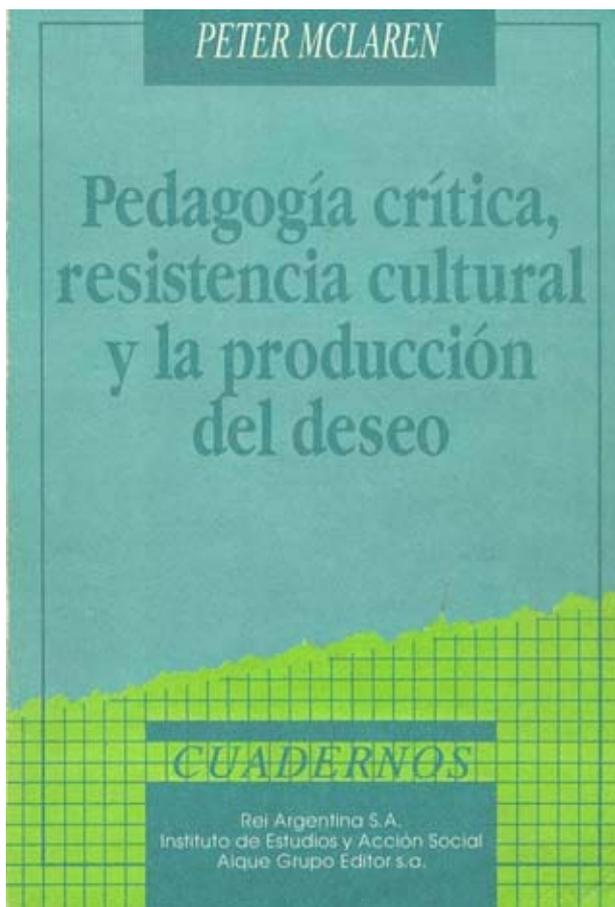


Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo

Peter McLaren



Aique Grupo Editor

Instituto de Estudios y Acción Social

Primera Edición

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Introducción, por <i>Adriana Puiggrós</i>	9
I. Pedagogía crítica: construcción de un arco de sueño social y de una entrada a la esperanza .	15
II. La investigación en el terreno de la alfabetización y el giro postmoderno: advertencia desde los márgenes	51
III. Formación escolar del cuerpo posmoderno: pedagogía crítica y política de encarnación	79
IV. Ansiedad marginal y política de la sexualidad	125
V. Conocimientos de los medios de comunicación, ciudadanía guerrera y alfabetizaciones posmodernas	135

I. PEDAGOGÍA CRÍTICA: CONSTRUCCIÓN DE UN ARCO DE SUEÑO SOCIAL Y DE UNA ENTRADA A LA ESPERANZA¹

Mí propósito, al compartir hoy con ustedes algunas reflexiones, no deriva simplemente del interés por elaborar una metodología más para la práctica en el aula escolar, sino, antes bien, del deseo de trazar el perfil de una visión de la sociedad. Una visión que nos sitúa como productos y, al mismo tiempo, como productores de la historia en la lucha contra la profunda inquietud moral y política que actualmente nos rodea en nuestra calidad tanto de maestros como de trabajadores de la cultura. Es posible describir las presentes circunstancias históricas como un escenario en el cual grotescas y sublimes hibridaciones de nuestros mundos y de nuestras identidades sociales compiten por el espacio abierto por la erosión de la certidumbre, el cambio de paradigmas, la desnaturalización de las fronteras y el carácter cada vez más controvertible que ostentan conocidas dicotomías del pensamiento, fenómenos acarreados por los albores de una portentosa época posmoderna. Nos vemos ante una liza pública de superficial optimismo, vulgaridad y trivialidad grandiosas, vastos aparatos de vigilancia, y brutales estructuras de violencia, las cuales atraviesan la carne y la médula de la vida cotidiana. La desesperanza se ha convertido en nuestra consejera, en tanto permanecemos en el desierto del deseo producido electrónicamente y de una compra anticipada del juicio crítico.

Nos enfrentamos con un enemigo absolutamente monstruoso, una coalición histórica consolidada por un pensamiento marchito y enquistada en una xenofobia asfixiante, y el triunfalismo patriótico, con una alianza de críticos conservadores de espíritu mezquino que en la actualidad están organizando un ataque frontal, singularmente bárbaro, contra los esfuerzos que los educadores progresivos realizan a fin de que las cuestiones relacionadas con la raza, los sexos y la clase sean fundamentales en el currículo. Y todo ello se produce en el momento en que parecen hallarse consolidadas las condiciones internacionales de un “nuevo orden mundial” en el que se asegura el bienestar material a una minoría privilegiada a expensas del resto de la población del planeta.

La alfabetización de la nueva izquierda, influida por la teoría radical de la sociedad en sus distintas formas (las teorías feminista, postmodernas, posestructuralistas y poscolonialistas) están siendo atacadas en la actualidad por críticos conservadores, quienes aducen que se trata de un recurso para subvertir la neutralidad política y el desinterés ideológico que, según ellos sostienen, la empresa de la educación debería poseer. Por supuesto, el verdadero temor aquí es que el llamamiento de los teóricos críticos de la sociedad, y de quienes están comprometidos en la pedagogía crítica, a reformular los códigos culturales, políticos y sociales, y las normas de privilegio de la sociedad dominante, amenace las fronteras lingüísticas, académicas, raciales y de los sexos que actualmente existen en la sociedad en su conjunto. El presente debate acerca “corrección política” en el ámbito académico estadounidense, es, en gran medida, una reacción contra el carácter interdisciplinario de buena parte de lo que acontece en las artes y en las ciencias sociales, y contra su capacidad de modificar la territorialización de las estructuras del discurso académico en detrimento de las formas colonialistas y neocolonialistas del trabajo intelectual. No nos confundamos respecto del lugar en el que verdaderamente se produce adoctrinamiento político y terrorismo intelectual. Piénsese en el modo en que los medios de comunicación populares han planteado el debate acerca de la “corrección política”, y se advertirá con más claridad dónde y en quién reside el poder de circunscribir y configurar la ideología.

Desearía discutir algunos de los rasgos de la pedagogía crítica y el papel que podría desempeñar en la lucha contra el ataque neoconservador que se lleva a cabo en la actualidad contra las pedagogías de la liberación y los trabajadores sociales progresivos de las escuelas públicas de los Estados Unidos.

Aunque con frecuencia su trabajo ha sido marginado y desplazado hacia la periferia del debate acerca de la educación en los Estados Unidos, los educadores críticos han continuado captando de manera particularmente firme el lazo existente entre las formas reales que adopta la actividad escolar y las articulaciones estructurales más amplias de la sociedad. Han puesto de manifiesto y, a la vez, han perturbado

¹ Este ensayo es una selección, hecha por el autor, de partes de una conferencia dictada en el Third Annual Sommer Institute, con el apoyo del Kellogg Center for Adult Learning Research, celebrado en Bozeman, Montana, en 1989. El autor agradece al Kellogg Center por haberle permitido reproducir secciones de esa conferencia. Esta última fue publicada en una obra monográfica titulada *Social Environment and Adult Learning* (Kellogg Center, mayo de 1990); una breve sección de ella aparecerá en *Thirteen Questions: New Perspectives on American Education* (New York, Peter Lang). En esta versión se agregaron nuevos párrafos y se revisaron otros; parte de la conferencia revisada fue presentada en agosto de 1990 en el taller de pedagogía crítica organizado por la California Association for Bilingual Education, Universidad de California y Colegio de Graduados de Claremont.

las vías a través de las cuales las desigualdades en materia de poder y de privilegio existentes en el aula de clase –respecto de la adquisición y la distribución de conocimientos y de las prácticas institucionales que las sustentan– resultan ser una prolongación de las condiciones dominantes en la sociedad en su conjunto.

No obstante la condición de diferentes que se les impone, han logrado oponerse a los presupuestos elitistas, racistas y discriminativos en cuanto al sexo, de las formas dominantes de la enseñanza y de los currículos, haciendo oír sus expresiones de ruptura desde los lugares marginales que ocupan. Aparte de proporcionar tanto un lenguaje de oposición crítica como una práctica social de protesta, han abierto el camino hacia nuevas formas de análisis social. Por ejemplo, al comprometerse recientemente con la teoría social continental y con otras elaboraciones realizadas en el ámbito de la ciencias sociales, han colocado bajo presión hermenéutica las verdades –de ver, nombrar y ordenar la realidad– que la modernidad se ha empeñado tan laboriosamente en justificar ya sea en el seno de un mundo objetivista de la “verdad” científica, ya sea bajo los principios trascendentes de una razón universal. A menudo sus análisis se han opuesto a la influencia de un positivismo enervante y a una racionalidad instrumental que, al menos en el caso de la teoría de la educación y del desenvolvimiento curricular de los Estados Unidos, reduce las cuestiones de ética y de justicia social a cuestiones de epistemología, desarrollo cognitivo y de conducta, capital humano y manejo grupal. En particular, esos educadores han obtenido éxito, y, en su mayoría, se han mostrado intransigentes en el establecimiento de conexiones entre las formas dominantes de educación y, por tanto, las formas dominantes de alfabetización y los regímenes actuales de verdad y las prácticas sociales dominantes que colaboran a constituirlos.

Distanciándose de su “presente social”, los educadores críticos han logrado provocar un extrañamiento de las convenciones o los géneros de la articulación de lo real y lo que es del sentido común. Es decir, se pone al desnudo lo que convencionalmente aceptamos como lo normal, lo mundano, lo cotidiano. La conciencia práctica, de acuerdo con la caracterización que Raymond Williams nos ofrece de la ideología, se halla radicalmente desmembrada. Mientras que la enseñanza de discursos y de prácticas proyecta sus propios artificios en la “naturaleza” llamándolos “realidad”, los educadores críticos han colaborado a poner en tela de juicio esa realidad, quitando firmeza a sus supuestos fundamentales. Así, con tales esfuerzos, los educadores pueden comenzar a percibir la enseñanza que ellos imparten como un medio a través del cual la profesión docente ha construido “el hecho normativo de enseñanza” en el que se codifica y se legitima la vida social mediante las relaciones de poder y de privilegio existentes.

La tradición educativa crítica ha suministrado a los maestros formas de reflexión autocrítica mediante las cuales pueden hacer la transición de considerar lo que ellos hacen en el aula como cuestiones aisladas e individuales, a considerarlo como cuestiones de naturaleza profundamente social que reclaman una *praxis* pedagógica que sea capaz de modificar reflexivamente la base de conocimientos de la enseñanza que imparten. La lección que de aquí debe extraerse es que toda acción tiene una estructura que la hace inteligible, en tanto que afirmar que la liberación se inicia en la acción representa un funesto malentendido en lo que se refiere las relaciones entre la acción y el discurso. Deseo subrayar en este punto lo que he denominado “subjetividad crítica”. La subjetividad adopta aquí una postura metodológica referida tanto al análisis de las formas de opresión verificadas en el aula de clase y en la sociedad en su conjunto, en términos del modo en que han desarrollado las condiciones de su propia perpetuación, como a la conceptualización de la enseñanza como un compromiso con lo inhabitual en el que se hace de lo familiar una cosa extraña, y de lo extraño una cosa familiar. Los educadores críticos nos han mostrado que los estudiantes no ingresan desnudos en la dinámica corriente de la historia. Se hallan siempre investidos de las disposiciones del lenguaje y del poder.

Específicamente a propósito de la actual discusión acerca de la alfabetización, y de la lucha librada en el ámbito académico acerca del “canon”, los educadores críticos procuran eludir la tendencia a ver el mundo en términos maniqueos, como si fuera presa de una lucha titánica entre las formas de una “elevada” cultura civilizada y las fuerzas contaminantes de la cultura de masas. Rechazan los ataques recientemente emprendidos por críticos tales como Allan Bloom, cuya obra *Closing the American Mind [Clausura de la mente estadounidense]* ha servido como arma reaccionaria en las discusiones acerca del currículo de las artes liberales, y como E.D. Hirsch, quien caracterizó a su *Cultural Literacy [Alfabetización cultural]* como una enciclopedia cultural destinada a todo estudiante con ambiciones. En la empalagosa elegancia del arrogante paraíso de Bloom (el cual, desde luego, está formado por salones victorianos y bibliotecas Tudor pobladas de burgueses de raza blanca y sexo masculino y *belles lettristes* salidas de las Facultades de la Ivy League, y otros descendientes del blanco europeo), el educador enfrenta, en su manifestación más espantosa, la vertiginosa intoxicación del poder con la selectiva tradición de producción de conocimientos que existe en nuestras escuelas. Es aquí donde la tradición clásica de la literatura europea asume el monopolio exclusivo del poder de santificar la vida humana. En el mundo de Bloom, el pensador no occidental pasa a ser la

imagen rebajada e invertida del hipercivilizado intelectual metropolitano. Dicho de otra manera, tanto el conocimiento no occidental cuanto el burdo conocimiento de las masas se convierten en un no-conocimiento primitivo que opera como un conducto hacia el salvajismo y la barbarie: un descenso a los infiernos, la alteridad negativa de la razón. En el teatro del espíritu presentado por Bloom, chocan imperios de la conciencia (la elevada cultura del helenismo, radiantemente civilizada, de la cual el propio Bloom es un representante de primer orden, y la oscura y primitiva cultura de la chusma): teatro en el cual se representa una fantasía narrativa que es común a muchos académicos burgueses de sexo masculino y en el que la hegemonía del lenguaje y de los tropos universalizados y exteriorizados del colonizador torna fácil trazar el guión: en nombre de la Verdad, la civilización euroamericana mantiene a raya la grandeza del salvaje. En esa concepción, el educador asume una misión civilizadora, vigilando moralmente las fronteras del negro continente de la psique en el que la sensualidad femenina no llega a ser mediada por el domino de las ideas y en el que la violencia del sanguíneo hombre de piel oscura no llega a ser moderada por la Razón y por la Regla de la Ley. Para Bloom, esas realidades salvajes del sexo y la violencia tienen que ser cruelmente sujetadas, y no consentidas por el espíritu occidental. Acertadamente Arthur Kroker y David Cook han proclamado a Allan Bloom “el juez Bork del ámbito académico estadounidense”, quien “manifiesta hacia las mujeres, los jóvenes y los pobres el mismo rugiente espíritu de venganza y de terrible resentimiento”. No solamente nos hallamos frente a los terribles ataques intelectuales de Bloom, sino también ante los mezquinos ataques contra la diferencia emprendidos por Diane Ravitch, Roger Kimball, William Bennett, Lyanne V. W. Chaney y otros académicos neoconservadores que defienden a los privilegiados y a los poderosos.

Cabe preguntarse si a estos mariscales de la identidad se les ha ocurrido alguna vez que nuestras escuelas reprueban a muchos estudiantes pertenecientes a las minorías precisamente porque ya se está destacando mucho y atribuyendo mucha importancia a la jerarquía del capital cultural que uno posee. Piénsese en los estudiantes que pueblan ámbitos urbanos en sitios tales como Howard Beach, Ozone Park, el Barrio o barrios tales como Maravilla I y White Fench. Es más probable que aprendan acerca de Europa Occidental de acuerdo con las modalidades sustentadas por los multiculturalistas neoconservadores, y no que aprendan acerca del Renacimiento de Harlem, México, Africa o las culturas azteca o zulú. La ideología del colonialismo cobra todas sus fuerzas cuando se supone que los sobrevivientes del barrio (“*veteranos*”)² o los delincuentes juveniles (“*pintos*”)³ deben ser salvados por la tradición del Iluminismo occidental de modo tal que en su momento abandonen su “*rasquachismo*” para reemplazarlo por la ideología de un capitalismo regenerado o acaso incluso oculten sus tatuajes de *La señorita*⁴ o del águila azteca bajo el formal atavío del banquero capitalista. La ruinosa ironía estriba en que los puntajes de los tests basados en la información destilada del canon occidental y del capital cultural burgués, se emplea para justificar las iniciativas escolares financiadas por el distrito y por el Estado. Es una ideología de esa especie la que empapa la arraigada xenofobia del movimiento *English Only* [“Sólo lengua inglesa”] de los Estados Unidos, ideología que, según la correcta afirmación de Donald Macedo, funciona como soporte de las formas dominantes de actividad escolar que sirven a los valores y a los significados anglocéntricos y los legitiman, al mismo tiempo que niegan la historia, la cultura y las prácticas lingüísticas de los estudiantes que pertenecen a las minorías. Tiene sus raíces en la demonización europea de las poblaciones de tez oscura: la que promueve la lucha del “yo” inglés contra el Otro oscuro, excluido.

Insertos como estamos en la actual era de un maccarthysmo resurrecto, nos resulta difícil concebir que el problema de la sociedad actual no estribe en el falta de realidades occidentales, sino, antes bien, en su abundancia. El racionalismo occidental (cuyas notas dominantes han estado históricamente infectadas de racismo, xenofobia y misoginia) se ha enmaridado ahora con el capitalismo tecnológico para crear formas de vida social (o, más bien, de muerte social) que no tienen antecedentes en su exaltación de la codicia y en su grandeza nihilista. Ante el hastío y la paranoia actuales, finiseculares, hemos llegado a ese grado cero de realidad que alguna vez solamente adornaron las páginas de los manifiestos surrealistas o los imaginarios *punk*. El “acto surrealista más sencillo” de que hablaba André Breton –disparar con una pistola a una multitud de extraños– no es ya solamente una ruptura contemporánea de los aspectos repugnantemente mundanos de la vida cotidiana o una dislocación simbólica que circule en publicaciones de vanguardia. Es precisamente en estas actuales circunstancias históricas de los Estados Unidos donde los seres humanos realmente *están* disparando a ciegas contra multitudes: contra los niños en los comercios de hamburguesas, contra los empleados y patrones en las fábricas, contra maestros y alumnos en las escuelas, y contra las

² En español en el original (N. del T.)

³ En español en el original (N. del T.)

⁴ En español en el original (N. del T.)

estudiantes de ingeniería en las aulas universitarias. En algunos ambientes urbanos, hay niños que matan a otros niños por la condición de su calzado. Para no aludir a la espeluznante realidad de los “drive-bys” de Los Angeles. Una niña de doce años, Anita Rochell, es abatida a balazos mientras implora por su vida, en el barrio latino de Long Beach, en California. En la ciudad de Nueva York los fabricantes de chalecos a prueba de balas están iniciando la producción de modelos especiales destinados a niños pequeños y a escolares que accidentalmente puedan ser heridos por las balas perdidas de ladrones de zapatillas y coronas de dientes de oro de diez dólares que portan rifles de asalto de fabricación especial. A lo largo del país, las fuerzas policiales tratan con crueldad a los pobres, y especialmente a las gentes de color, algo de lo cual ha sido registrado en filmaciones. El público puede ver al poder oficial bajo la forma de bastones policiales que machacan los huesos de Rodney King y los manifestantes del Tompkins Square Park.

El desgaste del sueño americano ha obligado a los jóvenes de la actualidad a vivir, si no en una absurda parodia de *The Cosby Show*, al menos en subculturas criminales de sardónico nihilismo, centradas en las drogas y la violencia, exaltadas en películas tales como *Clockwork Orange* y *Colors*. La celebración colectiva de la subversión de la autoridad adulta que representa la música de rock, proporciona a sus jóvenes oyentes la ilusión de una resistencia, pero no un lenguaje de crítica o esperanza. Trabaja para producir una política de placer, pero simultáneamente funciona como una forma de represión y de olvido: una amnesia social provocada y una desautorización forzada de la complicidad de la nación con la demonización racial y el colonialismo. Excepción hecha de algunos artistas con conciencia política y el desarrollo de algunas expresiones de música *rap* tales como los pandilleros *rap* de NWA (“*Niggers with Attitude*”), el rock colectivo oculta las razones de los límites, estructuralmente determinados, de la vida posmoderna. La vida posmoderna está sometida a la forma-signo de la *nouvelle* estética de los hipercorpiños de Madonna y su correlato, los bíceps hiperdestacados de Arnold Schwarzenegger: grado cero de la estética posmoderna, que exalta la cultura de la carne convertida en artículo sobre la política de la emancipación. Ensayamos nuestras vidas según esos signos, antes que vivirlos; nos transformamos en cuidadores y en guardianes del detrito de nuestra sociedad, antes que en configuradores de una nueva visión de la sociedad. Las fantasías de De Sade se han convertido en el equivalente urbano de la vida ciudadana posmoderna mientras opulentos barrios de la burguesía cibernética rozan sus hombros con el paisaje posholocástico de ciudades internas arrasadas por el fuego. Pobladores ricos de los Angeles están contratando a policías privados para que los protejan en sus prósperos barrios, donde exhiben carteles que advierten que habrá “Respuesta armada”, y donde los sistemas de seguridad y el militarismo de la vida urbana están dándole una nueva forma al espacio social según los lineamientos del filme posmoderno *Blade Runner*.

Se ha hecho presente un nihilismo aterrador, el aroma- de una inquietud cultural. Hay el anhelo de un confortable apocalipsis acompañado por formas de la vida cotidiana en las que la salvación es innecesaria porque el caos siempre es sublime, y en la edad de la MTV (todos adoptan una pose pero nadie toca), la moralidad desconoce la fricción. Los sentimientos de desesperación han resistido a la alta tecnología: no podemos erotizar nuestra depresión y reestructurar nuestros sentimientos conectando nuestro sistema nervioso central al espectro electromagnético, a través de las ondas de la televisión, y diagramar nuestras vidas según los humores del diseñador. En la extrapolación nihilista de la imagen producida masivamente como norma emergente de la subjetividad posmoderna, somos testigos del eclipse de la acción histórica y del agotamiento de la imaginaria democrática.

La actual fealdad social, que hace que lo extravagante aparezca como normal, no es ya solamente una fantasía (de raza blanca y sexo masculino) surrealista o un producto protorealista, ni el ensayo baudrillardiano de un futuro sin futuro. Esa escena *es* el momento histórico presente, un momento que ha llegado en un saco desatado y pisoteado por la lógica de la bota de punteras de acero. Ted Bundy, el asesino de la serie de televisión, ha donado sus variados textos de identidad a nuestro inconsciente estructural, y *estamos viviéndolos*.

La participación empresarial en las escuelas y el movimiento hacia la privatización de la enseñanza escolar sobre la base de la competencia y la demanda del mercado, no hace más que reflejar la reestructuración mundial de la producción industrial. En los Estados Unidos puede obtenerse mano de obra barata... tan barata, en verdad, que una ciudad como Los Angeles puede ahora competir con las nuevas concentraciones industriales del Tercer Mundo a través de su amplia base de población “extranjera”. Falta ver de qué modo las escuelas se están volviendo aun más cómplices al formar a estudiantes para que trabajen en empleos terciarios de sueldos inferiores, consecuencia de un decrecimiento de la proporción relativa de los puestos en la producción. Falta ver asimismo cómo el derrumbamiento de las clases monolíticas, el ímpetu hacia la producción posfordiana, la declinación de la política de clases, el crecimiento de la clase dedicada a los servicios, la desconcentración del capital en mercados naturales y los cambios producidos en

la división internacional del trabajo incidirán, a través de la escolarización masiva, en la creación de un nuevo proletariado mundial y de una minoría empresarial.

La educación crítica ha puesto en tela de juicio las tendencias sociales de la actualidad, y las ha puesto en relación con la lógica de la dominación colonial ejercida por los imperios centrales contra los del Tercer Mundo y contra las poblaciones de inmigrantes del Tercer Mundo. Al poner de relieve la teoría social poscolonial, la tradición de la educación crítica ha intentado poner de manifiesto que una herencia europea tal como “las Grandes Obras del Mundo Occidental” privilegia el discurso del colonizador blanco, masculino. Los educadores críticos han mostrado que el sujeto –o lector modelo– construido a partir de muchos de los “Grandes Libros” se caracteriza por una construcción geopolítica que incluye un centro y una periferia en el marco de la hegemonía expansiva del conquistador. En los estratos sedimentarios de nuestra subjetividad colectiva debe incluirse asimismo la carga ancestral de los griegos, los romanos, los alemanes, los franceses y los ingleses y de otras civilizaciones del centro.

La tarea emprendida por los teóricos críticos nos ha ayudado a ver esa bibliografía como formada esencialmente por “construcciones” socialmente producidas, que reflejan formas particulares de la subjetividad dirigidas a sus lectores y que proporcionan asimismo posturas específicas del sujeto, las cuales pueden situarse desde el punto de vista geopolítico por la manera en que la expansión hegemónica del conquistador europeo o estadounidense ha sido capaz de definir a quién se le permite habitar en los centros del imperio, y a quién se lo debe mantener vigilado en sus márgenes.

La tradición de la educación crítica (empleo aquí la palabra “tradición” de manera más bien tentativa, puesto que puedo estar interpretando románticamente lo que es, en esencia, un cuerpo de obras que se sitúan en la frontera entre la teorización contemporánea y la práctica pedagógica) ha mantenido vivo –tanto en la teoría como en la práctica– el lazo entre la lucha por un conocimiento crítico y la lucha por la democracia, y ello percibiéndose ambas cosas como forzosamente entrelazadas.

La tradición de la pedagogía crítica siempre se ha desplazado por las riberas de los enfoques dominantes de la actividad escolar, incluyendo tanto el sesgo liberal cuanto el conservador, los cuales ostentan aún una hegemonía relativamente indiscutida. Los educadores críticos no sólo han colaborado en el extrañamiento de lo real y lo aparente en las relaciones registradas en el aula de clase, sino también en poner al descubierto las formas en que el dominio y la explotación se han tornado sistemáticas, apartando el velo de santidad que cubre las relaciones sociales y las prácticas culturales existentes. Han mostrado, por ejemplo, que muchos maestros que se presentan como progresistas predicán la liberación de una manera tan etérea que eso los declara inocentes frente a tanta injusticia. Considérense tan sólo las tasas de deserción (los estudiantes de origen latinoamericano las denominan, con razón, tasas “de expulsión”), la persistencia del seguimiento, la discriminación sexual y el racismo, que se han vuelto institucionales tanto en nuestro sistema de la escuela pública como en la educación superior, los resultados desiguales entre los grupos minoritarios que se hallan estructurados dentro del sistema, y el énfasis puesto en el conocimiento orientado hacia el control y al estrechamiento técnico que caracteriza a los enfoques dominantes en el diseño del currículo. Contémplese el presente histórico con toda su ignominia colonialista, menciónense las injusticias como lo que son, pero no se pierdan las esperanzas, por convincente que parezca la desesperanza que nos rodea.

La tradición de la pedagogía crítica parte de una concepción particular de la cultura, que está muy alejada de la imagen que regularmente se tiene de ella como espacio monádico de armonía y control. Dentro de la perspectiva crítica, la cultura es un espacio de disociación, de ruptura y de contradicción: un ámbito de protesta contra las estructuras y los poderes prácticos discursivos polivalentes. Es decir, se concibe la cultura como estructurada por la combatividad de discursos en disputa. La cultura es un laberíntico juego de discursos que comprende los efectos prácticos y materiales de sus variadas configuraciones y articulaciones. Es el lugar en que el significado se desvanece en las catacumbas y en los espacios subterráneos de la sociedad. Así pues, es quizá más apropiado entender la cultura como una zona heterogénea y transgresiva, como circuitos de representación en un campo de batalla ocupado en forma desigual y despareja. La cultura es una red de poder y de conocimientos en la que se produce una realidad específica por medio de prácticas institucionales y de regímenes discursivos que permiten que tal realidad avance desembarazada de los imperativos democráticos.

Dentro de esa concepción de la cultura nos hace falta una nueva interpretación del poder, y personas como Michel Foucault nos han ayudado en este respecto. El poder, según nos lo ha mostrado Foucault, no es un espíritu caprichoso; no es una fuerza desencarnada que se insinúa adventiciamente en los asuntos humanos. Tiene, antes bien, raíces históricas, se lo construye socialmente, toma parte en una política cultural y sirve a intereses estructurados dentro de la sociedad. Desde luego, puede servir para ofrecer resistencia a esas mismas condiciones. Si los discursos convierten las formas de hablar en formas de actuar, hemos de ver al poder como implicado en ese proceso. Foucault nos ha mostrado que el ejercicio del poder crea

conocimiento, y que el conocimiento induce, a su vez, efectos de poder. Creo que es a eso a lo que Foucault alude cuando afirma que todo es ya interpretación. No poseemos poder ni lo aplicamos, porque está ya en todas partes y al lado de los discursos mediante los cuales constituimos nuestros cuerpos y estructuramos la dirección de nuestro deseo. El poder produce ciertas formas de conocimiento, utilizándose tal conocimiento para legitimar y extender los intereses de aquellos a quienes sirven los efectos de tal poder y para justificar la sujeción de determinados grupos sobre la base de normas trascendentes. Por tanto, el poder *subjetiviza* (nos permite hablar y desear) y también *subyuga* (al conferir poder a determinados discursos por sobre otros y limitar así la manera en que podemos pensar nuestra propia formación subjetiva y actuar a fin de modificar las formas culturales y las prácticas sociales que limitan y desbaratan nuestras narraciones de la liberación y la libertad, y los senderos que conducen hacia ellas). Toda garantía ideológica –o toda idea que circula como indiscutible en el discurso público y en la práctica social– implica supuestos tácitos, consecuencias insospechadas ocultas en cuestiones éticas y epistemológicas. Todos los discursos son portadores de efectos de poder.

Ahora bien: ¿de qué sirve todo esto a los educadores? lo que quiero sugerir es que una concepción renovada de la cultura puede ayudar a los maestros a situar sus propias prácticas en el aula dentro de las estructuras globales de poder y de privilegio, de modo tal que puedan identificar mejor los intereses a los que sirven sus propias preferencias ideológicas, en lugar de purificar de diferencias el campo cultural mediante el cálculo universal de un análisis objetivo supuestamente desinteresado.

Una perspectiva crítica respecto de la cultura, escinde la presunta uniformidad de ésta en diversas piezas de perspectivas cambiantes y de indecibles posibilidades. Las prácticas de la enseñanza no poseen normas, sino que continuamente rehacen las normas culturales y sociales (las cuales son rehechas una y otra vez). Nuestra tarea como educadores críticos es la de quebrantar la autoridad de esas prácticas en interés de la gran justicia social, de “lo que podría ser”.

Dado el lenguaje de eficiencia que en los últimos años ha colonizado brutal e insidiosamente el dominio disciplinario de la educación, y dado el acento que actualmente se pone en las técnicas de administración, los esquemas de contabilidad y los currículos ya listos para el aula de clase –características que fácilmente despojan a la actividad escolar de cualquier preocupación de peso por la justicia, la igualdad o la democracia–, difícilmente sorprenda que la discusión acerca de la cultura y de la actividad escolar apenas haya comenzado a difundirse más allá de los reducidos y aislados límites de la investigación educativa fundamental. Particularmente los educadores anglosajones han sido, por regla general, poco cautelosos en lo que concierne a sus pretensiones de ocupar una ventajosa posición de privilegio cultural en relación con las otras culturas; en su mayoría, han continuado leales a una concepción de la cultura que les permite anclar sus significados en el lecho de roca de sus propios prejuicios, y al proceder así han omitido inquietar la confianza popular en las ortodoxias heredadas acerca de los campos culturales que modelan el aula en la que enseñan. El discurso de la tecnocracia, que ha insinuado su perturbadora presencia en la política y en la práctica escolares durante la última década, y que ha sido gravemente hostil a la vida democrática, ha proliferado a causa de la falta de atención al modo en que los educadores han definido y comprendido el contexto cultural. Mi esperanza –y, estoy seguro, la esperanza de muchos– es que, al hacerse cargo de las cuestiones comprendidas en los trabajos recientes acerca del contexto y de la cultura, los educadores estarán mejor provistos para convertirse en palancas de la historia, resistiendo y transformando el ataque contra la educación de los Estados Unidos que recientemente han llevado a cabo neoconservadores, reaccionarios y fundamentalistas de toda suerte –cuya retórica, atractivamente familiar, naturaliza la opresión y la desigualdad bajo el color de la meritocracia y la imparcialidad– y para esforzarse para que las escuelas desempeñen un papel de más importancia en la profundización de nuestra visión de la democracia.

Creo que es importante reconocer que la mayor parte de la investigación fundamental en el terreno de la educación rehace la realidad según el marco de referencia encarnado en el lenguaje que emplea el investigador, o bien, según los límites discursivos del propio investigador. La investigación educativa crítica, en cambio, intenta insertar la construcción del significado en el mundo de la vida de quienes toman parte en la educación y en la especificidad de las tendencias históricas y de las formas culturales que dan su configuración a su subjetividad. La investigación inscrita en la tradición educativa crítica crea las condiciones que ponen a los individuos en condiciones de investigar su realidad y las circunstancias sociales que determinan su vida cotidiana.

A propósito de estos ejes sociales, más amplios, de poder, es indispensable que los educadores tengan presente estas preguntas: ¿A los intereses de quiénes se está sirviendo en el acto social de alfabetizarse? ¿Dónde se sitúa ese proceso, ética y políticamente, en materia de justicia social? ¿Qué principios deben elegirse al estructurar nuestros esfuerzos pedagógicos?

Evitar responder a estas preguntas, implica correr el riesgo de dar a nuestra práctica como educadores una orientación tal que rebaje nuestras facultades críticas a la de guardianes de la identidad y de las funciones de consolidación del sistema que sirven a los intereses colectivos y a los regímenes de verdad de una minoría de poder dominante. Adoptar una posición “centrista” –en la que se busque un equilibrio de las perspectivas políticas, rehusándose a ceder a los discursos o de la izquierda o de la derecha– equivale a apoyar a aquellos cuyos intereses se ven preservados por el *statu quo*. Equivale a vigilar las fronteras ideológicas del sentido común, hallando en la estabilidad y la familiaridad de lo mundano y lo predecible una compensación de la actual inestabilidad social.

No sólo es importante recusar lo que he llamado una posición “centrista”, sino que es también importante poner en tela de juicio lo que los liberales han denominado una posición “pluralista”. La clave para establecer formas de conocimiento que sean liberadoras, no consiste sencillamente en ofrecer un espectro formado por todas las posiciones concebibles, puesto que es manifiesto que muchas de esas perspectivas amparan presupuestos racistas, clasistas y discriminatorios en lo que concierne al sexo. Es menester que no insistamos en una diversidad cultural estática, haciendo de la cultura un museo viviente de las opciones contemporáneas, sino en una *diversidad crítica*. La diversidad crítica quiere decir que deben entenderse las opciones como prácticas sociales construidas ellas mismas histórica y socialmente, y que los maestros tienen que aprender a distinguir las opciones culturales como actos que en mayor o menor grado son liberadores u opresivos. Dicho de otra manera, las opciones morales, políticas o epistemológicas en nombre de la democracia o el totalitarismo ocupan sitios precisables en las relaciones de poder. En el seno del pluralismo, las exigencias de justicia entre los oprimidos, suelen ser consideradas sencillamente como una amenaza contra la diversidad, como una cosa que privilegia a un grupo a expensas de la libertad de otro grupo. Esta posición se rehusa a reconocer que las propias opciones son construcciones que existen en el marco de las relaciones de poder y a las que cabe entender en relación asimétrica o jerárquica con las otras opciones.

Por ejemplo: el partidario del pluralismo puede argumentar que en nuestras sociedades se les debe dar a hombres y a mujeres la misma voz, pero omite reconocer que los marcos de referencia concernientes al modo en que deban escucharse esas voces están contruidos dentro de un discurso decididamente patriarcal. De manera similar, una pedagogía crítica necesita hacer frente a la esencialización de la diferencia que se registra en la fácil tolerancia o en la celebración de la diferencia o de la diversidad que hace el humanismo liberal, lo cual equivale a la tolerancia de la multiplicidad de voces de los marginados, los sometidos, lo oprimidos. Como lo han observado Henry Giroux y otros autores, una exaltación de la diferencia en la que no se investigue el modo en que la diferencia o la diversidad se convierten en opresivas relaciones asimétricas de poder, suelen revelar un romanticismo ingenuo y una exorcización de lo “otro”.

Esto me conduce a dos cuestiones de importancia que deseo rozar brevemente antes de pasar a considerar algunos estudios referidos directamente al tema del contexto social. El primero concierne a la relación de la educación con la teoría, mientras que el segundo trata de la cuestión del lenguaje y la experiencia, y del lenguaje y la claridad de la expresión.

Permítaseme manifestar mi posición respecto de la importancia de la teoría y del empleo de un lenguaje teórico entre educadores y estudiantes. La teoría se presenta cuando los maestros arriban a una comprensión de qué es lo que saben acerca de la enseñanza que imparten, y a partir de ello crean significados nuevos y cargados de información. La teorización, según la estoy enfocando aquí, no tiene que ser aplicada a las situaciones prácticas, porque, por lo pronto, no hay separación entre lo uno y lo otro. La relación entre la teoría y la práctica debe ser entendida como dialéctica, de modo tal que la teoría resulta emerger siempre de la práctica, y la práctica se configura siempre de acuerdo con una forma de teoría. El simple hecho de que las personas no se planteen conscientemente cuestiones referentes a las teorías que dan forma a su práctica, no quiere decir que carezcan de teorías; sencillamente indica que no las hacen explícitas. La teoría no es un medio de distanciarse de los pormenores y las particularidades de la vida cotidiana; antes bien, la teoría es un esfuerzo por comprender las liturgias de lo mundano y la cotidianeidad de manera más profunda. La teoría conduce a lo que Matthew Lamb denomina la “complejidad de lo concreto”, que revela las tensiones contradictorias de la realidad. De esa manera la teoría puede guiar las transformaciones de la realidad.

Hay algunos teóricos muy ingenuos que sostienen que la educación crítica debe comenzar con la acción. Yo afirmaré que ella conduce a la acción... pero se trata de una forma particular de acción que llamamos “*praxis*”. Sostener que lo único que se necesita es acción y experiencia, es terco error, y refleja una comprensión sumamente limitada de la enseñanza emancipatoria y de la transformación social, a la vez que representa una interpretación errónea de la obra de autores tales como Paulo Freyre y Myles Horton. La experiencia no habla por sí misma. No hay un fondo prístino, no mediado, de experiencia, a partir del cual hablar. No estoy de acuerdo con que la experiencia proporcione alguna especie de acceso transparente a la

realidad. jamás debería exaltarse acríticamente la experiencia. Ninguna experiencia está simplemente dada. El punto que aquí reviste importancia es reconocer que la experiencia y el lenguaje se encuentran necesariamente entrelazados. No se puede otorgar sencillamente primacía a la experiencia sin tener en cuenta el modo en que la experiencia se estructura a través del lenguaje. En mis clases suelo escuchar a los maestros quejarse diciendo: “¿De qué pueden servirme todas esas ideas críticas? Yo vivo mi experiencia en el aula de clase. La teoría crítica es sólo un conjunto de palabras altisonantes que no le dicen nada a mi experiencia”. Creo que es muy importante que los teóricos críticos les hablen tanto al corazón como a la inteligencia del educador; por supuesto, el conocimiento crítico no es sólo una abstracción, sino algo concreto, sentido, vivido. Pero también es importante recordar que muchos maestros leen sus experiencias de una forma que inculpa a los estudiantes, los demoniza y los construye como el “otro”. En tal caso, la experiencia se halla configurada por el lenguaje o el discurso del conservadurismo reaccionario. Los educadores se ven ahí frente al legado que dejó el colonizador, especialmente en relación con las poblaciones minoritarias de las escuelas de los Estados Unidos, en las que ha habido intentos disimulados de integrar al oprimido en los imperativos morales de la élite dominante. Al fin y al cabo, algunos maestros han incorporado a su práctica de enseñanza discursos apoyados por los gobiernos de Reagan y de Bush, en los que los negros, los latinos y otros grupos eran presentados como esencialmente deficientes desde el punto de vista biológico o desde el punto de vista cultural y se los trataba como vertebrados de una especie inferior, como filogenéticamente defectuosos, como Allan Bloom lobotomizados, empujados por los instintos o los impulsos a la violencia o a la letargia. Semejante perspectiva de lo subalterno emerge también –de manera más refinada, aunque no menos insidiosa– en las reconvenções de los reformadores liberales y neoliberales que sostienen que los blancos y los latinos se pueden convertir en trabajadores buenos y obedientes, tal como lo son sus equivalentes de piel más clara. Vemos, pues, que aquí tratamos con algo más que con la simple experiencia: también con un lenguaje de análisis con serias implicaciones políticas.

Por otra parte, no se puede privilegiar simplemente el lenguaje de la teoría. Resistir al lenguaje del racismo o descifrar su origen en ámbitos institucionales o sociales, no es lo mismo que vivirlo como víctima. Creo que es importante pensar al lenguaje no como anterior a la experiencia sino como constitutivo de la experiencia. Es posible transformar críticamente la experiencia social por medio de un lenguaje y de una praxis que pongan al educador y al estudiante en condiciones de situarse a sí mismo como activo agente social, cultural e histórico. Nos hace falta un lenguaje que nos permita comprender los –procesos que son siempre profundamente sociales– a través de los cuales hemos sido formados. Ello incluye la constitución concreta y específica del momento histórico en el que se nos ha dado la voz con que damos expresión, a nuestras vidas.

En esta edad de la posmodernidad, las grandes narraciones que encerraron y recuperaron nuestra subjetividad en el espacio de seguros marcos epistemológicos y morales, están hoy agrietándose y deshaciéndose en pedazos. La privatización y el debilitamiento de las esferas públicas contemporáneas están siendo reemplazadas por la vanidad del momento del consumidor. La doctrina de la salvación por obra de la libertad del consumidor está desplazando rápidamente a la democracia participativa y a la administración pública autónoma en favor de la prosecución de la dicha privada a través de la adquisición material. Pero si uno cree, como lo hago yo, junto con Gloria Anzaldúa, Trinh T. Minha, Raymond Williams, Bell Hooks, Stuart Hall y otros, que la dominación no puede agotar toda experiencia social, entonces la adquisición de una lengua crítica vernácula puede ponernos en condiciones de idear actos alternativos e intenciones de oposición en los espacios sociales que aún no han sido colonizados por el opresor.

A mi juicio, para el desarrollo del conocimiento y de la comprensión contextual crítica la cuestión es, ante todo, afirmar las experiencias de los estudiantes al punto de que sus voces sean parte del diálogo. Uno afirma y habla un lenguaje que refleja las inquietudes expresadas por los estudiantes, pero uno debe tener también la cautela de no tomar tal experiencia al pie de la letra, como si románticamente hablase por sí misma. ¿Qué ocurre cuando las voces de los estudiantes se hallan cargadas por el discurso del racismo o de la discriminación sexual? Para mí, las consecuencias pedagógicas de ello revisten mucha importancia. ¿Como afirmar esas voces al mismo tiempo que se ponen en tela de juicio y se discuten los supuestos racistas y sexistas que las informan? Según observa Giroux, la cuestión estriba aquí en comprender que para los maestros es imperativo examinar críticamente el trasfondo cultural y las formaciones sociales a partir de las cuales sus estudiantes producen las categorías que emplean para dar significado al mundo. Porque los maestros no están simplemente ante estudiantes que tienen intereses individuales; antes bien, tratan primariamente con estudiantes cuyas historias, cuyos recuerdos, cuya narración y lectura del mundo se hallan íntimamente unidas a formaciones y a categorías sociales y culturales más amplias. Es importante a este respecto comprender que tanto las voces como las experiencias de los estudiantes han estado sometidas a factores culturales tales como la raza, la clase y el sexo, y han sido configuradas por ellos. Los educadores

críticos pueden ayudar a grupos y a individuos a aclarar su experiencia histórica de opresión enlazando los relatos individuales de casos específicos de sufrimiento a un marco histórico más abarcativo, a fin de recuperar la memoria o la conciencia Social de otros grupos en lucha u oprimidos. Los maestros necesitan fomentar su autonomía en esa empresa, pero no deben hacerlo incorporando, consumiendo o metabolizando al Otro en una fantasía narcisista que convierta al Otro en un depósito de los detritos rechazados de sus propias identidades. Antes bien, es importante que los maestros encaren los conocimientos sometidos de los grupos subalternos, de modo tal que puedan llegar a ser solidarios con ellos, lo cual en ocasiones involucra la participación en el sufrimiento de ellos.

Esto representa algo más que realizar un simple movimiento causal desde la comprensión al emprendimiento. Representa emprender la construcción social de un nuevo sujeto histórico –lo que se ha denominado “identidad híbrida”– a través de categorías y de formulaciones que se sitúan fuera de la expansiva lógica colonizadora de la cultura dominante y en oposición a ella. El nuevo sujeto histórico no sólo es capaz de desnaturalizar las apariencias de la sociedad capitalista, sino también de asumir una resistencia activa contra la ética excremental de la cultura posmoderna. Henry Giroux caracteriza a este proceso como la conversión de maestros y estudiantes en intelectuales transformadores. Los intelectuales transformadores son sujetos móviles, sensibles a los cambiantes contextos contemporáneos –en realidad, a la propia contingencia de lo social y al carácter relativo de toda identidad–, y no se definen a sí mismos como una vanguardia uniforme que avance con firmeza hacia la liberación del proletariado. El intelectual transformador se halla involucrado en el acto de lucha cultural –en una política cultural, si se lo desea– en la que se conciben nuevas formas de identidad y nuevas formaciones subjetivas. Se las procura en el contexto de una profundización de la democracia. La cuestión aquí en juego es una cuestión de intersección de lenguaje, teoría y poder, y no la de un intento, de parte de los teóricos, de formar una élite intelectual para auxilio de los no iniciados.

A aquellos de nosotros que nos hallamos abocados a la elaboración de un lenguaje nuevo, de oposición, se nos dirige siempre el ilegítimo reproche de que somos complicados, abstrusos, elitistas, y, además, engañosos, porque en nuestra obra crítica no adoptamos el lenguaje del periodismo televisivo o escrito. Algunos maestros y algunos estudiantes –tanto de derecha como de izquierda– nos han objetado que el lenguaje de la teoría educativa crítica es esotérico, y que los teóricos críticos de izquierda están interesados ante todo en hablar entre sí. Debe concederse que el educador crítico dispone de léxicos especializados, pero no ignora la importante observación formulada recientemente por Richard Wolff, esto es, que las dotes fundamentales en la forma habitual de pensar interactúan de maneras muy complejas con las dotes correspondientes en los modos de hablar y de escribir. Añade que no se puede construir un lenguaje claro, sencillo y accesible con el apropiado respeto a un complicado análisis de la televisión, la radio, el cine, el video interactivo y la tecnología de las computadoras. Por cierto, tal producción debe ser entendida cultural e históricamente, y si se considera, por ejemplo, el cine estadounidense, se descubre que muchos estadounidenses suelen juzgar un filme de acuerdo con el entretenimiento que proporcione, en tanto que habitualmente a los libros, para que sean deseables, les corresponden dos categorías: el entretenimiento y la información aplicable. Los filmes extranjeros tales como los de Bergman, Wenders o Fassbinder, suelen ser estimados como inaceptablemente intelectuales, y, como renuncian a las estereotipadas persecuciones automovilísticas y no recurren al habla real de los personajes, suele estimárselas tristes y deprimentes. Parecería que los estadounidenses no desean apartarse demasiado de los dispositivos de la alegre subordinación ideológica. La imagen de un rostro feliz, exaltado en remeras, prendedores y en otros artefactos culturales, que nos saluda con la exclamación “¡Que tengas un buen día!”, nos envía, por debajo del umbral de lo manifiesto, mensajes concurrentes que también simbolizan la conciencia nacional estadounidense: “No pienses demasiado, eso podría entristecerte; no pierdas el tiempo analizando o preocupándote por algo que no se puede cambiar”. Los medios de comunicación escritos son igualmente problemáticos. Entre los libros populares figuran en la actualidad textos de autoayuda en inversión de suministros, psicoterapia, reparaciones hogareñas, el arte de la seducción sexual, programación subliminal, etcétera. Como la teoría social de izquierda no nos da lecciones ya listas y empaquetadas acerca de lo que se ha de hacer el lunes por la mañana, sino que, en lugar de ello, plantea cuestiones, presenta desafíos a las formas establecidas de pensar y de actuar, y como no es un entretenimiento liviano –antes bien, impone al lector la considerable responsabilidad de vérselas con un pensamiento complejo–, suele desdeñársela por irrelevante, por ser una jerigonza y poco más que un bollo discursivo. Desde luego, tal actitud está en conformidad con las articulaciones hegemónicas dominantes que se han desarrollado con la lógica del consumismo. Sin embargo, no me propongo sugerir que no pueda producirse una politización de la voluntad a través de todas las variedades de textos populares, que incluyen libros, videos y filmes. Personalmente, me introduje en el pensamiento social radical a partir de la lectura de Malcolm X, James Baldwin, Jonathan

Kozol y los poetas *beat*, antes de que descubriese las obras de Marx, Fanon, Memmi, Cornel West y Paulo Freire.

El que piense que estoy exagerando la importancia del lenguaje, debe preguntarse si las ideas son o no son lógicamente anteriores al lenguaje. Para responder a esa pregunta, Samuel Bowles y Herbert Gintis nos invitan a realizar un experimento. Tómense tres grupos de personas iniciadas en las ciencias sociales y suminístresele a cada uno una serie distinta de palabras y de definiciones genéricas para complementar su lenguaje cotidiano. Désele al primer grupo los términos “función”, “norma”, “diferenciación estructural”, rol y “variable”. Désele al segundo grupo los términos “productividad marginal”, “función de utilidad” y “oferta y demanda”, y al tercero “sabido”, “proyección”, “superyó”, “trauma” y “catarsis”. Arrójeselos en Chicago y pídaleles que expliquen la pobreza y el crimen. Sus “ideas”, ¿no se verán afectadas por sus “herramientas”? Bowles y Gintis piensan que sí. Y yo estoy de acuerdo con ellos.

Lo que estoy intentando subrayar es una cosa sencilla. Pido disculpas por repetirlo con tanta frecuencia, pero creo que es importante reconocer que el lenguaje constituye la realidad, en lugar de simplemente reflejarla. Es un medio simbólico que activamente le da una configuración al mundo y lo transforma. Tal afirmación no representa una defensa de la forma extrema de la hipótesis de Sapir y Whorf según la cual el lenguaje determina al pensamiento. Aunque, ciertamente, sustento la idea de que el lenguaje le impone a nuestra relación con la realidad estructura y contenido, debido a que el lenguaje es constitutivo de la experiencia humana y las comunidades lingüísticas se interesan de manera diferente en experiencias diferentes. Desde luego, ello depende de los contextos que estipulan las luchas por los significados de tales experiencias en las que tales comunidades, o los grupos que las forman, están comprometidas. El lenguaje influye en el pensamiento, pero no lo determina lingüísticamente, puesto que suele haber grupos que ponen en tela de juicio prácticas significativas dominantes por razones que son en alto grado de naturaleza política. Hace falta que sigamos en este punto el parecer de Anthony Wilder cuando establece una distinción entre lenguaje y discurso. No podemos reducir el uno al otro. Lo que reviste más importancia en este contexto, es reconocer la diversidad de los discursos creados en épocas y lugares diferentes, y advertir que, habitualmente, determinados discursos dominan a otros discursos. Wilder define a los discursos como “personas que hablan a otras personas acerca de ésta o aquella relación”. A diferencia del lenguaje en sentido propio, el discurso tiene un sujeto y un tema que constituye la base de lo que todos los miembros de una sociedad aceptan como verdadero y como falso, como legal e ilegal, como legítimo e ilegítimo. El lenguaje no consiste en un conducto que lleve a un orden inmutable de coherencia y estabilidad, sino que genera la realidad que evoca y expresa.

Permítaseme ahora que pase a considerar un estudio que nos permite añadir alguna sustancia narrativa y explicativa a algunas de las ideas referentes al tema del conocimiento y el contexto.

El primero de los estudios que me propongo reseñar es el que recientemente llevaron a cabo Luis Moll y sus colaboradores, Carlos Yélez Ibáñez y James Greenberg en la Universidad de Arizona. Estudiaron familias que viven en el área de Tucson y pertenecen a una comunidad de clase trabajadora de origen latinoamericano, fundamentalmente mexicano. La idea de los investigadores era la de crear entre los maestros actividades de cooperación que se basaran en lo que llaman los “fondos de conocimientos” que las familias del área ya poseen. El análisis no se centró sólo en el modo en que se desarrollaban las actividades de alfabetización dentro de las casas de la comunidad, sino que examinó también el carácter de una práctica o actividad sociocultural significativa, persuasiva y omnipresente que Moll y sus colaboradores denominan “*confianza*”⁵. Según explica Moll, este término designa las relaciones de intercambio recíproco que constituyen las redes sociales que unen a las familias de esta comunidad de trabajadores, relaciones que con frecuencia se desarrollaron como respuesta a situaciones económicas dificultosas. Esas redes comprenden ahora el mercado laboral, al establecer conductos para posibles empleos, tanto en la economía formal cuanto en la informal, a fin de hacer ingresar los mercados laborales en las redes, comunicando, por ejemplo, la habilidad para realizar determinados trabajos, tales como el cuidado de niños, el oficio de plomero, la construcción y la medicina popular. Tales habilidades compartidas constituyeron los contextos sociales para la construcción de conocimientos de las aulas de clase.

Lo que Moll y sus colaboradores hicieron fue investigar el modo en que se construyó el conocimiento dentro de la vivienda familiar: *dentro* de la familia en términos de trabajo compartido, y *entre* las familias de esa comunidad de trabajadores en particular. Moll se proponía entender la forma de pedagogía utilizada por los padres y también por los tíos, las tías y los líderes de la comunidad. Su objetivo era el de enseñarles a los maestros de las escuelas locales el modo de afirmar y de utilizar como base los fondos de conocimiento que los niños traían al aula, provenientes de la comunidad que los rodeaba. Los fondos de

⁵ En español en el original (N. del T.)

conocimiento de que disponían algunas familias eran sumamente abundantes y abarcaban un amplio espectro. Padres y parientes tenían conocimientos que correspondían a diversas áreas, y comprendían el cultivo del suelo, la siembra, la distribución y la administración del agua, la cría de animales, la veterinaria, la economía de la hacienda, la reparación de automóviles, la carpintería, la albañilería, la instalación de sistemas eléctricos, la construcción de cercas, la utilización de hierbas medicinales, la obstetricia y los primeros auxilios.

El grupo de investigación de Moll analizó el modo en que esos fondos de conocimiento se empleaban en actividades domésticas específicas y los dominios en los que se los organizaba y se los transmitía. Aparte de eso, el grupo de Moll destacó la matriz social en la que eran adquiridos. Esto es, no se los consideraba simplemente como un repertorio de habilidades, sino que se los consideraba en términos de los contextos en los que se los utilizaba y de la manera en que el conocimiento se organizaba dentro de esos contextos. En gran parte, la enseñanza y el aprendizaje realizados en la casa no se producían porque los adultos se los impusieran a los niños, sino debido al interés de los propios niños y a sus preguntas. De modo que lo que los maestros hicieron en el proyecto de alfabetización escolar elaborado por Moll, fue utilizar esos fondos de conocimientos vinculando la alfabetización con los padres, las organizaciones comunitarias y con otros medios. En sus enfoques de la alfabetización en el aula, los maestros lograron establecer conexiones con los siguientes fondos de conocimientos: los conocimientos de los propios estudiantes, el conocimiento construido por los padres y por los parientes, y el conocimiento generado por la red personal de amigos y de colegas del propio maestro, el cuerpo directivo de la escuela y los maestros, los miembros de la comunidad con niños en edad escolar o sin ellos, y los profesores y los estudiantes de la universidad. Al incorporar a la enseñanza redes, sociales de la casa, los maestros pueden movilizar fondos de conocimientos a fin de convertir el aula en un contexto en el que el conocimiento se vuelve al mismo tiempo relevante y crítico.

Otro estudio en el que se subraya la importancia que el contexto social reviste en el aprendizaje, es el emprendido por Signithia Fordham. La autora afirma que las escuelas recompensan conductas y estilos de interacción que son la inversa de las pautas culturales naturales de los alumnos negros. Describe una relación de parentesco imaginaria existente entre la población negra en general de los Estados Unidos: un sistema de parentesco que no se basa ni en la sangre ni en el matrimonio, sino en las relaciones sociales o económicas recíprocas, una especie de *ethos* colectivo que determina el modo en que los negros estructuran y definen las relaciones que mantienen los unos con los otros. Fordham señala que la interacción que caracteriza a este sistema de parentesco supone una preferencia de la profundidad frente a la amplitud, un marcado interés por los pormenores vívidos, personales, concretos, ricos, donde las interacciones humanas se muestran llenas de reiteración y de densidad, y explota las situaciones humanas desde ángulos y perspectivas diversas. Tales características contrastan marcadamente, según Fordham, con lo que se espera de los estudiantes en el contexto escolar inglés, con su fuerte separación entre lo personal y lo no personal, su *ethos* individualista, su mayor atención a la extensión que a la profundidad, a la competencia antes que a la cooperación, y la falta de compromiso, en lugar de compromisos profundos, complejos.

También Christie Sleeter y Carl Grant han subrayado la importancia del contexto social en el aprendizaje. En un estudio acerca de un barrio de clase trabajadora, afirman que existe una discordancia entre los conocimientos impartidos en la escuela y los conocimientos de la vida real, contrastando dramáticamente el poder de la vida real con la falta de vida de los conocimientos escolares. Los estudiantes, incapacitados por su experiencia escolar, perciben una falta de coherencia entre el conocimiento que obtienen en la escuela y el conocimiento que traen consigo de fuera del contexto escolar. Sleeter y Grant sostienen que sólo en escasa medida las instituciones o la enseñanza pública pertenecen a los alumnos o son controladas por ellos. Aunque disponen del poder de crear, manejar y comprender la vida, habitualmente ese poder se restringe a su vecindario o al grupo de pares. Los autores afirman que “el conocimiento cultural [de los estudiantes] no competía simplemente con el conocimiento de la escuela... el conocimiento de la escuela estaba incluido en aquél, entendiéndoselo como un conjunto de tareas por realizar”. Los alumnos no incorporaban el conocimiento escolar como un sistema conceptual que los ayudase a comprender el mundo y a actuar en él, sino que se lo clasificaba dentro de su propio sistema conceptual y se lo concebía como una serie de actividades realizadas para otra persona en un contexto social particular, “aislado”. El conocimiento cultural de los estudiantes arraigaba en sus experiencias concretas, y se dividía en hechos controlados personalmente por ellos mismos, y hechos controlados por los adultos. Sleeter y Grant invitan a los maestros a poner en relación el conocimiento público con el conocimiento y los significados que los estudiantes traen consigo. Sean quienes fueren los estudiantes, su capacidad de aprender y de actuar empieza con el conocimiento generado en su experiencia vivida. los autores proponen “tender un puente entre el conocimiento de la escuela, o conocimiento público, y el conocimiento cultural de los propios estudiantes, y alentar así a éstos a

que analicen esa interacción y empleen entonces para gobernar sus vidas el conocimiento que han adquirido”.

Los ejemplos aportados por Moll, Yélez Ibáñez y Greenberg, lo mismo que los de Sleeter y Grant y los de Fordham, destacan la importancia que reviste el hecho de concebir el conocimiento y el significado como construcciones sociales, históricas y culturales. La pedagogía crítica es una pedagogía en la que lo personal es entendido siempre como social, y lo social es insertado siempre en la historia a fin de poner de manifiesto el modo particular en que ha sido producida la subjetividad, y elegir los caminos por medio de los intereses de sexo, raza y clase, tanto como por medio de otros intereses. No debemos hablar simplemente de “conocimiento”, sino de “*conocimientos*”, puesto que todo conocimiento es relacional, y sólo puede entenderse en el contexto de su producción, su distribución y el modo en que distintos individuos o distintos grupos lo recogen y lo consumen. La idea que me propongo subrayar aquí es que los conocimientos son ineludiblemente mudables, contingentes y parciales; aparte de eso, su autoridad es siempre provisional, en tanto se distingue de la trascendental. De hecho, los conocimientos pueden poseer el poder de la verdad, pero en realidad son históricamente contingentes, en lugar de hallarse inscritos por ley natural; dicho de otra manera, emergen de las convenciones sociales y, a veces, en oposición a ellas.

Una pedagogía de la liberación opera echando raíces en la imaginación de los oprimidos, hablando directamente a sus experiencias. La subjetividad individual se encuentra constantemente atravesada por la contradicción; su localización en el campo cultural es siempre relacional, en la medida en que los sujetos ingresan en la lucha por la subjetividad desde niveles distintos, históricamente determinados, de dotes materiales, culturales y sociales. Por tanto, nuestra formación como sujetos individuales no puede ser entendida como mero producto del azar –del encuentro arbitrario de significaciones, hechos y significados fortuitos– sino más bien como un campo de relaciones forjadas en el seno de un retículo de poder, ética y significación.

Quisiera ser más claro aún. Creo que el referente primario para la liberación de los grupos oprimidos no debe ser el alcance de su exotividad moral, étnica, sexual o política, o su alejamiento, en esas esferas, fuera de los límites de lo predominante y conocido, sino el establecimiento de criterios posfundacionales que permitan diferenciar los reclamos de superioridad moral, étnica, sexual o política que ejercemos como *outsiders*. Creo que el Otro ostenta el privilegio ético de designar las cuestiones y de elaborar un análisis de la situación, apropiado al contexto vivido en el que se inserta. El modo en que experimentamos y designamos nuestro sentido de la realidad constituye el referente primario para la construcción de una pedagogía crítica.

Cuando Nietzsche hablaba de ir “más allá del bien y del mal” no aludía a una huida de un mundo exento de interés ideológico o de las oposiciones binarias que infectan a las grandes narraciones de la tradición metafísica occidental. Antes bien, como observa el filósofo y teólogo Cornel West, estaba en busca de distinciones y de categorías nuevas de bien y de mal que hiciesen posible la creación de nuevas subjetividades, nuevos espacios sociales, nuevas comunidades. Es necesario que sigamos a Nietzsche y a Marx al menos hasta ese punto, y podremos sorprendernos de lo mucho que podemos acercarnos a una profundización de la democracia. No hace falta que en el desacralizado horizonte de la escena posmoderna diseminemos futuros sacerdotes de la deconstrucción. Antes bien, debemos transformar las actuales prácticas y las relaciones sociales porque la historia nos compele a hacerlo, porque la situación histórica presente, en la que somos testigos de tanta miseria y de tanto sufrimiento humano, lo necesita. La historia nos compele a hacerlo, debido a que nuestras subjetividades han sido forjadas en ella; es allí donde yace sepultado el crisol de nuestra voluntad, inflamando tanto nuestros sueños como nuestros deseos. Puesto que en el férreo vientre de la historia damos forma a nuestros anhelos, y reivindicar la historia equivale a hallarse plenamente presente en su creación.

Para redefinirnos a nosotros mismo de maneras nuevas, tenemos que hacer aun algo más, si bien la forma en que buscamos imaginarnos a nosotros mismos es un paso importante en la lucha por la liberación. Urge que reformemos y transformemos nuestras modalidades presentes de oposición a los modos capitalistas de producción, con todas las formas de justificación social, tecnologías y redes burocráticas inacabables que las acompañan. Tenemos que desafiar la aridez de la cultura posmoderna utilizando un discurso y una serie de prácticas sociales que no se conformarán con la resurrección de un nostálgico pasado que nunca puede ser restituido o con la redefinición del presente mediante el simple expediente de textualizarlo, dejando en pie sus malignas jerarquías de poder y de privilegio, sus patologías características. Porque esos actos no hacen más que estipular el linaje y dar sostén a las relaciones sociales que causan la injusticia que se está intentando combatir. Tenemos que fijar la mirada, audaz y resueltamente, en el torvo rostro de la historia y hacernos cargo de nuestro espacio narrativo dentro de los propios contornos de su carne, un espacio en el que podamos contar nuestras historias, escuchar las de los otros, y sonar nuestros sueños sin que la letra muerta de la ética burguesa gravite como una pesadilla sobre nuestras mentes aún capaces de imaginar, deseosas aún

de tener esperanzas, empeñadas todavía en la construcción de un espacio de diferencia, de un espacio de posibilidad. Ese espacio no está esperándonos, no nos está llamando para que lo ocupemos o pensando que un día tropezaremos con él. No hay acto de gracia alguno que repentinamente nos indique el sendero. Necesitamos un compromiso, un empeño inflexible, un esfuerzo constantemente renovado por ejercer un influjo que suscite el extrañamiento en el mar de lo ordinario. Es un espacio por el que hay que pelear y al que hay que defender, un territorio de oposición en el que la esperanza será siempre enemiga de la desesperanza. Es a eso a lo que llamo “construcción de un arco de sueño social”.

Construir un arco de sueño social es elaborar una política de la diferencia que se oponga activamente a la desvalorización de aquellos a quienes hemos relegado a la condición de “otro”. El discurso de muchos de los enfoques dominantes en el terreno de la pedagogía se constituye recursivamente a través de ficticias visiones culturales del marginado, del que se aparta de la norma, del pobre, del desocupado y del de clase baja. Si uno es complaciente con un discurso semejante, uno puede terminar siendo cómplice del hostil apartamiento de las minorías, que exalta, como punto de referencia privilegiado, la llamada evolución cultural del hombre blanco anglosajón. En los Estados Unidos parece registrarse una tendencia a equiparar diferencia con desviación, de modo que el “otro” marginado (por ejemplo, las mujeres y los grupos minoritarios) se transforman en perniciosos bárbaros. Así, a mi modo de ver, una cuestión esencial para la construcción de un arco de sueño social es la de preguntarse de qué modo podremos, como educadores, clarificar y comprender mejor a aquellos que vivieron las relaciones antagónicas que caracterizan las culturas escolares, y de qué modo podemos poner a los alumnos –especialmente a los alumnos de grupos y clases subordinados– en mejores condiciones de transformar la cultura escolar dominante en favor de una sociedad más justa. Al mismo tiempo, los maestros deben plantear la cuestión de cómo puede ocurrir que la cultura dominante sea capaz de funcionar de modo tal que con frecuencia los alumnos pierdan voz y poder. La respuesta a tales preguntas depende, al menos en parte, de que se pongan de manifiesto las injusticias en el centro mismo de los discursos que dominan en la enseñanza y en el aprendizaje, y en construir una modalidad crítica de enseñanza que se rehuse a eliminar las historias de los alumnos, que se rehuse a rechazar su reclamo de una subjetividad, que reaccione contra toda práctica pedagógica que subraye que determinados grupos o determinados individuos no pueden hablar.

Otro punto que desearía destacar en el tratamiento de la construcción de un arco de sueño social es el de reconocer que, como maestros, nunca podemos hablar exclusivamente para el “otro”, por más que nos pongamos de su lado en relación con cuestiones de lucha social y de justicia social. En tanto que debemos abandonar la retrógrada y violenta idea de que, por ser blancos, los educadores occidentales nos hallamos en condiciones de definir la realidad para los otros, podemos –y debemos– trabajar *con* diversos otros para profundizar su comprensión y nuestra comprensión de la complejidad y de la capacidad transformadora de las tradiciones, las historias y los fondos de conocimientos existentes tanto en la escuela como en la comunidad que la rodea. Críticos eminentes de la pedagogía crítica, tales como C. A. Bowers, sostienen que la pedagogía crítica no habla de cuestiones referentes al medio ambiente. Muchos de los que escribimos y enseñamos dentro de la tradición crítica nos hallamos profundamente interesados por el medio ambiente, pero también nos preocupa que, desde los países más prósperos, los patriarcas occidentales han de dictar un nuevo orden mundial del medio ambiente. Robin Morgan ha observado que las mujeres son las principales acarreadoras de agua de la tierra, realizan entre el 60 y el 80% del trabajo agrícola y el 50% de la cría de animales. A menudo, el dominio mundial va de la mano con la degradación del ambiente. Cuando se considera a los países que contaminan la atmósfera, como los Estados Unidos y China, se pregunta Morgan, ¿pueden compararse las “emisiones de supervivencia” (por ejemplo, el metano producido por el ganado o por los arrozales) con las “emisiones de lujo” producidas por un Cadillac de Dallas? ¿No deberían los países del Norte pagar a los países del Tercer Mundo una compensación por el hiperconsumo de los recursos? La inquietud de Bower por la ecología nos preocupa, debido a que en los llamamientos que los liberales occidentales han hecho a los educadores en el sentido de comprometerse en favor de la ecología, vemos un colonialismo incipiente. Queremos trabajar en favor de un ambiente mejor con los pueblos oprimidos, y no *sobre o contra* ellos. Y sugeriríamos asimismo que en el currículo escolar y en la práctica pedagógica no solamente deberíamos reconocer la diversidad de voces, experiencias, historias y tradiciones comunitarias que caracterizan cada vez más a la actividad escolar urbana, sino que también deberíamos ser capaces de respetar la especificidad de las diferencias, articulando, al mismo tiempo, “diferencias” dentro de una política de solidaridad y de liberación en la que se generen y se realicen sueños mediante el desarrollo de comunidades de confianza y de afirmación.

Los educadores necesitan también un lenguaje de análisis y de esperanza –una praxis poscolonial– que les permita a las mujeres expresarse con palabras que no sean las de los “vocabularios del Nombre del Padre” y que no les impida a las minorías excluidas expresar sus narraciones de liberación y de deseo. Al

llevar a cabo tal praxis, los teóricos y los educadores sociales deben librarse de lo que Renato Rosaldo denomina “nostalgia imperialista”, con lo que alude a un anhelo por las propias formas de vida social que han sido modificadas o destruidas, y ello a menudo en el proceso de conducir la investigación; un anhelo por el paso de lo que ellos mismos han transformado a través de su misión supuestamente “civilizadora”. Debemos recordar también que los objetos de nuestro análisis social y de nuestra pedagogía no son meros receptáculos vacíos a la espera de ser penetrados y llenados con nuestra sabiduría (imagen más bien violenta y falocéntrica con la cual construir la base de una pedagogía), sino sujetos que analizan –intelectuales orgánicos y transformadores– cuyas percepciones deben ser tomadas con tanta seriedad como consideramos las nuestras.

Aunque en la izquierda educativa es mucho lo que puede conducir a la desesperanza, hay también muchas razones por las que debemos rodearnos de esperanzas. La pedagogía crítica es una lucha que se está librando en muchos sitios –en las universidades, en las artes, en las aulas de nuestras escuelas primarias y secundarias–, y a través de publicaciones alternativas que están modificando la manera en que concebimos nuestras prácticas pedagógicas. Son muchos los ejemplos en que podemos inspirarnos: desde la obra que están realizando Bill Bigelow y sus colegas en la Jefferson High School de Portland, en Oregon, a maestros activistas como Bob Peterson y otros, que se hallan tras la publicación *Rethinking Scholls*; la obra de Marilyn Frankenstein acerca de etnomatemáticas, el volumen colectivo *Radical Teacher*, y la creciente influencia que su publicación esta ejerciendo sobre los maestros, o la obra realizada en las artes por personas como David Trend. Para no mencionar la pedagogía de avanzada que se elabora en lugares como la Central Park East Secondary School de Nueva York, la Street Academy de San Francisco, el Centro Higilander, de Tennessee, y la Dr. Pedro Albizu Campos de West Town, en Chicago. La lista podría continuar. Como trabajadores culturales, sin embargo, debemos guardarnos del esencialismo que privilegia a determinado sitio, que hace que pretendamos ser más radicalmente auténticos o puros, o que nos conduciría a desdeñar, por ejemplo, la obra de Paulo Freire porque es un teórico social de sexo masculino. Tales formas de esencialismo invariablemente conducen al fascismo.

Quisiera concluir con una nota de interés. Me propongo recurrir al contenido teórico de lo que he estado diciendo a fin de examinar el filme *Dead Poets Society*, protagonizada por Robin Williams. Me inquieta mucho que John Keating –el maestro encarnado por Robin Williams– sea considerado como un maestro que practica la pedagogía crítica. Muchos de mis alumnos creen que lo es. Utilizo ese filme en clase porque pienso que a muchos maestros les planteará un desafío. Me permitiré discutir brevemente la pedagogía empleada por el personaje central, el cual, en la década de 1950, regresa a la Academia Welton, una escuela privada de muchachos, dirigida en forma autoritaria, a la que en otro tiempo había concurrido como alumno. Comparada con el enfoque dictatorial, que comprende el aprendizaje de memoria y la disciplina de severo estilo militar empleada por la mayoría de los maestros de Welton, el enfoque de clase empleado por Keating es muy innovador –no nos equivocaremos si lo caracterizamos como “liberal”– y equivale a hacer trizas las convenciones dominantes en la escuela. Por ejemplo, Keating hace que los alumnos destrocen páginas del texto, más bien horrendo, que se emplea para enseñar poesía, y hace que los estudiantes se sienten por turnos al escritorio para que puedan percibir el aula desde otro punto de vista. Les hace recitar poesía mientras juegan al fútbol al ritmo de una sinfonía de Beethoven, y dar paseos por el patio para que puedan hallar su propio paso, su propio y único ritmo. Los estudiantes hallan que Keating es un líder carismático, si no un líder liberador, y la curiosidad que sienten por su historia como antiguo estudiante de la escuela los lleva a descubrir que había pertenecido a un club secreto llamado “Sociedad de los Poetas Muertos”. Sin que Keating lo sepa, algunos estudiantes deciden resucitar el club, para lo cual se reúnen por las noches en una cueva. En las reuniones los estudiantes recitan poesía, se pintan las caras y tocan instrumentos musicales. No les quiero arruinar la película contándoles el argumento, pero confío en que ustedes han captado la idea general del enfoque pedagógico empleado por el personaje principal.

El problema que encuentro en esa forma de pedagogía estriba en que ella sugiere que puede lograrse un mejoramiento y una capacitación de sí mismo sin poner en tela de juicio el orden social existente. Nunca se plantean cuestiones concernientes a las desigualdades de clase, sexo y etnia. En realidad, yo llegaría a afirmar que esa forma de pedagogía liberal, humanista, sirve a la contención de lo político, a vigilar discursivamente el alzamiento, a equiparar la liberación con lo personal por sobre lo social, y a enmascarar formas de dominación. Es una pedagogía impregnada de la ficción de la palabra a expensas del mundo. Ello se pone de manifiesto en el machismo de Keating, quien afirma que la poesía fue inventada para “enamorar mujeres”. Es evidente que no se invita a los estudiantes a plantearse el problema de las relaciones entre el autoritarismo de la escuela, la forma en que el poder obra en la sociedad en general para silenciar a determinados grupos, y su inserción en prácticas sociales que sirven a los ricos y a los poderosos. Jim Berlin llamaría a tal cosa una forma de “retórica expresionista”: si bien encierra una denuncia de las presiones

económicas, políticas y sociales para someterse –una invitación a resistir la producción del deseo, de actitudes y de conducta fomentados institucionalmente–, es, sin embargo, una resistencia al servicio del yo privatizado, y al yo privatizado masculino. Como observa Berlin, la retórica expresionista consolida las virtudes empresariales del individualismo, la iniciativa privada, el correr riesgos y la subversión de la autoridad. Es una ideología de la visión singular, privada, de un Donald Trump, escondida en los tropos de Walt Whitman, carente de preocupaciones acerca del modo en que las restricciones materiales y sociales impiden que otros grupos, menos afortunados, realicen sus visiones privadas. Es como si la conciencia estuviese de alguna manera desconectada de las operaciones del poder, o como si las jerarquías del poder y del privilegio fueran jerarquías naturales. Como maestro, Keating intenta provocar un extrañamiento de las experiencias que los estudiantes tienen del aprendizaje de memoria, de la obediencia ciega a la autoridad adulta y a las economías del poder y del privilegio de las clases dominantes, y en tanto está empeñado en superar la deformación del individuo –y quizás hasta porfía en eso– autorizada por los discursos de la tradición y de los regímenes de verdad dominantes en la época, el resultado final es la lucha por la singularidad –y, acaso, por la excentricidad– de la expresión individual. Jim Berlin considera que esa forma de subversión es más aparente que real. Al dividir la protesta social, produce un efecto debilitante, porque alienta a los individuos a realizar su personalidad singular en aséptico aislamiento en relación con cualquier sentido de la lucha colectiva en torno del referente de la diferencia o la alteridad. Es una pedagogía que opera sin tener en cuenta el modo en que el poder actúa a fin de privilegiar a determinados grupos respecto de otros grupos sobre la base de la raza, la clase y el sexo, y Keating no se esfuerza en absoluto en narrar la contingencia del privilegio de raza, de clase y sexo, de que gozan él y sus alumnos. Es una modalidad blanda de resistencia, fácilmente admitida por aquellas fuerzas cuya legitimidad ella aspira a suprimir; representa una forma de resistencia que en realidad sirve como complemento del *ethos* capitalista del individualismo posesivo. Dicho en términos de Jerry Eagleton, la pedagogía de Keating es una forma de tecnología moral que estructura modos de deseo que la sociedad necesita para promover las relaciones sociales capitalistas. Enseña lo que el autor mencionado denomina “modo burgués de la subjetividad” justamente por el modo en que exalta el aprendizaje por el aprendizaje mismo, lo cual, según creo, es una virtud errónea, debido a que el aprendizaje creativo nunca habla por sí mismo, hallándose siempre marcado por intereses políticos y apoyado por relaciones de poder. En la “solución final” de los nazis hay una cierta creatividad que me animo a decir que ningún maestro desea que sus alumnos emulen. No estoy sosteniendo que el humanismo liberal sea responsable del holocausto, pero sí que la libertad y la creatividad deben entenderse siempre en relación con el contexto social en el que se las genera y se las aplica. La pedagogía crítica formula una pregunta decisiva: libertad y creatividad, ¿para qué?

Es apropiado aplicar a la pedagogía de *La sociedad de los poetas muertos* la crítica que Mas'ud Zavaradeh dirige a la enseñanza humanista liberal. Esa pedagogía se manifiesta como una pedagogía de “fantasía”: lo que Zavaradeh llama una “pedagogía del placer”. La liberación es personal y fundamentalmente ahistórica, y mantiene una escasa relación con la liberación. Es una pedagogía que “se lleva de patadas” con el prosaico mundo burgués “serio”, pero no pone seriamente en tela de juicio los supuestos o las relaciones de poder subyacentes que lo estructuran. Se calla toda pregunta que involucre las relaciones entre el poder y el conocimiento, y nunca se evocan los peligrosos recuerdos del sufrimiento humano y de la rebelión. Dejo a mis alumnos con las siguientes preguntas concernientes a la pedagogía representada en el filme: ¿Qué visión del futuro le es inherente a la pedagogía de *La sociedad de los poetas muertos*? ¿Qué modelo de sujeto individual supone? ¿Qué supuestos en relación con la democracia?

He planteado la cuestión de la pedagogía aplicada en esta película como una forma de mostrar concretamente algunos de los supuestos teóricos que he considerado a lo largo de esta exposición. Creo que cuanto más se procure aclarar qué es lo que entendemos por “pedagogía crítica”, más oportunidades tendremos de examinar y elaborar los valores, los supuestos y los fundamentos que dan una configuración a nuestra enseñanza, a nuestro aprendizaje, a las prácticas de la investigación y, quizá, lo que es más importante de todo, la visión del futuro que ellas encierran.

Permítaseme concluir formulando una invitación hecha por la pedagogía crítica: la de someter la realidad a las exigencias de un mundo más justo, quitar centro, forma y orientación a las modalidades de la autoridad que domestican al Otro, que ponen sitio al poder de los marginados. Adhiramos a la propuesta de Gloria Anzaldúa de elaborar teorías del *mestizaje*⁶ que permitan formular nuevas categorías de identidad para aquellos que quedan fuera de las existentes o son excluidos de ellas. Al hacerlo, debemos abstenernos de descubrir la realidad “objetiva”; antes bien, tenemos que aproximarnos a la realidad como un acto de conocimiento, un acto de conocimiento soñado, permanentemente imaginado y permanentemente recreado

⁶ En español en el original (N. del T.)

en el fuego de nuestra memoria, en las llamas que calientan nuestro vehemente anhelo, y en la pasión de nuestra lucha. La invitación de que hablo llama a la reconstrucción de una praxis en la que los pueblos colocados en la periferia, tales como los afroestadounidenses y los de origen latinoamericano, ya no sean llevados a temer y a obedecer a la Mirada Blanca del Poder; en la que se establezcan lazos de sentimiento y de compromiso entre los diversos grupos de pueblos oprimidos; en la que la resistencia permita que las escuelas se conviertan en algo más que instrumentos de la repetición social; en la que estilos culturales y capitales culturales diversos, existentes entre los distintos grupos, dejen de ser signos de extranjería que los separen, y se transformen, en cambio, en el propio ímpetu que los reúna como viajeros que inician su camino bajo un arco de sueño social. Es una praxis que alienta a aquellos que, en lugar de conformarse con visitar la historia como cuidadores o guardianes de la memoria, optan por vivir en la fragua de la historia en la que se forja la memoria, ajustándola a los contornos de un sueño y en la que adquiere incluso la fuerza inmanente de una visión. Es una praxis que no es sólo y simplemente teoría y práctica, sino también narración y producción de sentido. Considerada de esta manera, la praxis equivale a narrar nuestras vidas y a vivir históricamente en la política de nuestra existencia cotidiana. El acto de contar nuestras historias, de referir nuestras narraciones, nos inserta como agentes activos de la historia. Y no de una historia cualquiera, sino en una historia que importa, en una historia configurada por la práctica crítica. Y, al hacer una historia que importa, al mismo tiempo abrimos un espacio para referir y volver a referir nuestras historias en formas tales que ya no necesitamos pedir permiso para narrar la apasionada especificidad de nuestras vidas. Estoy hablando de la formación de una praxis liberadora. Una praxis liberadora no es meramente una praxis que trata teóricamente del sujeto de la liberación. Es también una praxis que nos excita a la esperanza, que toma a la liberación tanto como objeto cuanto como medio de su lucha. Es una praxis en la que a los estudiantes se los alienta a pensar y a actuar desde los márgenes, donde no se considera a los grupos minoritarios como grupos de interés que deben ser sumados a un pluralismo preexistente, sino como grupos que ofrecen una perspectiva dialógica fundamental en relación con lo que significa ser ciudadano de la historia. Una praxis de la liberación es sensible al llamado del otro y, mediante una política de rechazo y de posibilidad, y de lo que el teólogo Gregory Baum llama “una bendita inquietud”, puede engendrar un espacio en el que el yo y el otro puedan coincidir en un discurso de solidaridad y respeto; un espacio de esperanza en la fragua de la historia, en la que a nadie se le otorgan privilegios para adquirir la verdad. Hablo de una perspectiva respecto del otro que rechaza lo que Terry Eagleton con tanta perspicacia denomina “el erróneo supuesto de que el amor es ante todo un asunto personal y no un asunto político”. Como educador crítico me propongo seguir a Eagleton cuando se pregunta qué puede significar el amor en el nivel del conjunto de la sociedad. A mi modo de ver, las consecuencias que se desprenden de esa pregunta son profundas, porque significa comprometerse en una praxis crítica que plantea la transformación de los sueños y los deseos en la búsqueda de lo que ya podríamos ser y en la lucha por lo que podríamos llegar a ser.