PEDAGOGÍA CRÍTICA

De qué hablamos, dónde estamos

Peter McLaren, J.L. Kincheloe

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS 23

GRAÓ

Copyrighted material

Título original: *Critical Pedagogy: Where Are We Now?*
© Peter McLaren, Joe L. Kincheloe (eds.)
Published by arrangement with Peter Lang Publishing, Inc.

Colección Crítica y fundamentos

Serie Fundamentos de la educación

Directores de la colección: Rosario Cubero, José Escaño, Miquel Essomba, Juan Fernández Sierra, Ramón Flecha, Juan Bautista Martínez Rodríguez, Carles Monereo, Lourdes Montero, Javier Onrubia, Miguel Ángel Santos Guerra, Jaume Trilla

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com
© de la traducción: Miguel Serrano Larraz

1.ª edición: diciembre 2008
ISBN: 978-84-7827-673-8
D.L.: B-45.979-2008

Diseño de cubierta: Maria Tortajada
Impresión: Imprimeix
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, *www.cedro.org*).

3. **La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación**, Eric J. Weiner **89**
Entrar por la puerta de salida 91
Una crisis de la imaginación 96
De la práctica a la epistemología 101
La reescritura de la imaginación 105
Conclusión 114
Referencias bibliográficas 116

4. **Lugares (o no) de la pedagogía crítica en *Les petites et les grandes histories***, Kathleen S. Berry **117**
Prólogo 117
Primer acto: escena primera 119
Primer acto: escena segunda 121
Segundo acto: escena primera 125
Segundo acto: escena segunda 128
Tercer acto: escena primera 132
Intermedio 137
Referencias bibliográficas 140

5. **Sinsentidos neoliberales**, Pepi Leistyna **141**
Que ninguna corporación quede rezagada 142
Política lingüística: nadando en el pozo de la mano de obra barata 157
El papel de los medios de comunicación corporativos 165
¿Qué puede hacerse con toda esta gente desechable, sobre todo con aquellos y aquellas que no se muestran conformes? 166
De qué hablamos, dónde estamos: necesitamos a la pedagogía crítica más que nunca 171
Referencias bibliográficas 175

Segunda parte. Dimensiones pedagógicas de la pedagogía crítica

6. **La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza**, Norman K. Denzin **181**
La vida en los Estados Unidos después del 11-S 186
Ética para los estudios de la representación 187
Esperanza, pedagogía e imaginación crítica 191
Estudios performativos de la representación 193
Pedagogía de la actuación crítica 194
Teoría crítica de las razas 194
Indagación actuación-acción participativa 195
Referencias bibliográficas 197

Copyrighted material

7. **De los medios de comunicación sociales a los medios de comunicación socialistas: El potencial crítico del wikimundo,** Juha Suoranta y Tere Vadén **201**
Introducción 201
Wikipedia y libertad 204
La perspectiva externa: la proliferación de wikipedias 206
La perspectiva interna: los wikis como comunicación ideal 208
El cambio de paradigma en la educación 209
Medios de comunicación sociales, socializados, socialistas 214
El esqueleto de los medios socialistas 218
Condiciones técnicas y políticas 218
Condiciones sociales e individuales 220
Conclusión 223
Referencias bibliográficas 225

8. **La globalización de la pedagogía crítica: Un caso de la enseñanza crítica del inglés en Corea**, Kiwan Sung **227**
Introducción 227
Formación y características de la enseñanza del inglés (ELT) en Corea . . . 228
Marco de implantación de un programa de enseñanza crítica del inglés (CELT) 231
Características de un programa de enseñanza crítica del inglés 233
Consecuencias y posibilidades de un programa de enseñanza crítica de la lengua inglesa en Corea 239
Aparición de la enseñanza crítica de la lengua inglesa en Corea, y aumento del interés por ella 243
Referencias bibliográficas 250

9. **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 **253**
Introducción 253
Los principios subyacentes 254
Prácticas pedagógicas 262
Voces rigurosas para la juventud urbana 272
Consecuencias 273
Referencias bibliográficas 274

10. **La pedagogía crítica y los mundos de los niños y niñas**, Elizabeth Quintero . . **277**
Múltiples representaciones. ¿Por qué una pedagogía crítica y una alfabetización crítica? 227
Alfabetización en el nuevo mundo 278

Copyrighted material

La alfabetización crítica con los niños y niñas pequeños 281
Referencias bibliográficas 285

11. *Escola Cidadã* y los discursos críticos de esperanza educativa,
Gustavo E. Fischman y Luis A. Gandin **287**
Introducción 287
El contexto político-pedagógico de *Escola Cidadã*:
la reforma educativa neoliberal en Latinoamérica 288
El contexto local de *Escola Cidadã*: la reeducación
de la ciudad de Porto Alegre 290
Organización de las estructuras participativas de *Escola Cidadã* 293
El desarrollo de discursos críticos de esperanza educativa:
Escola Cidadã y las posibilidades de imaginar y construir otra escuela 298
Reconocimientos 301
Referencias bibliográficas 301

12. Musicando Paulo Freire: Una pedagogía crítica
para la educación musical, Frank Abrahams **305**
Introducción 305
El contexto 306
La pedagogía crítica en el marco de la educación musical 308
Pedagogía crítica en la educación musical 310
Paulo Freire y la educación musical 314
El funcionamiento de la pedagogía crítica en la música 316
Musicando a Freire 318
Conclusión 319
Referencias bibliográficas 320

13. Reflexiones sobre la violencia de las pruebas
de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora
de la pedagogía crítica, Valerie J. Janesick **323**
Introducción 323
¿Por qué las pruebas de evaluación estandarizada
son una forma de violencia? 324
Características de un examen típico 326
¿En qué consiste la evaluación auténtica? ¿De qué forma incluye
a la pedagogía crítica? 326
Sobre la naturaleza tranquilizante de la pedagogía crítica
y los movimientos sociales ciudadanos en acción 329
Esperanza para el futuro 335
Referencias bibliográficas 336
Páginas web ordenadas según la cantidad de información
que proporcionan al visitante (de mayor a menor) 336

Copyrighted material

14. Pedagogía del testimonio: Reflexiones sobre la pedagogía de la pedagogía crítica, Luis Huerta-Charles **339**
¿Por qué la pedagogía crítica? 340
El dilema de la pedagogía crítica. 342
Mi experiencia pedagógica utilizando la pedagogía crítica: mi pedagogía del testimonio 345
Un intento de conclusión. 351
Referencias bibliográficas. 352

15. La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: Radicalización del profesorado futuro, Lilia I. Bartolomé **357**
Los cambios demográficos y el choque de ideologías 359
Lo que sabemos de las orientaciones ideológicas de los profesores y profesoras 360
El estudio 362
Consecuencias para la educación del profesorado 381
Estudio explícito de la ideología 382
Asumir una postura antihegemónica: subvertir el sistema por el bien de los alumnos y alumnas 385
Conclusiones 387
Referencias bibliográficas 388

Tercera parte. Dimensiones políticas de la pedagogía crítica

16. El futuro del pasado: Reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía, Peter McLaren **393**
Una reflexión sobre el ataque a la educación 395
Reflexiones sobre la educación multicultural. 396
Un nuevo movimiento social rompe aguas. 400
Reflexiones sobre la educación en el interior de la bestia 404
Reflexiones sobre nuestra historia providencial. 405
Reflexiones acerca de una pedagogía para la vida: Paulo Freire en tiempos urgentes 407
Reflexiones acerca de una pedagogía socialista revolucionaria 417
Reflexiones acerca de una pedagogía crítica para una sociedad mejor ... 421
Reflexiones acerca de los rebeldes de mala fe 424
Referencias bibliográficas 427

17. Red Lake desconsolado: Pedagogía, descolonización y el proyecto crítico, Sandy Grande **431**
La pedagogía crítica hoy. 433
La pedagogía crítica revolucionaria y la práctica indígena 437
Las escuelas como escenarios de violencia 439

Red Lake: el mismo país, pero una nación diferente 442
Una breve historia de Red Lake 442
Pedagogía roja: en la resistencia está el poder 453
Referencias bibliográficas 458

18. **La pobreza de la pedagogía crítica: Hacia una política del compromiso**, Gregory Martin **461**
La crisis actual 463
Pedagogía crítica 466
La enseñanza a contrapelo: la pedagogía crítica revolucionaria en el presente 470
Hacia una pedagogía del compromiso 473
Una llamada a la acción 478
Referencias bibliográficas 479

19. **Frantz Fanon y una pedagogía crítica materialista**, Noah de Lissovoy **485**
Racismo, colonialismo y análisis dialéctico 486
Repensar la diferencia: un marco materialista 489
Élite y subalternos: liderazgo revolucionario y autoridad educativa 494
La política del diálogo 498
Conclusión: materialismo y humanismo 502
Referencias bibliográficas 504

20. **Pedagogía crítica: Realismo democrático, neoliberalismo, conservadurismo y un sentido trágico de la educación**, William B. Stanley ... **507**
El contexto de la reforma educativa 507
Realismo democrático 510
Fundamentos teóricos del neoliberalismo de Hayek 513
Leo Strauss y el neoconservadurismo 517
El punto de vista trágico en la educación 522
Conclusión 525
Referencias bibliográficas 529

Epílogo: Reinsertar el criticismo en la pedagogía crítica, Donaldo Macedo ... **533**
Referencias bibliográficas 538

Acerca de los autores **539**

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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-

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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

Copyrighted material

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 desmantelar 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

Copyrighted material

conocimiento, que no sólo asimilan críticamente ideas diversas sino que también las transforman y actúan sobre ellas (Mohanty, 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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 Zygunt 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 Proffesion 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 Essais*. Cambridge. Harvard University Press, p. 501.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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, defiendo 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 y 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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 critica 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?

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 plétora 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 y 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-

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 los 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 y 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-

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

> 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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 Heinz-Joachim 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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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

Copyrighted material

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-

Copyrighted material

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 arrebata 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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 pata 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 egocentrismo 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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 parecidos, o idénticos, 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 hermenéuticas 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

Copyrighted material

HALLINAN, M. T. (ed.) (2000): *Handbook of the Sociology of Education*. New York. Kluwer Academic/Plenum Publishers.

HATTAM, R. (2004): *Awakening Struggle: Towards a Buddhist Critical Social Theory*. Flaxton. PostPressed.

KINCHELOE, J. L. (2005): *Critical Pedagogy Primer*. New York. Peter Lang.

LADWIG, J. G. (1995): *Academic Distinctions: Theory and Methodology in the Sociology of School Knowledge*. New York. Routledge.

MAFFESOLI, M. (1996): *The Time of the Tribes: The Decline of Individualism in Mass Society*. London. Sage Publications. (Trad. cast.: *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona. Itaca, 1990)

MARCUSE, H. (1964): *One Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Boston. Beacon Press. (Trad. cast: *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona. Ariel, 2005)

McCARTHY, G. (2003): *Classical Horizons: The Origins of Sociology in Ancient Greece*. Albany, NY. SUNY Press.

MELUCCI, A. (1996): *Challenging Codes: Collective Action in the Information Age*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.

MILLER, J. y otros (eds.) (2005): *Holistic Learning and Spirituality in Education*. Albany, NY. SUNY Press.

MORAIS, A.; NEVES, I. (2001): *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York. Peter Lang.

O'SULLIVAN, E. (1999): *Transformative Learning: Educational Vision for the 21st Century*. Toronto. Zed Books.

PARSONS, T. (1959): «The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society». *Harvard Educational Review*, 29, pp. 297-318.

PARSONS, T. (1947): «Introduction», en WEBER, M. (1947): *The Theory of Social and Economic Organization*. New York. Oxford University Press.

PARSONS, W. B. (1999): *The Enigma of the Oceanic Feeling: Revisioning the Psychoanalytic Theory of Mysticism*. New York. Oxford University Press.

RITZER, G.; SMART, B. (eds.) (2003): *Handbook of Social Theory*. London. Sage Publications.

ROOF, W. (1993): *A Generation of Seekers*. New York. HarperCollins.

SWARTZ, D. (1997): *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago. The University of Chicago Press.

WEBER, M. (1946): *Essays in Sociology*. H. Gerth & C. Wright Mills (eds.). New York. Oxford. (Trad. cast.: *Ensayos de Sociología Contemporánea*. Barcelona. Martínez Roca, 1972)

— (1963): *The Sociology of Religion*. Boston. Beacon Press. (Trad. cast.: *Sociología de la Religión*. Tres Cantos, Madrid. Istmo, 1997)

— (1947): *The Theory of Social and Economic Organization*. New York. Oxford University Press.

— (1978): *Economy and Society*. Volúmenes 1 y 2. Berkeley, CA. University of California Press. (Trad. cast.: *Economía y Sociedad*. México. Fondo de Cultura Económica, 1944)

WERCZBERGER, R. (2006): *New Age Movements and Judaism in Israel*. Ph.D. Dissertation. Hebrew University of Jerusalem (en hebreo).

Copyrighted material

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?

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 tomado 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:

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 Idelogy 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.

DREEBEN, 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.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 imaginería 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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 desmantelar

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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*

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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.

Copyrighted material

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

Copyrighted material

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

Copyrighted material

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 suya 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-

Copyrighted material

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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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

Copyrighted material

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 *petites 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

Copyrighted material

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.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 rellenadas 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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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

Copyrighted material

(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. Lo 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

Copyrighted material

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 opuestos, 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 histoires.*

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 Burger: 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.

Copyrighted material

5
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: The Transformative 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-

Copyrighted material

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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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-

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 «los 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-

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 Leistyna, 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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

avanzar en América»[5]. 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.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 Cheney 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 estratagema 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.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

SALTMAN, K. (2000): *Collateral damage.* Boulder, CO. Rowman & Littlefield.

— (2005): *The Edison schools: Corporate schooling and the assault on public education.* New York. Routledge.

SCHERER, M. (2001): «That other Bush boy». *Mother lones.* [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.motherjones.com/news/outfront/200 1/05/neilbush. html>]

SCHLOSSER, E. (2001): *Fast food nation: The dark side of the all-American meal.* Boston. Houghton Mifflin. (Trad. cast: *Fast food: el lado oscuro de la comida rápida.* Barcelona. Grijalbo, 2002)

SKLAR, H. (24 de abril de 2003): «CEO pay still outrageous». *Knight Ridder/Tribune News Service.* [Consultado el 24 de diciembre de 2006, en <http://www.msJoundation.org/wmspage.cfm?parml=192>]

STURROCK, C. (2006): «States distort school test scores, researchers say». *San Francisco Chronicle.* [Consultado el 24 de diciembre de 2006, en <http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?file=/c/a/2006/06. MNG28JN9RCl.DTL>]

SUCHAK, B. (2001): «Standardized testing: High-stakes for students and for corporate bottom lines». *Journal for Living,* 23, pp. 36-41. [Consultado el 16 de septiembre de 2006, en <http://www.nomoretests.com/insided>]

Texas NAACP (1995): «TAAS Resolution Commitment». [Consultado el 16 de septiembre de 2006, en <http://72.14.207.104/search?q=cache:zzHwpR6Bl bIJ :www.texasnaacp.org/taasrc.htm + T AAS+exam,+english +and+spanish&hl =en&gl =us&ct=clnk&cd= 10>]

The testing industry's big four (2006): *Frontline.* [Consultado el 15 de septiembre de 2006, en <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/schools/testing/companies.html>]

UNZ, R. (2000): «The right way for Republicans to handle ethnicity in politics». *American Enterprise.* [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.onenation.org/0004/0400.html>]

VALADEZ, J. (dir.) (2005): *High stakes: The battle to save schools* [Episodio de serie de televisión, en S. Bedingfield (Productor Ejecutivo), CNN Presents. Lanham, MD: Cable News Network].

WACQUANT, L. (2002): «Deadly symbiosis: Rethinking race and imprisonment in twenty-first-century America». *Boston Review: A Political and Literary Forum,* 27(2), pp. 23-31.

X U.S. «Secretary of Education Bill Bennett and President Bush's brother Neil Bush» (2006): *Educational CyberPlayground.* [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.edu-cyberpg.com/Culdes:billbennett.html>]

ZWILLICH, T. (2006): «Junk food in schools: Worst offenders». *WebMD Medical News.* [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.medicinenet.com/script/ main/art.asp?articlekey=62599>]

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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[1]. 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).

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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*[4].

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.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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» (1997*a*, 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, 1997*a*, p. 168; 1997*b*, 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,

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

BOAL, A. (1995): *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. London. Routledge. (Trad. cast.: *El arcoiris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Barcelona. Alba, 2004)

CHESSMAN, P. (1971): «Production Caseboo». *New Theatre Quarterly*, 1, pp. 1-6.

CHRISTIANS, C. (2002): "Introduction", en «Ethical Issues and Qualitative Research [Special Issue]». *Qualitative Inquiry*, 8, pp. 407-10.

— (2000): «Ethics and Politics in Qualitative Research», en DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 2/e, Thousand Oaks, CA. Sage, pp. 133-155.

CONQUERGOOD, D. (1998): «Beyond the Text: Toward a Perfonnative Cultural Politics», en DAILEY, S.J. (ed.): *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*. Annandale, VA. National Communication Association, pp. 25-36.

— (1985): «Perfonning as a Moral Act: Ethical Dimensions of the Ethnography of Perfonnance». *Literature in Performance*, 5, pp. 1-13.

DARDER, A. (2002): *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. Boulder, CO. Westview.

DARDER, A.; TORRES, R.D. (2004): *After Race: Racism after Multiculturalism*. New York. New York University Press.

DENZIN, N.K. (2005): «Emancipatory Discourses, and the Ethics and Politics of Interpretation», en DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, 3/e, Thousand Oaks. Sage, pp. 933-958.

— (2003): *Performance Ethnography*. Thousand Oaks. Sage.

DILLARD, A. (1974): *Pilgrim at Tinker Creek*. New York. Harper & Row.

DU BOIS, W.E.B. (1926): «Krigwa Players Little Negro Theatre: The Story of a Little Theatre Movement». *Crisis*, 32, pp. 134-136.

EDWARDS, R.; MAUTHNER, M. (2002): «Ethics and Feminist Research: Theory and Practice», en MAUTHNER, M. y otros (eds.): *Ethics in Qualitative Research*. Thousand Oaks. Sage, pp. 14-31.

ETHERTON, M. (1988): «Third World Popular Theatre», en BANHAM, M. (ed.): *The Cambridge Guide of Theatre*. Cambridge. Cambridge University Press, pp. 991-992.

FINE, M.; WEIS, L. (2003): *Silenced Voices and Extraordinary Conversations: Re-Imaging Schools*. New York. Teachers College Press.

FINE, M. (2002): «The Mourning After». *Qualitative Inquiry*, 8, pp 137-145.

FISCHMAN, G.E.; McLAREN, P. (2005): «Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian Legacy: From Organic to Committed Intellectuals». *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 5, pp. 1.

FREIRE, P. (2001): *Pedagogy of the Oppressed*, 30th Anniversary edition, con la introduction de Donaldo Macedo. New York. Continuum. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI, 2002)

— (1999): *Pedagogy of Hope*. New York. Continuum, 1992. (Trad. cast.: *La pedagogía de la esperanza: reencuentro con el oprimido*. Madrid. Siglo Veintiuno, 1994)

— (1998): *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Traducción de Patrick Clarke, prólogo de Donaldo Macedo, introducción de Stanley Aronowitz. Boulder, CO. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

GAROIAN, C.R. (1999): *Performing Pedagogy: Toward an Art of Politics*. Albany. SUNY Press.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 apaños 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.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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-François 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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 (2002*a*, 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/

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

dades locales, desde el punto de vista de Zizek, 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 olvidamos 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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 fijo 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»), Zizek 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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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-

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 de 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 pensaran 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

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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 utilizad educativa. Hubo tres lectores anónimos que hicieron informes sobre el artículo, y el resultado fue bipolar; compartiré aquí dos de aquellos informes:

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

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:

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

llaman «la línea») ya han puesto en funcionamiento una expedición que atraviesa el país por comunidades rurales y urbanas de Arizona, Nuevo México, Texas, Arkansas, Tennessee, Georgia, Alabama y Virginia. Algunos de estos *minutemen* lucen camisetas con el emblema «¿Has matado un mexicano hoy?», y otros han organizado «beneficiosos» safaris humanos en el desierto (Robinson, 2006). Jim Gilchrist, el agresivo y fornido fundador, lleva un chaleco antibalas, por no hablar de los tres guardaespaldas, como mínimo, que andan cerca de él a todas horas. Y sin embargo, a pesar de la campaña de terror con que los *minutemen* tratan de intimidar a los trabajadores y trabajadoras sin papeles, hay multitudes que los desafían gritando: «¡Bush, escucha, estamos en la lucha!» y «¡El pueblo unido jamás será vencido!»[4]. Los políticos conservadores y los sicarios sin escrúpulos que trabajan para ellos ya no hablan de conquistar la tierra, los recursos y a la gente que limita con la frontera suroeste de los Estados Unidos, y sin embargo se ven a sí mismos y al electorado de raza blanca al que representan en la cúspide de una inevitable «ola morena» de inmigración que podría invadirlos de manera inexorable y extinguir sus identidades. Existe, como consecuencia, un fuerte énfasis en el nacionalismo y en la aculturación y la asimilación de los inmigrantes de origen latino a lo que se conoce como el *american way of life*. Este estilo de vida norteamericano refuerza los atributos de género, de afinidad, parentesco y origen y de color de piel, todos ellos atributos que se autovalidan, así como los marcadores de naturalización que los separan de los subyugados y subyugadas y de los subordinados y subordinadas, de modo que sirve como principio de funcionamiento de la nación o estado imperial (cuyo objetivo es una «distribución asimétrica de la riqueza social y del poder», San Juan, 2002, p. 93). Según San Juan, el objetivo del nacionalismo señala hacia una comunidad «exactamente como la nuestra» que está vinculada de forma inextricable con la formación de las clases y de los grupos sociales de la nación o estado.

San Juan elabora su perspectiva desentrañando las raíces nucleares de la identidad nacional de los Estados Unidos. Afirma que el desarrollo de la «patria»[5] estadounidense tiene lugar en dos dimensiones primordiales: la inclusión y exclusión sistemática de determinados segmentos de la población, por una parte, y la gestión política de las formas de vida social acordes con la jerarquización de la moral y de los códigos de conducta, por otra (93). Estas formaciones de identidad se ponen de manifiesto en muchas dimensiones. Los medios de comunicación, el electorado, la cultura popular y la educación trabajan de forma simbólica para mantener y reproducir las interpretaciones hegemónicas de lo que significa ser «ame-

4. N. del T.: Ambos en español en el original.
5. N. del T.: En español en el original.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

los postmodernistas en el mundo nocturno de lo subconsciente; en lugar de eso, se siente obligado a llevar su pedagogía crítica a las calles de lo real. Freire (1998, p. 41) escribe:

> *En la medida en que tengo cada vez más claras mis elecciones y mis sueños, que son sustancialmente políticos y, como atributos, pedagógicos, y en la medida en que reconozco que soy un educador pero también un agente político, puedo comprender mejor por qué tengo miedo y darme cuenta de cuánto camino nos queda por recorrer para mejorar nuestra democracia. También comprendo que, cuando ponemos en práctica una educación que provoca de forma crítica la conciencia del que aprende, estamos trabajando necesariamente contra los mitos que nos deforman. Cuando nos enfrentamos a esos mitos también nos enfrentamos al poder dominante, porque esos mitos no son otra cosa que la expresión de este poder, de su ideología.*

En último término, el trabajo de Freire tiene que ver con el establecimiento de una relación crítica entre la pedagogía y la política, subrayando los aspectos políticos de la pedagogía y dirigiendo la atención hacia los dominios explícito e implícito de lo pedagógico inscrito en lo político. Freire ensalzaba las virtudes del socialismo, y se alimentó de forma sustancial de diversas tradiciones marxistas, pero también se mostraba crítico con los marxistas dogmáticos y doctrinarios, a los que consideraba intolerantes y autoritarios. De hecho, protestó contra las prácticas de algunos «marxistas mecánicos» que creían, según su opinión, «que, como parte de la superestructura social, la educación no puede desempeñar ningún papel hasta que no se transformen de forma radical la infraestructura y las condiciones materiales de la sociedad» (1998, p. 67). De hecho, Freire sostiene que, al negarse a tomar en serio la educación como escenario de la transformación política, y al oponer socialismo y democracia, lo que los marxistas mecánicos han logrado en realidad es retrasar la puesta en marcha del marxismo en nuestro tiempo.

Las elecciones políticas y los caminos ideológicos que toman los profesores y profesoras son el material fundamental de la pedagogía de Freire. Freire llega hasta el extremo de decir que los educadores y educadoras «son políticos» y que «nos metemos en política cuando educamos» (1998, p. 68). Y si se da el caso de que debemos elegir un camino político, entonces permitámonos, en palabras de Freire, «soñar con la democracia» a la vez que luchamos «día y noche, por una escuela en la que hablamos con los alumnos y alumnas, y nos dirigimos a ellos, de modo que, al escucharlos, seamos capaces de hacer que ellos y ellas también nos escuchen» (1998, p. 68).

Éste es el reto esencial del trabajo de Freire, un reto que, especialmente en estos tiempos difíciles de la historia mundial, exige un valor intrépido, una visión esperanzada y un compromiso resuelto, a la vez que luchamos en el contexto de una época turbulenta, y en su contra.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

en el tiempo de trabajo socialmente necesario sino en un tiempo de trabajo real; en el que las relaciones humanas alienadas acaben absorbidas por otras que sean auténticamente transparentes; en el que los individuos asociados de forma libre puedan trabajar con éxito para conseguir una revolución permanente; en el que la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual pueda abolirse; en el que las relaciones patriarcales y otras jerarquías de opresión y explotación que dan como resultado privilegios puedan darse por finalizadas; en el que, parafraseando a Marx, podamos ejercer verdaderamente el principio de «cada uno según su capacidad y para cada uno según su necesidad». Busca crear un mundo en el que seamos capaces de atravesar el terreno de los derechos humanos sin la carga de la necesidad, moviéndonos con sensualidad y fluidez en el espacio ontológico en el que la subjetividad se ejerce como una forma de construir capacidades y de crear una acción propia dentro de la totalidad social, y como parte integrante de ella: un espacio en el que la mano de obra ya no sufre explotación y se convierte en esfuerzos capaces de beneficiar a todos los seres humanos, en el que la mano de obra se niega a la instrumentalización y a la mercantilización y deja de ser una actividad obligatoria, y en el que se fomenta el pleno desarrollo de la capacidad humana (Hudis, 2005). También toma como cimientos formas de autoorganización que son parte de la historia de las luchas a favor de la liberación en todo el mundo, por ejemplo la comuna de París de 1871, los consejos populares que se formaron en Cuba en 1989, o las luchas que se desarrollaron junto a diversos movimientos (feministas, obreros o a favor de los derechos civiles) y organizaciones que, a día de hoy, se centran en la democracia participativa.

La pedagogía crítica no se corresponde en ningún modo con la atención que recibe por parte de la literatura académica, y sin embargo sigue proporcionando un escenario esencial para ejercer la práctica que puede utilizarse para educar y agitar acerca de algunos asuntos cruciales que afectan a nuestro futuro colectivo. Necesitamos algo más que exhortaciones enérgicas; necesitamos acciones capaces de transformar las situaciones concretas existentes en soluciones socialistas. No podemos hacer juegos de manos con abstracciones benevolentes, con palabras que se tratan como si ellas mismas fueras actos revolucionarios, para hacer que la explotación deje de formar parte de la existencia (Amoo-Adare, en prensa). Tampoco podemos descansar cómodamente en la confianza de que la respuesta está en el populismo.

Reflexiones acerca de los rebeldes de mala fe

Haríamos bien en evitar la pretenciosidad y la arrogancia (por no hablar de la competitividad) que inocula en algunos educadores y educadoras un virus que hace que se crean la prueba viviente de que existe una auténtica

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

identidad), los estudiosos y estudiosas críticos mantienen que han sido «muy negligentes, por desgracia, cuando se trata de abordar la constitución de las formaciones de clase y las maquinaciones de la organización social capitalista» (Scatamburlo-D'Annibale y McLaren, 2002, p. 4). De forma específica, en la medida en que algunos postmodernistas se han distanciado de la problemática que enfrenta a la mano de obra y al capital, los educadores y educadoras radicales los ven como defensores de formas procapitalistas de escolarización.

Siguiendo la estela del avance despiadado del capitalismo global, los marxistas y otros estudiosos y estudiosas radicales creen que esta actitud no es suficiente. Son especialmente críticos con el abandono de los proyectos de emancipación y de la lucha contra la explotación capitalista, y sostienen que los postmodernistas apolíticos han sustituido el proyecto de la transformación social radical por una política de la representación. Como señalan Scatamburlo-D'Annibale y McLaren (2002), seguir «enamorado de lo "cultural" y aparentemente ciego a lo "económico"», en este momento del capitalismo tardío, no es tan sólo un acto de ignorancia, sino que constituye un acto de complicidad (pp. 4-5). Exige hacer la vista gorda acerca de los 2.800 millones de personas, más o menos (casi la mitad de la población mundial), que viven con menos de dos dólares diarios (McQuaig, 2001, p. 27), y de los 100 millones de personas del mundo industrializado que viven por debajo del umbral de pobreza (Scatamburlo-D'Annibale y McLaren, 2002)[1]. Estas estadísticas son indicadores claros de que las contradicciones inherentes al capitalismo «nos están alejando aún más de la responsabilidad democrática» y nos están acercando a «lo que Rosa Luxemburg denominó una época de "barbarie"» (McLaren y Farahmandpur, 2001, p. 277).

Así, desde la perspectiva privilegiada de los estudiosos y estudiosas marxistas, no necesitamos tan sólo una educación que favorezca la igualdad y la justicia social, sino que nos hace falta más bien una educación anticapitalista a favor de una democracia socialista. Los defensores de formas radicales de pedagogía crítica insisten por lo tanto en una teoría y una práctica de la escolarización en un intento emancipatorio del que no se avergüenzan; un intento centrado en el futuro, orientado hacia el momento posterior en el que «el trabajo a cambio de un salario desaparezca con la propia sociedad de clases» (McLaren, 2002, p. 30). De acuerdo con estos objetivos, los estudiosos y estudiosas críticos han articulado una «pedagogía crítica revolucionaria» (Allman, 2001) o la sín-

1. Aún más problemático es el hecho de que las víctimas del capitalismo siguen aumentando en número. En al el año 2001, por ejemplo, Estados Unidos tenía 1.300.000 pobres más que en el año 2000.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

mente multidimensional y vinculado a diversas intersecciones: tiene el respaldo del fundamentalismo cristiano, lo define la supremacía blanca y está alimentado por el capitalismo global. Esta diferencia fundamental hace que el objetivo pedagógico se desplace desde la «transformación de las relaciones sociales y económicas existentes» por medio de la crítica y la transformación de las relaciones sociales capitalistas de producción (es decir, la *democratización*) hacia la transformación de las relaciones colonialistas existentes por medio de la crítica y la transformación de las relaciones de explotación del imperialismo (es decir, la *soberanía*). No pretendo decir que los proyectos políticos o pedagógicos de democratización y soberanía sean mutuamente excluyentes, sino que, más bien al contrario, en esta nueva era imperial podría ser que la soberanía le ofreciera a la democracia su única tabla de salvación.

Es posible que esto se haga visible, mejor que en ningún otro sitio, en el terreno de juego de la educación estadounidense, en el que los sueños democráticos se golpean con los muros concretos de la cultura juvenil. Los titulares documentan cada día la prueba de esta colisión violenta: profesores y profesoras que se comportan como depredadores, alumnos y alumnas que han perdido la sensibilidad, matanzas en centros escolares... se trata de indicadores que revelan la lucha particular de una institución contra el imperio. Los alumnos y alumnas se rebelan de forma instintiva contra una educación colonialista que muestra a los miembros de la clase dirigente como los héroes, aunque saben que es mentira, y a los colonizados y colonizadas como entes inmateriales, aunque ellos mismos saben de su importancia. Al final, todos los alumnos y alumnas son capaces de percibir las contradicciones fundamentales de la conquista: ¿cómo es posible que la democracia crezca desde las semillas de la tiranía? ¿El bienestar puede construirse con los cimientos de miles de muertes? Se rebelan contra la máquina en busca de respuestas y, cuando no las encuentran, se rinden a los adornos anestésicos del capital. En este contexto, los estudiosos y estudiosas críticos trabajan por ellos y ellas, y hacen lo que pueden para darles explicaciones acerca de la violencia, real o simbólica, que llena sus vidas.

Las escuelas como escenarios de violencia

Los análisis simplistas de la violencia escolar han dominado los circuitos de los medios de comunicación, con expertos y expertas, procedentes de todo el espectro político, que denuncian la degeneración moral de la juventud y se lamentan por la pérdida de la inocencia. Los conservadores le echan la culpa al deterioro de los valores familiares, al hecho de que ya no se rece en las escuelas y a los efectos dilatorios de la educación progresista y de padres y madres demasiado permisivos. Los liberales acusan a los alumnos y alum-

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

tar económico, algo que se podía conseguir si se les enseñaba a valorar de forma adecuada la propiedad privada.

Price, en consecuencia, junto a otros funcionarios federales y del sistema educativo, se erigió en defensor de un programa de reparto que iba en contra del modo de vida tribal, que consideraba socialista y opuesto a los valores de la civilización. Richard Prat, fundador de la escuela india Carlisle, achacó el «fracaso» de la asimilación india a los misioneros y a su incapacidad a la hora de abogar por la desintegración de las tribus. En una carta al comisionado de asuntos indios, escribió: «Consentir la tribu y su socialismo, como hacen muchos de los planes del gobierno y de las misiones, es el motivo principal por el que los indios no han progresado más y por el que no progresan con la velocidad que debieran» (Spring, 1996, p. 173).

De este modo, a medida que la población (blanca) crecía, y a medida que el gobierno federal se iba dando cuenta del valor de la tierra de las poblaciones indias, comenzó una apropiación a gran escala del territorio que les pertenecía. El senador Dawes, autoproclamado «amigo de los indios», fue un firme defensor de una redistribución de las tierras tribales basada en la teoría de la propiedad de Locke, con el argumento de que el defecto normativo del tribalismo constituía un motivo apropiado para disolver las tierras tribales. En un discurso ante el senado de los Estados Unidos, Dawes articuló su noción de la diferencia entre las sociedades tribales y las sociedades «civilizadas»:

> *El gran jefe nos dijo que no había una sola familia en toda su nación que no tuviera un hogar propio. Tampoco existe ningún pobre en esa nación, y esa nación no tiene ni un dólar. Construyeron su propio capitolio, que fue el lugar en el que hicimos este estudio, y construyeron sus propias escuelas y hospitales. Y sin embargo el defecto de este sistema era evidente. Han alcanzado su límite, porque mantienen su tierra en común. Se trata del sistema del escritor socialista Henry George, bajo el cual no hay ninguna empresa con la que se pueda conseguir que tu casa sea mejor que la de tu vecino. No existe el egoísmo, que está en la base de la civilización. Hasta que esta gente no consienta en entregar sus tierras y en dividirlas entre sus ciudadanos, de modo que cada uno pueda ser propietario de la tierra que cultiva, no harán ningún progreso importante.* (Hendrix, 1983, p. 32)

Basándose en este razonamiento, Dawes y sus homólogos convencieron al congreso de que la «civilización» de la población india sólo podía lograrse si se les enseñaban a los indios las virtudes de la propiedad pri-

9. Wilkins y Lomawaima (2002, p. 108) escriben: «Las personas encargada de diseñar las políticas tenían una fe tan inmutable en el poder profundamente transformador de la cultura mercantil de la Norteamérica protestante que llegaron a creer que la mera perspectiva de acceder a la propiedad privada transformaría de forma mágica a los indios tribales y los convertiría en cristianos de un individualismo inquebrantable, en pequeños terratenientes autosuficientes».

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

Copyrighted material