

9 LOS PROFESORES COMO INTELECTUALES

TRANSFORMATIVOS

POR HENRY A. GIROUX

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

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

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

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

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

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

Devaluación y deshabilitación del trabajo de profesor

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los profesores como intelectuales transformativos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10 ESTUDIO CURRICULAR Y POLÍTICA CULTURAL*

POR HENRY A. GIROUX Y ROGER SIMÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

El lenguaje

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

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

Culturas populares y subordinadas

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

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

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

Teoría de la formación social

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

Historia

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

3. Giroux, *Theory and Resistance*.

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

Pedagogía

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

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

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

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

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

6. Giroux, *Theory and Resistance*.

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

La teoría como lenguaje crítico y posibilista

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

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

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

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

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

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

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

Un aspecto central de cualquier proyecto de este tipo sería un compromiso de base con los conceptos de esperanza y emancipación. La importancia, el propósito y el estudio del curriculum como forma de discurso y práctica estarían íntimamente ligados a la idea de práctica educativa que tiene su punto de partida en el compromiso por la mejora del bienestar público. De esta manera, el estudio curricular como expresión de formas específicas de conocimiento, valores y habilidades debería tomar como principio configurador la tarea de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y responsables, es decir, capaces de desarrollar las habilidades intelectuales y el coraje cívico necesarios para luchar por una vida autodeterminada, reflexiva y democrática. La medida del éxito que se debería usar para juzgar semejante programa debería basarse en el grado en que éste consiguiera ofrecer las condiciones ideológicas y materiales para su realización y en el grado en que demostrara el carácter central de la relación entre enseñanza escolar y la idea de la emancipación humana.

Reconstruyendo las relaciones entre universidades y escuelas

Como discurso teórico y crítico, los estudios curriculares tendrán que redefinir la relación entre teoría y práctica, no tanto reforzando como superando la división de trabajo entre ellas. Sobre todo porque define el nexo entre las instituciones de educación superior y las escuelas públicas, el estudio curricular deberá reconstruirse en consonancia específica con formas activas de vida comunitaria. Esto equivale a reconocer que la teoría curricular puede contemplarse como la producción de formas de discurso que surgen a partir de lugares sociales específicos y que, mientras los universitarios teorizan a partir de un único lugar específico, los profesores, administradores y otras personas implicadas en tareas educativas en las escuelas públicas teorizan a partir de diferentes contextos, todos ellos igualmente importantes. Estos diferentes lugares originan diversas formas de elaboración teórica y de práctica. Cada una de estas diferentes esferas institucionales proporcionan puntos de vista críticos diversos acerca

de los problemas de la producción curricular y de la enseñanza escolar, y lo hacen a partir de las particularidades históricas y sociales que dotan de sentido a esas mismas instituciones. La cuestión clave es cómo se pueden conectar estas formas de producción teórica y de práctica dentro de un proyecto común informado por los lenguajes de la crítica y la posibilidad.

Esta conexión requiere que nos replanteemos nuestra posición personal como educadores. Ello contribuiría a redefinir los estudios curriculares como pilares en la formación de los educadores-profesores como intelectuales transformativos.⁷ Los educadores, que trabajarían en conexión con grupos y movimientos sociales específicos en torno a diversos intereses de emancipación, ayudarían a esos grupos a desarrollar las herramientas necesarias para ejercer el liderazgo moral e intelectual y, en cuanto tales, su papel pedagógico no estaría relacionado únicamente con la producción de ideas sino también con formas de lucha colectiva en torno a diversos intereses económicos, sociales y políticos. La importancia de este punto debe juzgarse, en parte, a la luz del postulado según el cual los estudios curriculares, tal como están constituidos normalmente en la mayor parte de los programas de escuelas graduadas, han sido privados de una visión democrática, con la consecuencia de que han contribuido a educar a los estudiantes menos como intelectuales y profesionales de la reflexión que como obedientes servidores civiles y hábiles técnicos. La contemplación de los maestros, los administradores y los profesores como intelectuales transformativos ofrece la oportunidad pragmática de relacionar las posibilidades de emancipación con formas críticas de liderazgo al formular el papel del trabajo curricular. Al tomarse en serio la categoría de intelectual, estudiantes, profesores y otros que trabajan en escuelas graduadas deberían investigar y hacerse plenamente conscientes del activo papel que representan en la mediación entre la sociedad dominante y la vida cotidiana. Por otra parte, no es menos importante que esos mismos sectores escolares tomen conciencia del hecho de que su papel pedagógico es decididamente político, dado que no está en su mano librarse de las funciones contradictorias de legitimar y oponerse a las formas dominantes de ideología y cultura. La categoría de intelectual orgánico apunta también a la ininterrumpida lucha cotidiana de los educadores en torno a lo que constituye la distinción entre normalidad y desviación, en torno a lo que se considera práctica social y escolar aceptable, y en torno a lo que se consideran formas de lenguaje y conocimiento legítimos.

Pero hay que dejar bien claro que el concepto de intelectual transformativo no se limita a sugerir la función que implica el trabajo curricular. A los educadores les ofrece, además, una iniciación al análisis de sus propias historias, es decir, de las conexiones con el pasado y con formaciones sociales, culturales y experiencias sedimentadas concretas que definen su propia personalidad y la manera que tienen de estructurar las experiencias escolares. De forma simi-

7. Gramsci, *Prison Notebooks*.

lar, el concepto en cuestión se convierte en un referente político que invita a los profesores a tomarse en serio la lucha para eliminar la división entre trabajo intelectual y trabajo manual, no sólo en nuestro propio ámbito laboral sino también en la sociedad en general. Finalmente, el uso de este concepto como principio organizador del discurso curricular indica la importancia que tiene el hecho de que los estudiantes y los demás examinen el carácter polifacético del poder como fuerza ideológica y al mismo tiempo material. En otras palabras, necesitamos comprender cómo actúa el poder, tanto en el aspecto positivo como en el negativo, dentro de las muchas contradicciones que integran la vida escolar.⁸ Esto sugiere la necesidad de desarrollar análisis concretos dentro de los programas de estudios curriculares acerca de cómo se comporta el poder a la hora de vigilar y estructurar el lenguaje, de cómo se utiliza ese mismo poder como una fuerza para administrar y configurar la política del cuerpo, y de cómo el poder se ve implicado en la organización temporal y espacial. Un elemento central en todos estos asuntos es el papel coaccionante y capacitador que les corresponde a los trabajadores curriculares como intelectuales.

En este sentido, queremos concluir el capítulo insistiendo en una de las contradicciones que más claramente tienen que afrontar los académicos que traten de articular estudio educativo y búsqueda como una forma de indagación social y de política cultural. Se trata de la contradicción, producida en el seno de la lógica mercantilista que estructura nuestra obra, entre nuestro apoyo a la libertad intelectual y empresarial del intelectual independiente y las obligaciones y los compromisos del intelectual orgánico o integrado. Los comentarios que siguen a continuación están destinados a iluminar esta contradicción y a señalar la forma de mitigarla. Pero las soluciones fáciles no existen.

Lo social en los estudios curriculares

Si, por una parte, aceptamos la idea puesta de relieve anteriormente según la cual el curriculum debía contemplarse como la expresión de una forma de lucha, nos veremos obligados a plantear algunas preguntas como éstas: ¿de qué naturaleza es la lucha en cuestión? ¿Cuál es su objetivo? ¿Qué forma adopta? ¿De qué lado estamos nosotros? ¿Qué es lo que hay que hacer? Realmente, nos atreveríamos a afirmar que al plantearnos estas cuestiones hemos definido el estudio del curriculum.

Por otra parte, hemos de reconocer que, como académicos, ni trabajamos para el Estado ni tenemos una relación especialmente estrecha con sus ideologías y prácticas sociales. Como funcionarios del Estado, por ejemplo, vivimos de la plusvalía creada en las regiones y áreas concretas del país donde trabaja-

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

mos. Vivimos de esta plusvalía asentada en una economía política definida por la situación estructural de nuestro lugar de trabajo en las universidades y, al mismo tiempo, por las relaciones concretas de nuestra «profesión». En la medida en que los académicos desean adquirir los escasos recursos de esta economía —y aquí hay que mencionar cargos oficiales, cursos atractivos, estudiantes interesados, espacio en los periódicos, tiempo para escribir, reconocimiento por parte de los colegas, etc.—, hemos de procurar definir y controlar el terreno sobre el que trabajamos.

Pero, en la medida en que los académicos realicen esta tarea individualmente, por su propia cuenta y en competencia con otros que desean parecidos recursos, nos estamos convirtiendo en una pequeña burguesía académica. Esta es una forma de práctica material y al mismo tiempo de subjetividad que sin duda está fomentada por la estructura misma del trabajo dentro de las universidades.

Por nuestra parte, reconocemos que el carácter contradictorio del marco del trabajo universitario no está precisamente en concordancia con la concepción del estudio curricular que hemos diseñado aquí. Nosotros tratamos de cuestionar y refutar las prácticas ideológicas y materiales que, simultáneamente, constituyen las vidas laborales y limitan la práctica de los intelectuales universitarios en los departamentos curriculares. Por otra parte, somos los primeros en reconocer que cualquier programa, exige que nosotros, en cierta medida, tengamos éxito.

Queremos plantear ahora la cuestión de cómo pueden los intelectuales reela-borar esta contradicción: cómo pueden nutrir la vida académica colectiva que salvaguarda la libertad intelectual y, no obstante, permanecer conectados con intereses que sobrepasan los suyos propios. Admitimos que esta frase, «intereses que sobrepasan los suyos propios», suena un tanto paradójica. Nosotros la utilizamos aquí en referencia estricta a la economía política a la que hemos hecho alusión en páginas anteriores, en el sentido de que esta economía define y estructura «nuestros» intereses. El problema del porqué uno puede estar decidido a permanecer conectado con intereses «que sobrepasan los suyos propios» es realmente importante. Está relacionado con cuestiones como la de cuál sería nuestra respuesta a nuestros familiares y amigos en el caso de que éstos nos **preguntasen** cómo justificamos nosotros lo que hacemos cada día. Sin embargo, de proseguir por este camino, nos desviaríamos en este punto. Nosotros no tenemos un programa global, pero queremos plantear y discutir unas cuantas ideas. Esta discusión girará en torno a tres temas relacionados: colegialidad, contenido del programa y la necesidad de abandonar la idea de los estudiantes **como** «clientes».

Colegialidad

El espíritu competitivo está muy vivo en la vida académica, y en amplia **medida** estructura nuestro discurso y deseo. Las interacciones sociales genuinas

son muy escasas (y en consecuencia también escasea la alegría) en la producción cultural colectiva (¡el hecho de que determinados artículos de revistas aparezcan firmados por varios autores no significa necesariamente que nos encontremos ante producciones colectivas!). Como académicos e intelectuales debemos estar cada día más interesados en la creación de estructuras que apoyen el trabajo en equipo, tanto con respecto a la investigación y la búsqueda de datos como con respecto a la enseñanza en equipo o la redacción de textos en colaboración con otros autores. Estas estructuras tal vez parezcan triviales, pero en la dinámica concreta de la vida cotidiana pueden asumir una importancia frus-tradoramente brutal. Están representadas por preocupaciones tales como asegurarse de que las matriculaciones para un curso permitan la enseñanza compartida entre más de un profesor, y, en los casos en que se disponga de fondos discrecionales para apoyar la investigación o los viajes, el establecimiento de prioridades que den preferencia al trabajo en equipo. A más largo plazo, esto significaría la incorporación de medios técnicos de apoyo que puedan aumentar el trabajo en equipo, por ejemplo, la tecnología informática, que permitiría que diversos autores accediesen al mismo archivo con el fin de crear un texto verdaderamente común, en el que se podrían incorporar las modificaciones que cada autor juzgase oportunas.

En este mismo espíritu, deben impulsarse los proyectos de trabajo en equipo en el ámbito de la facultad y entre los estudiantes. Esto debe defenderse tanto partiendo del punto de vista de las limitaciones del trabajo individual (no lo podrás hacer tú solo) como en razón de la importancia de una forma de estudio graduado que comprometa a los estudiantes y a la facultad en alguna investigación concreta genuina que aborde aspectos del estudio curricular. Lo que estamos sugiriendo es que *tales esfuerzos deben incorporarse en la estructura misma del estudio graduado*. Por otra parte, las exigencias del curso deberían proponerse no sólo permitir sino también estimular el hecho de que los estudiantes satisfagan las obligaciones programáticas mediante el trabajo en cuestión proyectado para ser realizado de forma colectiva. Una consecuencia no desdeñable de tal requisito sería la de hacer que el conocimiento y las habilidades necesarios para participar en ese trabajo colectivo entrasen a formar parte de un programa de estudio curricular graduado.

Contenido del programa

Con respecto al contenido del programa, coincidimos con el punto de vista de quienes defienden que el estudio del curriculum no puede construirse como si de un recipiente vacío se tratase. Debe versar acerca de algo. Pero, al mismo tiempo, creemos que organizar el estudio del curriculum a partir de la categorías tradicionales de «sujeto» —es decir, tema— y «materia» está en contradicción con el tipo de programa curricular que nosotros estamos defendiendo aquí. Nues-

tras nociones de trabajo básico de curso están definidas por los cinco temas **del** contenido especificados anteriormente (lenguaje, culturas populares y subordinadas, teoría sobre la formación social, historia y pedagogía). Nosotros sugerimos la identificación de «grupos de trabajo con temas y materias» más fluidos. Se trata de grupos de estudiantes de facultad y graduados cuyos intereses en un determinado momento se concentran en el trabajo en torno a un tema particular. Por ejemplo, en el Ontario Institute for Studies in Education de Toronto le están formando grupos de trabajo interesados en los temas «Educación para el trabajo», «Educación para la salud» y «Literatura infantil». Estos grupos se reúnen para leer juntos y, al mismo tiempo, para apoyarse y criticarse mutuamente en su trabajo. La actividad de estos grupos debería estimularse como un aspecto central y legítimo de un programa de estudio. Pero, dado que la participación en estos grupos no será valorada concretamente para la obtención de un grado académico, estas iniciativas corren el peligro de convertirse en extracurriculares. Este es un problema que nos resulta familiar. La viabilidad de esos grupos se convierte en una cuestión de disponibilidad de tiempo, legitimidad percibida, e importancia de un grupo para dotar de identidad a sus miembros. Hay vías específicas para crear estas condiciones, pero este tema exige un nivel de especificación poco apropiado para este ensayo.

Clientela de los educadores

Finalmente, como ya defendimos con anterioridad, los educadores deben abandonar la costumbre de considerar a los estudiantes como su clientela. Esto significa que el estudiante individual deje de depender de miembros de la **facultad** en razón de su pericia (la palabra clave es aquí *depende*, no pericia). ¿Qué puede significar esto concretamente?

Una posibilidad consiste en la redefinición de la unidad de ingreso en un programa graduado hasta que se convierte en unidad *social*. Es decir, dos o **más** personas pasarían a ser la unidad admisible. Si ésta desea solicitar el ingreso, debe señalar una situación o proyecto que querría comprender mejor o en el que trabajar (esto no quiere decir que los estudiantes, una vez matriculados en un programa, tengan que permanecer aferrados a estas ideas cuando comiencen a sobrepasar los horizontes iniciales de acuerdo con las exigencias de sus **vidas** personales y profesionales). Esta es una medida radical que redimensiona el objetivo de la educación universitaria liberal occidental, que de esta manera **deja** de estar enfocada únicamente hacia el desarrollo individual. En realidad, se sientan aquí las condiciones para que el estudio graduado se convierta en una indagación colectiva. Ello estimularía a grupos de estudiantes de la misma escuela o distrito, o a quienes comparten parecido sentido de frustración o sueños, a comprometerse unos con otros y a poner en marcha ese compromiso en la facultad dentro de un departamento curricular. La dependencia personal

con respecto a la facultad para obtener la habilitación se ve alterada cuando un proyecto común se convierte en el punto focal del estudio.

Por otra parte, como ya hemos señalado con anterioridad, los educadores tienen que empezar a ver su trabajo como parte de una alianza con grupos de personas ajenas a sus particulares centros de interés. Esto es muy importante para un programa basado en una política de matriculación colectiva. La insistencia en un proyecto de trabajo conjunto entre estudiantes universitarios, si ha de constituir una genuina forma de política cultural, necesita armonizarse también con ciertos esfuerzos en otros aspectos de la esfera pública. Por ejemplo, en Ontario el trabajo colectivo de los estudiantes universitarios desarrolla normalmente el currículum en colaboración con grupos de derechos humanos empeñados en la lucha contra el racismo en Canadá. Esta colaboración se puede extender también a grupos políticos cuyos intereses no se limiten a la mera representación electoral, sino que presenten un programa de articulación social dentro de la esfera pública. Esto podría sugerir alianzas con grupos ecologistas, feministas o defensores de los derechos humanos. Como ya hemos sostenido con anterioridad en este ensayo, el estudio del currículum necesita concretar un discurso que traduzca la teoría social a formas de praxis impulsoras de conceptos como valor cívico y ciudadanía activa. Estas alianzas no sólo proporcionan la base para el trabajo colectivo, sino que, además, relacionan teoría y práctica con formas de lucha social.

Lo que nosotros estamos defendiendo es orientar el estudio del currículum y la enseñanza de modo que se conviertan en algo central a la práctica de una política cultural basada en alianzas de cooperación entre grupos que luchan por diseñar una forma de vida. En realidad, creemos que esta práctica es *en sí misma educativa*. Constituye un foro educativo que rechaza las separaciones habituales entre teoría y práctica, dimensión objetiva y dimensión subjetiva, conocimiento y acción. Es una forma de trabajar como educadores que rechaza la dicotomía fundamental del pensamiento burgués: la división entre el trabajo manual o práctico y el trabajo teórico o mental. Es una forma de compromiso profesional que rechaza lo que un profesor de escuela elemental, Wendy Simón, ha calificado de «estatuto de profesor campesino» al oponerse a las tendencias jerárquicas en la organización de los consejos escolares. En nuestra opinión, la transformación simultánea de las circunstancias y de las personas es la idea directriz del trabajo curricular y de la enseñanza como política cultural. Esto supone que nosotros aprendemos impulsados por el desafío de descubrir algo, por la crítica y los intentos de cambio, y que todas estas prácticas nos conducen a descubrir en nosotros mismos capacidades, destrezas, formas de conocimiento y habilidades que hasta entonces no habíamos comprobado. Es justamente esta actividad la que puede verse estimulada y apoyada por el estudio graduado del currículum.

11 NECESIDAD DE LOS ESTUDIOS CULTURALES

POR HENRY A. GIROUX, DAVID SHUMWAY, PAUL SMITH Y JAMES SOSNOSKI

En las universidades norteamericanas el estudio de la cultura se presenta tan fragmentado en diversas especialidades que una crítica cultural armónica resulta poco menos que imposible.¹ El desarrollo histórico de disciplinas aisladas integradas en distintos departamentos ha dado lugar a una ideología legitimadora que de hecho suprime el pensamiento crítico. Con la razón aparente de la protección de la integridad de disciplinas específicas, la departamentalización de la investigación ha contribuido a la reproducción de la cultura dominante al aislar entre sí a los críticos.² Bajo el estandarte de la libertad académica de expertos que dirigen su propia actividad, los especialistas se constriñen ahora a sí mismos en formaciones discursivas que generalmente circunscriben la naturaleza de sus indagaciones.

Los profesionales de disciplinas que investigan fenómenos culturales — por ejemplo, antropología, sociología, historia, estudios literarios— se ven limitados en su capacidad para comunicarse entre sí acerca de sus preocupaciones comunes. Los estudios literarios tradicionales, por ejemplo, se han desarrollado den-

1. La definición de cultura aquí utilizada está tomada de John Clarke y otros, «Subculture, **Culture** and Class», en *Resistance Through Rituals*, Stuart Hall y Tony Jefferson, comps., Londres, Hutchinson, 1976: «Por cultura entendemos los principios de la vida compartidos y característicos de cada clase, grupo o ambiente sociales. Las culturas se producen cuando los grupos encuentran el sentido de su existencia social en el curso de su experiencia cotidiana. En este sentido, la **cultura** está íntimamente unida al mundo de la acción práctica. Como norma general, basta para **ordenar** la vida de cada día. Pero, dado que este mundo cotidiano es en sí mismo problemático, la cultura se ve forzada a adoptar formas complejas y heterogéneas, "no siempre libres de contradicciones"» (págs. 10-17).

2. Esta observación se basa en el trabajo de varios miembros del GRIP (Group for Research **into** the Institutionalization and Professionalization of Literary Study), que han experimentado la relación existente entre el desarrollo histórico de las disciplinas y su departamentalización. Véase, además, Thomas S. Popkewitz, «Social Science and Social Amelioration: The Development of the American Academic Expert», en *Paradigm and Ideology in Educational Research*, Filadelfia, The Falmer Press, 1984, págs. 107-128.

tro de parámetros formalistas que han establecido límites prácticamente infranqueables entre el estudio de una sociedad y el estudio de una novela; de manera parecida, los sociólogos se sirven de la literatura de una forma que resulta extraña para los críticos literarios tradicionales. Y así en otros casos. La sabiduría tradicional, para los académicos, consiste en dejar que miembros de otros departamentos hagan lo que según ellos es su propio trabajo de la manera en que los propios interesados decidan, siempre que este mismo derecho les sea reconocido a ellos. Como consecuencia de todos estos hechos, el estudio de la cultura se realiza de forma fragmentaria y, en la medida en que como expertos tienen que autodefinirse sobre y contra un público compuesto de aficionados, la especialización aparta a los intelectuales de otras esferas públicas.³ La crítica se ve de esta manera inhabilitada y los mecanismos de la reproducción, tanto social como cultural, fortalecidos.

El papel del especialista no es completamente compatible con el del intelectual. Como observa Paul Piccone,

A no ser que se construya la definición de intelectual de acuerdo con criterios educativos puramente formales y estadísticos, es evidente que lo que produce la sociedad moderna es un ejército de expertos alienados, privatizados y aculturizados a los que únicamente se entiende dentro de áreas muy estrechamente definidas. Esta *intelligentsia* técnica, puesto que ya no son intelectuales en el sentido tradicional de pensadores comprometidos con la totalidad, está creciendo a pasos agigantados para hacer fusionar el cada día más complejo aparato industrial y burocrático. Sin embargo, su racionalidad es sólo de carácter *instrumental*, y por lo mismo útil sobre todo para realizar tareas parciales más que para acometer problemas *sustanciales* de organización social y dirección política.

Nosotros defendemos la necesidad de que los estudios culturales se comprometan con talante crítico justamente con esos temas sociales y políticos a los que alude Piccone, y que promuevan una comprensión de las dimensiones tanto capacitadoras como frustrantes de la cultura. Esto implica el desarrollo de una determinada crítica y, al mismo tiempo, la puesta a punto de formas culturales afines a los intereses emancipadores. Una tarea importante de esa crítica transformativa sería la de identificar las fisuras existentes en las ideologías de la cultura dominante. En ausencia de intelectuales que puedan analizar críticamente las contradicciones de una sociedad, la cultura dominante continúa reproduciendo sus peores efectos de la manera más eficaz. Y, sin una esfera para la crítica cultural, el intelectual opositor carece de voz y voto en los asuntos públicos.

Este capítulo comienza demostrando que las definiciones de las disciplinas

3. Véase Burton Bledstein, *The Culture of Professionalism: The Middle Class and the Development of Higher Education in America*, Nueva York, Norton, 1976.

4. Paul Piccone, «Symposium: Intellectuals in the 1980's», *Telos* 50 (invierno de 1981-1982), 116.

son históricamente arbitrarias. A continuación afirma que los intentos de saltarse las fronteras erigidas por las disciplinas y de desarrollar programas interdisciplinarios —estudios norteamericanos o canadienses, estudios de mujeres, estudios de negros, etc.— han fracasado. Acto seguido, el capítulo sostiene que la justificación racional humanista tradicional del estudio disciplinario es ina-propiada porque enmascara el papel que los miembros de una cultura pueden desempeñar como agentes en la formación de la misma. Esto nos lleva a defender la necesidad de una praxis contradisciplinaria. Es en ese punto donde nosotros introducimos la noción del intelectual transformativo como concepto educativo necesario para devolver a los académicos su papel de intelectuales. Los apartados siguientes esbozan algunas de las implicaciones de nuestra propuesta: el abandono por parte de los intelectuales de los departamentos, concebidos como torres de marfil, para volver a la esfera pública; y el cambio de sentido de la investigación, que debe dejar de ser individualista y esotérica para convertirse en tarea colectiva y centrarse en los males sociales. El capítulo concluye diseñando las condiciones necesarias para el desarrollo de los estudios culturales.

La arbitrariedad de las disciplinas y el fracaso de lo interdisciplinario

La mayor parte de nosotros piensa que las disciplinas académicas reflejan categorías más o menos naturales de cosas que nosotros llamamos temas. La lengua inglesa se diferencia de la historia, porque la literatura e historia son dos cosas distintas. Pero si consideramos con posterioridad el asunto, enseguida reconoceremos que la identificación de una disciplina con objetos naturales no aclara mucho el problema. En primer lugar, un grupo particular de objetos puede ser tema de toda una serie de disciplinas. El mismo texto, por ejemplo *La cabana del tío Tom*, puede ser estudiado al mismo tiempo por especialistas de la literatura y por historiadores. En segundo lugar, los objetos concretos que estudia una disciplina no permanecen inalterados a lo largo de su historia. La literatura ha obtenido su referencia actual —prosa, poesía y teatro— sólo desde comienzos de siglo xix. Además, la forma en que se definen las categorías cambia regularmente. La lengua y la literatura inglesas han sido reconocidas como un área legítima de estudio sólo desde finales del siglo xix, y en física y química han ido surgiendo nuevas subdisciplinas a un ritmo siempre creciente.

Lo que se estudia bajo la égida de una disciplina académica en un determinado momento no es una materia determinada por la naturaleza, sino un campo que se ha ido constituyendo por la práctica de la disciplina. Este campo no es arbitrario en el sentido de que su desarrollo esté determinado por la casualidad o el capricho, sino que, puede ser tachado de arbitrario por haber dependido en su desarrollo de las circunstancias históricas. De ahí que refleje exigencias culturales, sociales e institucionales. Esto es aplicable a todos los campos académicos.

micos, pero esencialmente a los que no pertenecen a las ciencias naturales. Para comprender por qué esto es así, es necesario examinar más de cerca el tema de la formación de las disciplinas académicas.

Michel Foucault ha demostrado que la idea de las disciplinas⁵ como estrategia particular de control y organización sociales inició su despegue al final de la época clásica y ha adquirido su plena hegemonía en la época moderna. Aunque Foucault no se refiere directamente a las disciplinas académicas, gran parte de su análisis es aplicable a estas últimas. Lo característico de las tecnologías disciplinarias es su capacidad para, simultáneamente, normalizar y jerarquizar, homogenizar y diferenciar. Esta paradoja se explica por el control que la disciplina ejerce sobre la diferencia. Dado que las normas se establecen y se mantienen cuidadosamente, la desviación puede medirse por medio de una escala. El objetivo del profesional en una disciplina es elevar esta escala al seleccionar únicamente las diferencias que resultan apropiadas.

No sería necesario acudir al análisis de Foucault para comprender que una disciplina limita el discurso. Formar parte de una disciplina significa plantear ciertas cuestiones, utilizar un conjunto particular de términos, y estudiar un conjunto relativamente estrecho de cosas. Pero la obra de Foucault nos ayuda de hecho a ver cómo están limitaciones, esta disciplina, son reforzadas por determinadas instituciones a través de premios y castigos que en su mayor parte son de orden jerárquico. El castigo definitivo es la exclusión. Si uno cesa de hablar dentro del discurso de la disciplina, dejará de ser considerado parte de ella. Generalmente, esto no significa que a los heréticos se les prohíba enseñar sus ideas o publicarlas en forma de libro, sino que son simplemente marginados. La situación reviste parecida gravedad para el nuevo doctor en Filosofía que se dispone a ser admitido en la academia: el precio que tiene que pagar por ello es la misma conformidad con los discursos académicos dominantes.

Aunque el desarrollo de la «ciencia normal» en el sentido de Kuhn distingue las ciencias naturales de otras disciplinas, «las ciencias humanas tratan constantemente de imitar la exclusión, típica de las ciencias naturales, de toda referencia al trasfondo (social e histórico) de sus teorías».⁶ En las ciencias sociales y humanas se ha producido una creciente normalización, coherente con la pro-fesionalización de las diversas disciplinas, pero es evidente que ninguna disciplina ha conseguido excluir completamente el «trasfondo» de sus teorías. El proceso de formalización de las técnicas puede dejar vía libre a la normalización de las ciencias sociales, las instituciones y las medidas de poder que hacen posible el aislamiento de atributos. Este hecho ignora la práctica social y la interacción cultural de los científicos sociales y de los humanistas.

5. Michel Foucault, *Discipline and Punish*, tercera parte, Nueva York, Pantheon, pág. 135 y sigs. (trad. cast.: *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1986).

6. Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago, University of Chicago Press, 1982, pág. 163.

Dado que la práctica social no es uno de los objetos constituidos por las ciencias naturales, «siempre resulta posible, y generalmente es deseable, que una ciencia normal indiscutible que define y resuelve problemas relativos a la estructura del universo físico se afirme a sí misma, [pero] en los estudios sociales esa ciencia normal indiscutible únicamente indicaría que se había autoafirmado una ortodoxia, no en virtud de sus logros científicos, sino a base de ignorar el trasfondo y de eliminar a todos los competidores». ⁷ Aunque las disciplinas humanísticas permiten una gama más amplia de actividades que las disciplinas científico-naturales, también estas actividades son valoradas jerárquicamente. En lengua y literatura inglesas, por ejemplo, el estudio normal bajo el nuevo paradigma crítico se centraba en la interpretación descontextualizada de textos individuales del canon literario. A veces se permitieron e incluso se premiaron otros tipos de estudios académicos, pero nunca se les dejó eclipsar la práctica normal de la Nueva Crítica. Por poner un caso, la erudición histórica tuvo su propio lugar en este enfoque, pero la Nueva Crítica la consideró una actividad subsidiaria. ⁸

Aunque el trabajo en humanidades no pretende hacerse pasar por ciencia en el sentido corriente del término, su estructura disciplinaria está orientada a la producción de especialistas. La estructura disciplinaria del estudio de la literatura, la historia, la sociología y de otras asignaturas que frecuentemente concentran su interés en la cultura tiende a prohibir a los especialistas respectivos que relacionen sus conocimientos con las esferas públicas. El estudio de una disciplina requiere atención constante a esas pocas cuestiones que constituyen su centro de interés como especialidad. Dichas cuestiones a menudo están muy alejadas de las auténticas controversias que se debaten en una determinada cultura.

Los movimientos interdisciplinarios —por ejemplo, los que propugnan los estudios norteamericanos o los estudios femeninos— con frecuencia se han desarrollado tomando como punto de partida el sentimiento de que los temas más importantes quedaban arrinconados entre las rígidas fronteras que separaban a unas disciplinas de otras. Así, por ejemplo, los estudios norteamericanos comenzaron proponiéndose recuperar esos temas. Habría que recordar que el nacionalismo que desembocó en los estudios norteamericanos y en los estudios canadienses era claramente político, y que los libros de los estudios norteamericanos se mostraron críticos con los intereses ideológicos incorporados en los documentos canónicos de la cultura norteamericana. A pesar de ello, los estudios norteamericanos deberían verse como un ejemplo preventivo para todos aquellos que estén dispuestos a intentar introducir los estudios culturales con

7. Dreyfus y Rabinow, *Michel Foucault*, págs. 163-164.

8. Véase James Sosnoski, «The *Magister Implicatus* as an Institutionalized Authority Figure: Rereading the History of New Criticism», *The GRIP Report*, vol. 1, Oxford, Ohio, Research In Progress; difundido por la Society for Critical Exchange).

los estudios culturales deberían basarse en una economía diferente, la que percibiera que los objetos culturales están, de hecho, dispuestos *relacionalmente*.

Esto equivale a afirmar que los estudios culturales deberían mirar con recelo todo proyecto que, a través de la jerarquización, delimite la cultura a algunas de sus partes, ya se trate de las que representan el núcleo esencial y «mejor» de la cultura, ya, incluso, aquellas otras que han sido predeterminadas como política y éticamente importantes y valiosas. En pocas palabras, los estudios culturales deberían abandonar el objetivo de abrir a los estudiantes el acceso a aquello que representa una cultura. Por el contrario, los estudios culturales tienen la posibilidad de investigar la cultura como un conjunto de actividades que está vivo y se desarrolla dentro de las relaciones asimétricas de poder, o como un proceso que no puede ser inmovilizado en la imagen de un depósito o almacén.

Al investigar y enseñar la afirmación de que, en un sentido real, la cultura es algo *inacabado*, los estudios culturales aseguran su propia eficacia política. A los estudiantes, particularmente a los marginados por los valores de la cultura dominante, se les puede desengañar de la idea de que la cultura en que actualmente moran es algo que no les pertenece, o que únicamente alcanzarían a través de una adecuada iniciación en los valores consagrados en los textos representativos. Los estudios culturales, al abrirse a objetos nuevos (es decir, necesariamente no canónicos) e integrarlos en una visión más relacional que jerárquica, estimulan el cuestionamiento de las premisas de las prácticas educativas y políticas dominantes. Y, lo que es más importante, los estudios culturales pueden no estar de acuerdo con la afirmación de que «la literatura (y cualquier otro objeto cultural)... es algo distinto de la política»¹¹ y, de esta manera, es capaz de ponderar la pertenencia ideológica y política de un texto o conjunto de textos.

Evidentemente, lo que aquí está en peligro es la posibilidad de que los estudios culturales puedan promover en los estudiantes no el esfuerzo en pos de un acceso premeditado e inequívocamente complaciente a un determinado conjunto de valores culturales, sino más bien un análisis ininterrumpido de sus propias condiciones de existencia. Tal praxis, fundamentada en el derrocamiento de los presupuestos de los enfoques disciplinarios tradicionales de la cultura, es un prerrequisito para la resistencia tímida y eficaz contra las estructuras dominantes.

La necesidad de una praxis contradisciplinaria

En el primer apartado de este ensayo señalábamos que las disciplinas relacionadas con el análisis de la cultura, incluyendo las llamadas disciplinas huma-

11. Véase *PN Review* 10 (6), 4-5 donde el lector encontrará una expresión paradigmática de los puntos de vista de la nueva derecha acerca de las relaciones ideológicas de la literatura.

nísticas, han tratado de automodelarse sobre el patrón de la ciencia normal. Su objetivo es describir la cultura, acumular conocimientos acerca de una cultura. En el apartado precedente sosteníamos que semejante objetivo suscita en los estudiantes la impresión de que una cultura posee un carácter permanente y de que las estructuras específicas admiten una descripción hasta cierto punto esencialista. Semejantes procedimientos son especialmente peligrosos en aquellas disciplinas asociadas con las humanidades, desde el momento en que en ellas se sugiere que la cultura, más que estar en proceso de transformación, es algo que ya se ha formado.

Los estudios culturales deberían oponer resistencia a esas tendencias. Esto exige que dejemos de lado nuestra descontextualizada *concepción de las prácticas disciplinarias* y que en su lugar acojamos una «*concepción de la praxis humana*, resaltando el hecho de que los seres humanos no deben ser tratados como objetos pasivos ni como sujetos plenamente libres», siendo así que el estudio de la vida humana es en sentido estricto «el estudio de prácticas sociales definidas, adaptadas a las necesidades humanas».¹²

Teniendo en cuenta los mecanismos disciplinarios que actúan en la estructura de las universidades occidentales, la praxis en cuestión ha de ser necesariamente contradisciplinaria, en el sentido de que se oponga a la idea de que el estudio de la cultura es la acumulación de conocimientos acerca de la misma. En nuestra opinión, el estudio adecuado de la cultura está «intrínsecamente comprometido con *aquello que se ha de hacer*»¹³ en las sociedades anegadas en la opresión. La condición previa de tal acción es la resistencia crítica a las prácticas dominantes. Sin embargo, la resistencia carecerá de eficacia si es fortuita y aislada; a los intelectuales les corresponde el papel crucial de desplatar esta resistencia hacia una praxis que tenga impacto político.

Intelectuales transformativos

El proyecto liberador que informa nuestro concepto de estudios culturales tiene como uno de sus componentes centrales una formulación del papel del Intelectual tanto dentro como fuera de la universidad. Coincidimos con Gramsci en que es importante contemplar a los intelectuales en términos políticos.¹⁴ El Intelectual es algo más que una persona de letras, o un productor y transmisor de ideas. Los intelectuales son también mediadores, legitimadores y productores de ideas y prácticas sociales; la función que desempeñan es de naturaleza eminentemente política. Gramsci distingue entre intelectuales orgánicos conserva-

12. Véase Anthony Giddens, *Central Problems in Social Theory*, Berkeley, University of California Press, 1983, págs. 150-151.

13. Giddens, pág. 4.

14. Gramsci, *Prison Notebooks*, Nueva York, International Publications, 1971, págs. 5-27.

dores y radicales. Los intelectuales orgánicos conservadores dotan a las clases dominantes de formas de liderazgo moral e intelectual. Como agentes del *statu quo*, estos intelectuales se identifican con las relaciones dominantes de poder y consciente o inconscientemente se convierten en propagandistas de las ideologías y valores de esas mismas clases. Ponen a disposición de las clases dirigentes explicaciones razonadas para las formaciones económicas, políticas y éticas.

Según Gramsci, se pueden encontrar intelectuales orgánicos conservadores en todos los estratos de la sociedad industrial avanzada: en organizaciones industriales, en universidades, en la industria de la cultura, en diversas formas de gestión, etc. Afirma este autor que también los intelectuales orgánicos radicales tratan de constituir el liderazgo moral e intelectual para la clase trabajadora. Más específicamente, los intelectuales orgánicos radicales proporcionan las habilidades pedagógicas y políticas que son necesarias para suscitar la toma de conciencia política en la clase trabajadora y para ayudar a esta última a desarrollar el liderazgo y comprometerse en la lucha colectiva.

El análisis de Gramsci nos ayuda a formular una de las metas centrales de los estudios culturales: la creación de lo que nosotros llamaremos los *intelectuales transformativos*. Este concepto difiere de lo que Gramsci denomina intelectuales orgánicos radicales; nosotros creemos que los intelectuales en cuestión pueden salir de y trabajar con todos aquellos grupos que oponen resistencia al conocimiento y las prácticas asfixiantes que constituyen su formación social. Los intelectuales transformativos pueden ejercer el liderazgo moral, político y pedagógico en favor de aquellos grupos que toman como punto de partida la crítica orientada a transformar las condiciones de opresión. En nuestro caso, el epíteto «orgánico» no puede reservarse para aquellos intelectuales que consideran que la clase trabajadora es el único agente revolucionario.

El concepto de intelectual transformativo es importante en el sentido más inmediato, por reflejar con claridad la posición paradójica en que se encuentran personalmente los intelectuales radicales en la educación superior en la década de los 80. Por una parte, estos intelectuales se ganan la vida dentro de instituciones que desempeñan un papel fundamental en la producción de la cultura dominante. Por otra parte, los intelectuales radicales definen su ámbito político al ofrecer a los estudiantes formas del discurso de oposición y prácticas sociales críticas que están en desacuerdo con el papel hegemónico de la universidad y de la sociedad que ésta apoya. En muchos casos esta paradoja resulta beneficiosa para la universidad:

Con demasiada frecuencia, [el] objetivo ha sido elaborar disciplinas más que desarrollar proyectos, combinar los fríos dogmas de la semiología, de la teoría sistemática, del pragmatismo y del positivismo con los arcaísmos del materialismo histórico. El insaciable apetito de estos intelectuales de izquierdas por ganar credibilidad dentro de sus disciplinas respectivas, por estar *au courant* y ser apreciados como

su «ala izquierda» y su «tendencia más progresista», evidencia de forma horrorosa que lo que realmente nos falta es... un movimiento intelectual revolucionario.

Estas observaciones de Bookchin nos recuerdan que la intelectualidad crítica ha roto generalmente toda relación con movimientos políticos concretos; la teoría social radical se convierte en una mercancía más para las publicaciones periódicas y los congresos académicos, y los intelectuales radicales se encuentran a buen recaudo dentro de un sistema laboral que los presenta como prueba del serio compromiso de las instituciones universitarias con el pluralismo liberal.

Más que rendirse a esta forma de incorporación académica y política, los estudios culturales necesitan definir el papel del intelectual como una práctica eotltrahegemónica capaz de evitar y desafiar ese tipo de incorporación. En términos generales, podemos señalar las siguientes actividades pedagógicas y estratégicas. En primer lugar, los estudios culturales necesitan desarrollar un curriculum y una pedagogía que pongan de relieve el papel mediador y político de los intelectuales. Esto quiere decir que a los estudiantes se les deben proporcionar las herramientas críticas que van a necesitar para comprender y dismantelar la racionalización crónica de determinadas prácticas sociales nocivas, al tiempo que asimilan el conocimiento y las habilidades necesarios para replantear el proyecto de liberación humana. En segundo lugar, los intelectuales transformativos deben comprometerse activamente en proyectos que los estimulen a tomarse en serio su propio papel crítico en la producción y legitimación de relaciones sociales. Estos proyectos no son necesarios únicamente para luchar contra los intelectuales conservadores y los múltiples contextos en que se desarrollan los procesos de legitimación, sino también para que los movimientos teóricos y políticos extiendan su radio de acción más allá de la universidad. Los intelectuales transformativos deben desarrollar y trabajar en colaboración con movimientos que superen los estrechos límites de las disciplinas, simposios y sistemas de gratificación que se han convertido en puntos de referencia exclusivos para la actividad intelectual. Lo que es más importante aún, ese proyecto amplía el concepto de educación y se toma en serio la idea de Gramsci según la cual toda la sociedad es una escuela.¹⁶ Por otra parte, ese mismo proyecto estimula a los intelectuales transformativos a desempeñar un papel activo en las numerosas esferas públicas que se están desarrollando en torno a diversos conflictos geológicos.

„ De esta manera, los estudios culturales plantean la necesidad de los intelectuales transformativos, los cuales pueden instaurar nuevas formas de relaciones políticas dentro y fuera de la universidad. En este contexto teórico, los estudios Culturales repiten como un eco la llamada de Gramsci para que los intelectuales

15. Murray Bookchin, «Symposium: Intellectuals in the 1980's», *Telos* 50 (invierno de 1981-1982), 13.

16. Gramsci, *Prison Notebooks*, *passim*.

radicales forjen alianzas en torno a nuevos bloques históricos. Los intelectuales pueden desempeñar un importante papel en la potenciación de los individuos y los grupos dentro de ámbitos públicos opositores.

Esferas públicas, cultura popular y estudios culturales

Una premisa subyacente en este ensayo es la importancia de que los estudios culturales participen en esferas públicas opositoras. Una praxis contradisciplinaria emprendida por intelectuales transformativos no sería eficaz si únicamente estuviera destinada al mundo universitario. En realidad debería tener como audiencia un *público* más amplio. Aunque muchas universidades son instituciones públicas, nosotros raramente las consideramos parte de la esfera pública.

Si los estudios culturales han de entenderse como una esfera pública opositora, no deberían concebirse como un «departamento» o como parte de la frontera que separa las actividades profesionales de aquellas otras que practican los aficionados. En lugar de concebir los estudios culturales en términos que sirven para caracterizar más adecuadamente a las disciplinas, a nosotros nos gustaría replantear las justificaciones racionales tradicionales en un esfuerzo por crear prácticas contradisciplinarias. Por ejemplo, el aula es vista tradicionalmente como un lugar donde se transmite información a los estudiantes. Especialistas en una disciplina imparten a aprendices el conocimiento recibido acerca de una materia particular; en este proceso los estudiantes no desempeñan una parte activa, sino que son receptores pasivos y abiertamente acríticos. Sin embargo, como ya hemos sostenido antes, si a los estudiantes les concedemos un papel activo en el proceso de formación cultural, esos mismos estudiantes pueden convertirse en agentes de la producción de prácticas sociales. Para conseguir esto último deberíamos comprometernos personalmente en el fomento de formas de resistencia; es necesaria una pedagogía crítica que promueva la identificación y el análisis de los intereses ideológicos subyacentes que están en juego en el texto y en las lecturas que se hagan del mismo. Estamos, pues, comprometidos juntos, como intelectuales transformativos, en una práctica social que permita a ambas partes construirse a sí mismos como agentes en el proceso de su propia formación cultural. Una ejemplificación obvia de esta praxis podría ser una mujer que se opone a la visión de las mujeres que ofrece una novela canónica. Este ejemplo es un reflejo de la resistencia a prácticas sociales a gran escala que oprimen a las mujeres. Esa resistencia necesita que alguien la produzca.

Más que abandonar el compromiso académico, los intelectuales transformativos necesitan repolitizarlo. Las publicaciones científicas y el criterio disciplinario utilizado para determinar el mérito de las opiniones profesionales, por oposición a aquellas otras de una audiencia compuesta por aficionados, no llegan al público en general. Aunque no sea éste el lugar más apropiado para discutir este punto, sostenemos que las disciplinas que en la actualidad se ocu-

pan del estudio de la cultura están indebidamente limitadas por la premisa de que su tarea propia es la investigación disciplinaria, es decir, la acumulación y el almacenaje de forma recuperable de descripciones de fenómenos culturales. Pero si replanteamos nuestra actividad como la producción (más que la descripción) de prácticas sociales, lo que hagamos en nuestras aulas se divulgará fácilmente en las esferas públicas. No podemos rendirnos ante la concepción disciplinaria, según la cual la investigación cultural tiene por destinatarios exclusivos el resto de los especialistas en el campo. Los intelectuales transformativos tienen que legitimar la idea de colaborar en revistas y de escribir libros para el gran público; al mismo tiempo han de esforzarse por crear un lenguaje crítico equilibrado por un lenguaje posibilista que facilitará el cambio social.¹⁷

Esto significa que tenemos que empezar a sentirnos involucrados en la lectura política de la cultura popular. Como observa Stanley Aronowitz en *False Promises*, «todavía nos queda por investigar cómo se convierte la cultura popular en elemento constitutivo de la realidad social».¹⁸ El adiestramiento en las prácticas disciplinarias nos aparta del estudio de la relación existente entre cultura y sociedad y nos empuja a la acumulación de descripciones de material cultural desconectado de sus lazos con la vida cotidiana. Como señala Aronowitz:

Para comprender plenamente el impacto ideológico y las funciones manipulativas de las presentaciones en los medios de comunicación actuales es necesario valorar el carácter polifacético de la cultura contemporánea de masas. Además del contenido ideológico *manifiesto* de las películas y los programas de televisión —aquí hay que contar los nuevos modelos de roles, valores y estilos de vida que se transmiten para ser más o menos conscientemente emulados por una audiencia masiva—, hay que contar con toda una serie de mensajes *encubiertos* contenidos dentro de los primeros y que básicamente apelan al inconsciente de la audiencia... Generalmente, [estos últimos] determinan el carácter de la experiencia del espectáculo del espectador de acuerdo con... la gratificación de sus deseos inconscientes... Al crear un sistema de falsas gratificaciones, la cultura de masas funciona como una especie de regulador social que trata de absorber las tensiones que provoca la vida cotidiana y desviar hacia canales que están al servicio del sistema las frustraciones que de otro modo podrían concretarse en actos de oposición al sistema.¹⁵

El hecho de que los efectos de la cultura sean tan a menudo absorbidos de manera inconsciente plantea la necesidad de unos estudios culturales de fuerte orientación crítica. Como ya hemos señalado anteriormente en este ensayo, las disciplinas que reclaman aspectos seleccionados de la cultura como su materia propia restringen con arbitrariedad su objeto, por ejemplo, haciendo del

17. Véase, para una discusión de este punto, Peter Hohendhal, *The Institution of Criticism*, Ithaca, Cornell University Press, 1982, págs. 44 y sigs. y 242 y sigs.

18. Aronowitz, *False Promises*, pág. 97.

19. *Ibid.*, pág. 111.

campo del estudio literario un canon. Simultáneamente, entre los profesionales y el público han colocado una cuña al servicio de las clases dirigentes en el caso del estudio literario, donde la llamada cultura inferior está excluida del dominio de la investigación. Tampoco deberíamos dejarnos engañar por la admisión de películas, novelas populares, seriales radiofónicos y cosas por el estilo en los currículos de los departamentos de literatura. Mientras estos productos culturales sean examinados simplemente como los materiales que adornan una cultura ya fijada, su descripción disciplinaria no hará otra cosa que crear bancos de conocimientos que apenas tienen nada que ver con la cultura viva, y mucho menos aún con su transformación. Sólo una praxis contradisciplinaria desarrollada por intelectuales que se oponen a la formación disciplinaria tiene probabilidades de producir prácticas sociales liberadoras.

El problema que se plantea al sugerir que los estudios culturales sean contra-disciplinarios es que de esa forma no podrán entrar en las universidades tal como éstas están estructuradas actualmente. De ahí la necesidad de contrainstituciones. Tendría que haber diversos tipos de colectivos, grupos de estudio de composición abigarrada, grupos de investigación contradisciplinarios e incluso asociaciones e institutos.

No es probable que las estructuras y mecanismos disciplinarios de las universidades desaparezcan en un futuro próximo. Sin embargo, sería un error incorporar los estudios culturales en este contexto. Nuestra alternativa sugiere tratar las disciplinas como algo periférico a nuestros intereses principales, aunque tratando de obtener simultáneamente algunas concesiones importantes de parte de la administración. Se trata de una cuestión táctica que tiene que ser negociada caso por caso. Sin embargo, podemos atrevernos a dar un paso más y desarrollar modelos de indagación en equipo que superan el radio de acción de la universidad con el fin de combatir las esferas públicas hegemónicas y formar alianzas con otras esferas públicas de la oposición. En el contexto de los estudios culturales no sería conveniente limitarse a generar interpretaciones idiosincráticas de artefactos culturales. El objetivo más importante de una praxis contradisciplinaria es el cambio social radical.

No deberíamos resignarnos a los roles que nos asignan las universidades. El intelectual transformativo puede desarrollar una praxis colectiva y contradisciplinaria dentro de la universidad que tenga impacto político fuera de los muros de ésta. La principal cuestión táctica en este momento en la historia de las universidades norteamericanas es cómo conseguir que los estudios culturales se afirmen como una forma de crítica cultural. Por nuestra parte, hemos sugerido la formación de institutos de estudios culturales que puedan constituir esferas públicas de oposición.

Conclusión

Si los estudios culturales han de estar vertebrados por un proyecto político que conceda un lugar central a la crítica y la transformación social, se deberá empezar reconociendo dos cosas. En primer lugar, es preceptivo reconocer que la universidad mantiene un conjunto particular de relaciones con la sociedad dominante. Estas relaciones definen a la universidad como un lugar donde no reina ni la dominación ni la libertad. En realidad, la universidad, que goza de una autonomía relativa, actúa ampliamente como una instancia de producción y legitimación de los conocimientos, habilidades y relaciones sociales que caracterizan las relaciones de poder dominantes en la sociedad. Las universidades, como otras instituciones públicas, contienen puntos de resistencia y lucha, y es justamente dentro de estos espacios donde se dan las condiciones ideológicas y materiales necesarias para producir discursos y prácticas de carácter opositor. Este reconocimiento no sólo politiza la universidad y su relación con la sociedad dominante, sino que interroga a la naturaleza política de los estudios culturales como una esfera crítica y al mismo tiempo como un medio de transformación social. Esto nos lleva al segundo punto.

Si el proyecto social en cuestión ha de ser de naturaleza radical, los estudios culturales deben desarrollar un *discurso autorregulador*, por tal entendemos nosotros un discurso que contenga un lenguaje crítico y simultáneamente un lenguaje posibilista. El primero debe dejar al desnudo los intereses históricamente específicos que estructuran las disciplinas académicas, las relaciones existentes entre ellas, y la manera en que la forma y el contenido de las disciplinas reproducen y legitiman la cultura dominante. Es ésta una tarea central de los estudios culturales, puesto que, si pretenden promover un discurso y un método de investigación de oposición, deben incluir los intereses que, más que negar, afirman la importancia política y normativa de la historia, la ética y la interacción social.

El discurso de los estudios culturales debe oponerse a los intereses que arrastran consigo las disciplinas académicas y los departamentos tradicionales. Debe cuestionar las pretensiones cognitivas y las modalidades de inteligibilidad como elemento central de la defensa del *statu quo* académico en diversos departamentos y disciplinas. Es igualmente importante que los estudios culturales señalen con el dedo los intereses personificados en las cuestiones que *no* llegan a plantearse dentro de las disciplinas académicas. Para ello, deben desarrollar métodos que investiguen cómo las ausencias y los silencios estructurados actuales que gobiernan la enseñanza, la vida académica y la administración dentro de los departamentos académicos niegan el nexo entre conocimiento y poder, reducen la cultura a un objeto incuestionado de dominio y no quieren reconocer el particular estilo de vida que el discurso académico dominante ayuda a producir y legitimar.

Con el fin de preservar su integridad teórica y política, los estudios cultura-

les deben desarrollar formas de conocimiento crítico y simultáneamente una crítica del mismo conocimiento. Semejante tarea exige oponerse a la cosificación y fragmentación características de las disciplinas. En virtud de su misma constitución, las estructuras disciplinarias dificultan el derrocamiento de las divisiones de trabajo técnicas y sociales de que ellas mismas forman parte y que contribuyen a producir. Los estudios culturales necesitan desarrollar una teoría acerca de cómo diferentes formaciones sociales son al mismo tiempo producidas y reproducidas dentro de unas relaciones asimétricas de poder características de la sociedad dominante. De manera parecida, los estudios culturales necesitan desarrollar un lenguaje posibilista, en el cual aparezca el conocimiento como parte de un proceso de aprendizaje colectivo ligado a la dinámica de lucha dentro y fuera del ámbito universitario. En este sentido, los estudios culturales han de desarrollar un discurso de oposición y una praxis contradisciplinaria para abordar problemas como las luchas sobre diferentes órdenes de representación, las formas conflictivas de experiencia cultural y las diversas visiones del futuro. Evidentemente, los intereses que se esconden detrás de toda esa problemática no pueden desarrollarse dentro de los departamentos tradicionales. Por lo general, la estructura de las universidades está inextricablemente ligada a intereses que suprimen las inquietudes críticas de los intelectuales que se muestran dispuestos a combatir por esferas públicas de oposición. Estos intereses sólo darán paso a prácticas más radicales a través de los esfuerzos colectivos de los intelectuales transformativos.

LA EDUCACIÓN DEL
PROFESOR
Y LA POLÍTICA DE REFORMA
DEMOCRÁTICA

POR HENRY A. GIROUX Y PETER MCLAREN

Algunos teóricos críticos de la primera generación, entre los que habría que mencionar a Max Horkheimer, Theodor Adorno y Walter Benjamín, sostienen que en las democracias occidentales la capacidad del razonamiento crítico se va eclipsando rápidamente. Señalando hechos como la intrusión del Estado, la industria de la cultura y la concentración de la riqueza en cada vez menos personas, estos pensadores temen que las condiciones ideológicas y materiales que posibilitan la interacción pública y el pensamiento crítico estén siendo socavadas por el creciente proceso de estandarización, fragmentación y comercialización de la vida cotidiana. Estos mismos autores opinan además que, a medida que la vida cotidiana se hace más «racionalizada» y se confunde con imágenes de avaricia y de un individualismo egocéntrico, el discurso democrático perderá terreno en la vida pública, para ser reemplazado finalmente por el lenguaje de la lógica y la tecnocultura.¹

Jürgen Habermas y Herbert Marcuse profundizan esta crítica aclarando cómo, en el siglo XX, la razón está a punto de ser eliminada y la indagación reflexiva peligrosamente domesticada por la destrucción de aquellas esferas públicas que prevalecieron en Europa durante los siglos XVIII y XIX. Con anterioridad, determinadas esferas públicas —clubs políticos, periódicos, cafeterías, asociaciones de vecinos y editoriales— ofrecían las redes a través de las cuales individuos particulares encontraron una audiencia para el debate, el diálogo y los Intercambios de opinión. Esferas públicas como las señaladas se transformaron t menudo en una fuerza política coherente. Para algunos pragmatistas norteamericanos como John Dewey, la esfera pública ofrecía el nexo de unión para

1. Horkheimer, *Eclipse of Reason*; Theodor Adorno y Max Horkheimer, *The Dialectic of Enlightenment*, trad. ingl. de John Cumming, Nueva York, Seabury Press, 1972; Walter Benjamín, *Illuminations*, Hannah Arendt, comp., Nueva York, Schocken, 1969 (trad. cast.: *Iluminaciones*, Madrid, Taurus, 1980).

una serie de importantes ámbitos pedagógicos en donde la democracia como movimiento social iba ligada al ininterrumpido esfuerzo de numerosos grupos subordinados por acoger y producir un discurso social y por identificar las implicaciones del mismo para la acción política.² Ampliando la opinión de Dewey según la cual la acción social inteligente es portadora de las mejores promesas para una sociedad más humana, los reconstruccionistas sociales de las décadas de 1930 y 1940 defendieron una política de individualidad social en la que los imperativos de la democracia se proponían como meta que se debía conseguir no sólo en las escuelas sino en todos los ámbitos pedagógicos que reconocían la primacía de la política en la vida cotidiana. Bajo la lógica de esta postura se escondía un énfasis en la relación entre conocimiento y poder, conducta y simulación, y compromiso y lucha colectiva. De hecho, la esfera pública no sólo servía para producir el lenguaje de la libertad, sino que además mantenía viva la esperanza de que los grupos subordinados podrían producir un día sus propios intelectuales; en palabras de Gramsci, esto significa la creación de «intelectuales orgánicos» que podían llenar el vacío existente entre las instituciones académicas y los temas específicos, por una parte, y las labores de cada día, por otra. Es decir, esos intelectuales podían proporcionar las habilidades morales y políticas necesarias para consolidar instituciones de educación popular y culturas y creencias alternativas.³

Una de nuestras intenciones parciales al escribir este capítulo es la de sostener que las instituciones para la educación de los profesores necesitan su replanteamiento como esferas públicas. Las instituciones en cuestión tal como hoy existen están peligrosamente desprovistas tanto de conciencia social como de concienciación social. Consiguientemente, urge desarrollar programas que posibiliten que los futuros profesores sean educados como intelectuales transformativos capaces de defender y practicar el discurso de la libertad y la democracia.⁴ Desde esta perspectiva, la pedagogía y la cultura pueden verse como campos de lucha que se cruzan. El carácter contradictorio del discurso pedagógico, en la medida en que normalmente define la naturaleza del trabajo de los profesores, la vida cotidiana del aula y el objetivo de la instrucción escolar, puede cuestionarse aún más profundamente. Más en concreto, el problema que nosotros queremos abordar aquí gira en torno al tema de cómo los educadores radicales pueden crear un lenguaje que capacite a los profesores para que se tomen en serio el papel que desempeña la escuela al reunir conocimiento y poder. En pocas palabras, nos gustaría explorar cómo una fuerza docente radi-

2. Arthur Lothstein, «Salving from the Dross: John Dewey's Anarcho-Communalism», *The Philosophical Forum* 10 (1978), 55-111.

3. Jürgen Habermas, *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Neuwied, Luchterhand, 1962; Marcuse, *One Dimensional Man* (trad. cast.: *El hombre unidimensional*, Barcelona, Ariel, 1987); John Dewey, *The Public and Its Problems*, Nueva York, Henry Holt, 1927; Gramsci, *Prison Notebooks*.

4. Aranowitz y Giroux, *Education X/Inger Siege*.

calizada puede contribuir a potenciar a los profesores y, al mismo tiempo, a enseñar para el potenciamiento.

- Uno de los grandes fallos de la educación norteamericana ha sido su incapacidad para ofrecer a quienes estudian para maestros los medios y los imperativos morales necesarios para configurar un discurso más crítico y un conjunto de acuerdos en torno a los objetivos y los propósitos fundamentales de la instrucción escolar. La educación del profesor raramente ha ocupado dentro de la cultura contemporánea un espacio crítico, público o político, donde el significado de lo social pudiera ser recuperado y reafirmado de forma que las historias culturales de profesores y estudiantes, sus narraciones personales y voluntad colectiva pudieran aglutinarse en torno al desarrollo de una esfera contrapública democrática.

—A pesar de los tempranos esfuerzos de John Dewey y otros para reformar la enseñanza de acuerdo con la lógica de una democracia radical y no obstante las tentativas críticas recientes de algunos teóricos izquierdistas de la educación para acoplar la ideología de la enseñanza con los imperativos del Estado capitalista, el espacio político reservado actualmente a la educación de los profesores continúa por lo general quitándole importancia a la lucha por la potenciación de los profesores.⁵ Por otra parte, dicha lucha se utiliza generalmente para reproducir las ideologías tecnocráticas y corporativistas que caracterizan a las sociedades dominantes. De hecho, es razonable afirmar que los programas para la formación de los profesores están diseñados para crear intelectuales que actúen al servicio de los intereses del Estado, cuya función social primaria se centra en el mantenimiento y la legitimación del *statu quo*.

¿Por qué fracasan de hecho los educadores a la hora de aprovechar las posibilidades teóricas de que disponen para replantear alternativas democráticas y patrocinar nuevos ideales liberadores? Por nuestra parte, creemos que una de las razones más importantes de este fracaso reside en el hecho de que los pensadores de izquierdas y otros educadores no consiguen avanzar más allá de lo que nosotros llamamos el lenguaje de la crítica. Es decir, los educadores radicales permanecen atascados en un discurso crítico que conecta las escuelas ante todo con las relaciones sociales de dominación. De ahí que las escuelas funcionen principalmente como agencias de reproducción social que preparan trabajadores dóciles y obedientes para el Estado; el conocimiento adquirido en el aula se considera generalmente parte de la trama de una «falsa conciencia»; los profesores, a su vez, aparecen abrumadoramente atrapados en una situación de ausencia total de éxito. Lo trágico de esta postura está en que la misma ha impedido que los educadores de izquierda desarrollen un lenguaje programático con el que poder teorizar *con respecto* a las escuelas. En realidad han teorizado principalmente *acerca de* las escuelas, con el agravante de que, al hacerlo, sólo en contadas ocasiones se han preocupado personalmente de la construcción de

5. Giroux, *Theory and Resistance*.

nuevas esferas públicas dentro del ámbito de las escuelas. De su discurso está ausente un lenguaje posibilista que, como señalan Laclau y Mouffe, sugiera la «constitución de lo imaginario radical».⁶ En nuestro caso, lo imaginario radical representa un discurso que ofrezca nuevas posibilidades para las relaciones sociales democráticas y descubra las conexiones existentes entre lo político y lo pedagógico con el fin de estimular el desarrollo de esferas contrapúblicas que se comprometan seriamente *con* y *en* articulaciones y prácticas radicalmente democráticas. No pretendemos enumerar aquí los fracasos de la política de izquierda y de la reforma educativa, sino tratar el tema del desarrollo de un nuevo planteamiento conceptual de la educación y, como consecuencia del mismo, de un enfoque más crítico de la educación de los profesores.

La educación de los profesores y el abandono de la dimensión política

La educación del profesorado constituye un conjunto de prácticas institucionales que raramente dan como resultado la radicalización de los profesores. Los programas para la educación del profesorado sólo en contadas ocasiones estimulan de hecho a los futuros profesores a tomarse en serio el papel de intelectual que trabaja al servicio de una visión liberadora. Si (y cuando) los profesores deciden efectivamente comprometerse en formas de política radical, ello sucede siempre años después de haber abandonado los centros de formación del profesorado. Nuestra propia experiencia en la educación de los profesores —primero como estudiantes y luego como formadores— coincide con lo que es opinión generalmente compartida en la mayor parte de las escuelas y universidades de Norteamérica: estas instituciones se autodefinen como instituciones de servicio. Están impulsadas por la lógica de la tecnología instruccional y actúan como mandatarias del Estado para proporcionar las habilidades técnicas y administrativas esenciales. Toman a su cargo todas aquellas funciones pedagógicas estimadas necesarias por las diversas comunidades escolares en las que los estudiantes realizan su período de prácticas o sus experiencias de campo.⁷

Esto no significa que los críticos de la escuela tengan que adelantar propuestas destinadas a radicalizar los programas de educación de los profesores. Al contrario. El problema es que, cuando tales propuestas se hacen de hecho, generalmente o bien se limitan a recomendar modalidades de búsqueda y métodos de instrucción más refinados y reflexivos o bien permanecen encorsetadas en el lenguaje de la crítica. Una preocupación urgente que emerge de este dilema

6. Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy*, Londres, Verso, 1985, pág. 190 (trad. cast.: *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI, 1987).

7. Goodman, «Reflections on Teacher Education», págs. 9-26.

es la incapacidad de liberales y radicales para dar forma a una nueva teoría y espacio social que sirven para redefinir la naturaleza del trabajo docente y la función social de la enseñanza. En otras palabras, en el proyecto político ; que vertebra estos discursos falta casi siempre el esfuerzo para conectar la enseñanza escolar con la lucha general en favor de una democracia radical.

Los educadores del ala izquierda radical no caen generalmente en la trampa de tratar de reformar la educación de los profesores para hacerlos más eficaces como solucionadores de rompecabezas o técnicamente más competentes en su dominio de una determinada materia. Estos educadores invocan por lo general el lenguaje de la crítica, la autorreflexión y el acoplamiento de teoría y práctica. Pero, a pesar de sus esfuerzos por cuestionar el conocimiento y conectar la teoría a la práctica, este tipo de esfuerzo pedagógico no es capaz de conceptualizar la educación de los profesores como parte de un proyecto político más amplio o de la lucha social en general. No consigue definir los programas de formación del profesorado como parte de una esfera contrapública ampliada que esté en condiciones de trabajar con una cierta coordinación para formar a intelectuales dispuestos a desempeñar un papel central en la lucha general en favor de la democracia y la justicia social. De hecho, el lenguaje crítico que anima este tipo de discurso es abiertamente pesimista y tiende a quedarse atrapado dentro de la lógica de la reproducción social. Su lenguaje no consigue captar ni reconocer el concepto de contrahegemonía como momento de la lucha colectiva porque las sugerencias programáticas que emergen de su discurso se quedan básicamente encerradas dentro de las limitaciones de las teorías dominantes acerca de la resistencia. Merece la pena que nos detengamos a analizar la diferencia entre estas dos categorías.

La educación de los profesores: cómo redefinirla

En nuestra opinión, el término «contrahegemonía», en cuanto se distingue del término «resistencia», es uno de los que mejor especifican el proyecto político que nosotros hemos definido como la creación de esferas públicas alternativas.⁸ El término «resistencia», tal como se utiliza a menudo en la literatura educativa, se refiere a un tipo de «vacío» autónomo entre las ineludibles y vastas fuerzas de la dominación y la condición de ser dominado. Por otra parte, la resistencia ha sido definida como un «espacio» personal en el que a la lógica y a la fuerza de dominación se opone el poder de la iniciativa subjetiva para subvertir el proceso de socialización. Vista de esta manera, la resistencia actúa como un tipo de negación o afirmación en presencia de los discursos y prácticas imperantes. Naturalmente, la resistencia a menudo carece de un proyecto políti-

8. Walter Adamson, *Hegemony and Revolution: A Study of Antonio Gramsci's Political and Cultural Theory*, Berkeley, University of California Press, 1980.

co explícito y frecuentemente refleja prácticas sociales de naturaleza informal, desorganizada, apolítica y ateórica. En algunos casos puede reducirse a una repulsa espontánea y derrotista de diversas formas de dominación; en ocasiones, frente a formas opresivas de regulación moral y política, puede aparecer como un rechazo cínico, arrogante o incluso ingenuo.

La contrahegemonía implica, además, una comprensión más política, teórica y crítica tanto de la naturaleza de la dominación como del tipo de oposición activa que debería engendrar. Y, lo que es más importante, este concepto no sólo afirma la lógica de la crítica sino que también invita a la creación de nuevas relaciones sociales y espacios públicos que den paso a formas alternativas de experiencia y lucha. Como dominio que refleja la acción política, la contrahegemonía desplaza la naturaleza característica de la lucha desde el terreno de la crítica al ámbito colectivo de la esfera contrapública.

Nos hemos detenido en la explicación de esta distinción porque creemos que la misma señala el hecho de que los programas de formación del profesorado han estado y continúan estando privados de una visión y de un conjunto de prácticas que tomen en serio la lucha en favor de la democracia y la justicia social. En parte, este problema se origina por la falta de una teoría social adecuada que ofrezca la base para replantear la naturaleza política del trabajo docente y del papel de los programas de educación de los profesores.

Muchos de los problemas que hoy van asociados a la preparación del profesorado apuntan a la ausencia de énfasis del curriculum en el tema del poder y su distribución jerárquica y en el estudio de la teoría social crítica. Fuertemente influenciada por la psicología conductista y cognitiva predominante, la teoría educativa ha sido construida en torno a un discurso y un conjunto de prácticas que acentúan aspectos inmediatos, mensurables y metodológicos del aprendizaje. Se nota la ausencia de cuestiones relativas a la naturaleza del poder, de la ideología y de la cultura, y acerca de cómo éstas constituyen nociones específicas de lo social y originan formas particulares de experiencia estudiantil.⁹ Mientras que en la reconstitución de la teoría educativa radical ha desempeñado un importante papel el renovado interés por la teoría social, ésta no ha realizado avances significativos en el tema de los programas de educación de los profesores. Esta falta de atención a la teoría social crítica ha privado, a quienes reciben formación para ser profesores, de un marco teórico necesario para comprender, evaluar y afirmar los significados que sus estudiantes construyen socialmente acerca de sí mismos y de la escuela, rebajando en consecuencia la posibilidad de garantizarles los medios para el autoconocimiento y la potenciación social. Para muchos estudiantes para profesores que se ven a sí mismos como clase trabajadora de la enseñanza o estudiantes minoritarios, la ausencia de un marco bien articulado para comprender las dimensiones clasista, cultural, ideológica y sexual de la práctica pedagógica se convierte en ocasión para la

9. Henriques y otros, *Changing the Subject*.

ucción de una actitud defensiva alienada y de una coraza personal y pedaleada que a menudo se traduce en una distancia cultural entre «nosotros» y ellos».

La teoría social y la educación de los profesores

Con el paso de los años, los teóricos educativos de izquierda han ampliado nuestra comprensión de la enseñanza escolar como empresa esencialmente política, como una manera de reproducir o privilegiar un discurso particular, junto con el conocimiento y el poder que ellos alcanzan, hasta el punto de excluir otros sistemas teóricos o significativos. Como consecuencia, muchos educadores han podido reconocer la enseñanza escolar como una práctica al mismo tiempo determinada y determinante. El núcleo conceptual de los análisis emprendidos por los intelectuales radicales a lo largo de la última década ha estado fuertemente influenciado por el redescubrimiento de Marx y ha implicado una revisión de las relaciones existentes entre la enseñanza escolar y la esfera económica de producción capitalista. Nosotros simpatizamos parcialmente con esta postura, y más en particular con la afirmación de Ernest Mandel acerca de que las naciones industriales están alcanzando ahora una forma de capitalismo corporativo en la que el capital se ha extendido enormemente en áreas que hasta este momento no habían entrado en la órbita del consumismo. También compartimos la idea de que las formas de control por parte del poder se hacen difíciles de descubrir y de afrontar críticamente debido a que las mismas saturan actualmente casi todos los aspectos de las dimensiones pública y privada de la vida cotidiana.¹⁰ A pesar de todo, creemos que esta posición no ha conseguido evitar el reduccionismo económico que de manera tan admirable trata de superar. Por otra parte, semejante reduccionismo en sus formas más sofisticadas resulta evidente en la obra persistente de algunos teóricos educativos de izquierda que acentúan abiertamente la relación existente entre las escuelas y la esfera económica a costa de hacerse preguntas sobre el papel concreto que desempeñan signos, símbolos, rituales y formaciones culturales en la designación y construcción de la subjetividad y la voz del estudiante." Nuestra propia postura parte de la observación de que el capitalismo de Estado está regulado por algo más que coacciones puramente económicas y de que la intervención del Estado en el proceso económico ha hecho posible la evolución de nuevos discursos simbólicos y culturales que originan y sostienen importantes áreas de la vida social moderna. Esto es particularmente notable en la manera en

10. Ernest Mandel, *Late Capitalism*, Londres New Left Books, 1975; John Brenkman, «Mass Media; from Collective Experience to the Culture of Privatization», *Social Text* 1 (invierno de 1979), 94-109.

11. Peter McLaren, *Schooling as a Ritual Performance*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.

que el Estado impone la forma y el contenido de los programas de formación del profesorado a través de una legislación que especifica los títulos y certificados que han de acreditar a quienes aspiren a desarrollar las tareas docentes. De esta manera, las cuestiones relativas a la forma en que los estudiantes generan significados y crean sus propias historias culturales no pueden responderse recurriendo únicamente a motivos de clase social y determinismo económico, sino que hay que empezar a tomar en consideración las formas en que se entrecruzan cultura y experiencia para constituir aspectos poderosamente determinantes de la acción y la lucha humanas. En el proyecto teórico de la pedagogía crítica norteamericana se percibe actualmente la huella de un interés creciente por el mundo de la cultura como mediador y generador de subjetividad y de discurso. En estos últimos años, y con diferentes grados de éxito, algunos educadores radicales han tratado de incorporar a su propio pensamiento conceptos claves formulados por filósofos y teóricos sociales europeos. Derrida, Saussure, Foucault, Barthes, Lacan, Gadamer y Habermas se han ido abriendo paso poco a poco en las revistas pedagógicas y han ejercido el efecto acumulativo de lanzar un asalto masivo a modalidades dominantes de la teoría y la práctica educativas. Los educadores críticos están empezando a construir un nuevo lenguaje teórico inspirado, entre otros, en el proyecto desconstruccionista de Derrida, en el combate hermenéutico de Gadamer, en la reconstitución psicoanalítica del sujeto de Lacan, en la anarquía textual de Barthes y en la idea de poder e indagación histórica de Foucault. No es raro encontrarse hoy en día con intentos de «desconstruir» el currículum, de leer el «texto» de la instrucción impartida en el aula, y de articular las «formaciones discursivas» incorporadas en la investigación educativa.¹²

Algunos educadores han utilizado estos avances en la teoría social para contribuir a despojar al pensamiento convencional acerca de la instrucción escolar de * su estatuto de discurso objetivo y científicamente fundamentado. Gran parte de esta obra supone un desafío a la visión ideológica del estudiante como

12. Véase Cleo Cherryholmes, «Knowledge, Power, and Discourse in Social Studies Education», *Boston University Journal of Education* 165 (4), 341-358; Manuel Alvarado y Bob Ferguson, «The Curriculum, Media and Discursivity», *Screen* 24 (3), 20-34; Philip Wexler, «Structure, Text, and Subject: A Critical Sociology of School Knowledge», en Michael Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1982, págs. 275-303; Ferdinand de Saussure, *Course in General Linguistics*, Londres, Fontana, 1974 (trad. cast.: *Curso de lingüística general*, Madrid, Alianza, 1987); Jacques Derrida, *Of Grammatology*, trad. ingl. de Gayatri Chakravorty Spivak, Baltimore, Johns Hopkins Press, 1977; Michel Foucault, *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, comp., C. Gordon, Nueva York, Pantheon, 1980; Jacques Lacan, *Ecrits*, Londres, Tavistock, 1977; Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, Londres, Sheed and Ward, 1975 (trad. cast.: *Verdad y método*, Salamanca, Sigüeme, 1984); Roland Barthes, *Elements of Semiology*, trad. ingl. de A. Lavers y C. Smith, Nueva York, Hill and Wang, 1968 (trad. cast.: *Elementos de semiología*, Madrid, Alberto Corazón, 1971); Jürgen Habermas, *The Theory of Communicative Action*, vol. 1, Boston, Beacon Press, 1983 (trad. cast.: *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1981).

autor y creador de su propio destino al describir cómo la subjetividad del estudiante se inscribe y encuentra su lugar en diversos «textos» pedagógicos. El trabajo en cuestión constituye un lenguaje crítico a través del cual es posible someter a prueba la conducta de oposición, problematizar la contestación política y examinar críticamente el «significado vivido». Gran parte de este nuevo esfuerzo de teorización social puede resultar útil para comprender cómo los estudiantes dan forma a las representaciones de sí mismos y de la escuela a través de la política de voz y representación estudiantil. Comprender la voz: del estudiante es tratar de resolver la necesidad humana de dar vida al mundo de los símbolos, del lenguaje y del gesto. La voz del estudiante es un deseo, nacido de la biografía personal y de la historia sedimentada; la necesidad de construirse y afirmarse a sí mismo dentro de un lenguaje es capaz de reconstruir y privatizar la vida, investirla de significado (es decir, sentido) y dar validez y confirmar la propia presencia viva en el mundo. De ahí se sigue que, cuando a un estudiante se le quita la voz, se le convierte en impotente.

En un plano más general, los nuevos avances en teoría social han desplazado el centro de interés de la ideología desde la lógica de inspiración económica de la tradición marxista hacia categorías como cultura, ideología y subjetividad, que se determina recíprocamente. La subjetividad del estudiante y la experiencia vivida se investigan ahora como prácticas sociales y formaciones culturales que implican algo más que dominación de clase y lógica del capital. Por otra parte, estos nuevos enfoques teóricos se pueden utilizar ahora para desenmarañar las complejas relaciones existentes entre producciones económicas, culturales e ideológicas.

En todo caso, una pedagogía radical debe tomar serias precauciones antes de decidirse a tejer con estos nuevos hilos de teoría social un discurso programático que sirva para vertebrar una visión más crítica de la educación del profesor. Más que prestar un apoyo incondicional a estos movimientos, como han hecho algunos educadores, la tarea actual de la pedagogía radical debería centrarse en asimilar selectiva y críticamente los conceptos claves de la teoría del discurso, de la teoría de la recepción, del postestructuralismo, de la hermenéutica desconstruccionista y de algunas otras escuelas recientes de investigación, **S**in quedar atrapada en su lenguaje a menudo impenetrable, en su jerga arcana y en sus callejones teóricos sin salida. Una pedagogía radical debe adoptar el potencial crítico de estos movimientos, pero, al mismo tiempo, debe acosarlos **para** que expliquen sus frecuentes tendencias apolíticas, ahistóricas y abiertamente estructuralistas. Los educadores radicales tienen que continuar su búsqueda, dentro de la revolución semiótica, de un lenguaje crítico que los capacite **para** emplear los avances teóricos más relevantes con el fin de crear un currículum liberador para la educación de los profesores, sin dejarse extraviar por debates sobre temas marginales. De esto se sigue, además, que la pedagogía crítica no podrá funcionar realmente a menos que contribuya a hacer menos aceptable la desesperanza al promover la promesa de una adquisición progresiva

de conocimiento que desemboque en la emancipación de grupos sometidos a través de una transformación de las relaciones asimétricas de poder.

Por nuestra parte, aplaudimos la aparición de teorías postestructuralistas y semióticas, las cuales han provocado una fertilización cruzada y una reestructuración de ideas y teorías que hasta el presente sólo estaban marginal o tenuemente conectadas y apenas se las reconocía. Por otra parte, estos desarrollos teóricos han sido significativos por crear un movimiento intelectual interesado fundamentalmente en la producción y representación de significado dentro de formaciones culturales contemporáneas. En cualquier caso, nosotros queremos dejar bien claro que, cualesquiera que sean los nuevos desarrollos que generen, estos discursos tienen que continuar abordando los problemas centrales del poder y la política, particularmente tal como éstos se expresan en la dominación y la subordinación de determinados grupos humanos dentro de la sociedad. Dado el desarrollo alcanzado por estas nuevas tendencias teóricas dentro de la pedagogía radical, es imprescindible comprender que el poder necesario para transformar el orden social no puede producirse simplemente a través del ejercicio de un discurso particular o de una síntesis de discursos. La reforma no puede considerarse una posibilidad práctica *fuera* de la dinámica viva de los movimientos sociales. El discurso no puede producir por sí solo un cambio social. Desde esta perspectiva mental, los programas de formación del profesorado han de consagrarse sin compromisos a las tareas de potenciación y transformación, las cuales combinan conocimiento y crítica con una apelación a transformar la realidad al servicio de comunidades democráticas.

La política cultural y el curriculum del profesor

Como forma de política cultural, el curriculum de la educación de un profesor acentúa la importancia de lo social, lo cultural, lo político y lo económico como categorías primarias para el análisis y la evaluación de la enseñanza escolar contemporánea.¹³ Dentro de este contexto, la vida escolar ha de conceptualizarse como un anfiteatro rebosante de contestación, lucha y resistencia. Por otra parte, la vida escolar puede representar una pluralidad de discursos y luchas en conflicto, un terreno movido dentro del cual chocan culturas del aula y de la calle, un ámbito en el que profesores, estudiantes y administradores afirman, negocian y a veces oponen resistencia a la forma en que se denominan y realizan la experiencia y la práctica escolares. Así, pues, el objetivo fundamental de la educación es crear las condiciones necesarias para la auto-potenciación del estudiante y la autoconstitución de los alumnos como sujetos políticos.

El proyecto de «hacer» un curriculum de política cultural como parte de

13. Giroux y Simón, «Curriculum Study as Cultural Politics».

un programa de educación del profesor consiste en asociar teoría social radical y un conjunto de prácticas estipuladas a través de las cuales quienes estudian para profesores se capacitan para dismantelar y cuestionar los discursos educativos dominantes, muchos de los cuales son víctimas de una racionalidad hegemónica e instrumental que o bien limita o bien ignora los imperativos de una democracia crítica. Nosotros, por nuestra parte, estamos más interesados en unirse al mismo yugo este lenguaje de crítica y el lenguaje de posibilidad con el fin de desarrollar prácticas docentes alternativas capaces de hacer añicos la lógica de la dominación tanto dentro como fuera de las escuelas. En un sentido más amplio, estamos comprometidos en la articulación de un lenguaje que pueda contribuir a examinar el campo de la educación del profesor como una nueva esfera pública que trata de recobrar la idea de democracia crítica como un movimiento social en pro de la libertad individual y la justicia social. Nosotros deseamos refundir la educación del profesor y hacer de ella un proyecto político —mejor, una política cultural— que defina a quienes estudian para profesores como intelectuales con la voluntad de establecer esferas públicas donde los estudiantes puedan debatir, asimilar y aprender el conocimiento y las habilidades necesarios para hacer realidad la libertad individual y la justicia social a que aludíamos unas líneas más arriba.

En nuestra opinión, el replanteamiento de la educación del profesor en los términos aquí señalados es un método que cancela la práctica reaccionaria, dentro de las burocracias educativas, de definir a los profesores primordialmente como técnicos y empleados pedagógicos, que como tales son incapaces de tomar decisiones políticas o curriculares importantes. La burla y el desprecio que manifiestan los burócratas profesionales hacia los profesores que exigen y ejercen el derecho a conectar la práctica con la teoría en un esfuerzo por controlar en alguna medida su trabajo continúa siendo una de las obsesiones del discurso de la actividad educativa contemporánea. La caracterización simultánea de los intelectuales como teóricos en su torre de marfil, alejados de los intereses mundanos y de las exigencias de la vida cotidiana, por parte de los administradores escolares y del público, es otro serio obstáculo que los educadores radicales tienen que tratar de entender como primer paso para superarlo. Un curriculum como forma de política cultural implica la creencia de que los profesores con capacidad pedagógica pueden actuar como intelectuales, tema sobre el que queremos insistir ahora.

La búsqueda de una pedagogía radical para la educación de profesores implica como tarea primaria la creación de modelos teóricos que proporcionen un discurso crítico para analizar las escuelas como lugares socialmente construidos de contestación activamente involucrada en la producción de experiencias vividas. Inherente a este enfoque es una problemática caracterizada por la necesidad de definir cómo la práctica pedagógica representa una política particular de experiencia, o, en términos más exactos, un campo cultural donde el conocimiento, el discurso y el poder se entrecruzan de forma que dan lugar a prácticas

históricamente específicas de regulación moral y social. Esta nueva insistencia en la teoría educativa registra un amplio abanico de temas culturales y políticos que son de importancia central para el futuro papel de la enseñanza escolar y la democracia.

Por otra parte, esta problemática señala la necesidad de plantear la pregunta de cómo se producen, son contestadas y legitimadas las experiencias humanas dentro de la dinámica de la vida cotidiana del aula. La importancia teórica de este tipo de cuestionamiento está directamente relacionada con la necesidad de que los profesores principiantes den forma a un discurso en el que se pueda desarrollar una política comprensiva de la cultura, de la voz y de la experiencia. Lo decisivo aquí es el reconocimiento de que las escuelas son instituciones históricas y culturales que siempre encarnan intereses políticos e ideológicos. La visión de la realidad que transmiten es a menudo objeto de contestación por parte de diversos grupos e individuos. En este sentido, las escuelas son ámbitos ideológicos y políticos fuera de los cuales la cultura dominante «fabrica» sus «certezas» hegemónicas; pero las escuelas son también lugares donde grupos dominantes y subordinados se definen y coaccionan mutuamente a través de una lucha y un intercambio ininterrumpidos en respuesta a las condiciones socio-culturales que «arrastran» en sí mismas las prácticas institucionales, textuales y vividas definidoras de la cultura escolar y de la experiencia de profesores y estudiantes. Las escuelas son, en cualquier caso, todo menos realidades ideológicamente inocentes, y tampoco se limitan a reproducir las relaciones sociales y los intereses dominantes. Al mismo tiempo, las escuelas ejercen de hecho formas de regulación política y moral íntimamente ligadas a tecnologías de poder que «producen asimetrías en las habilidades de los individuos y los grupos para definir y tomar conciencia de sus necesidades».¹⁴ Más específicamente, las escuelas fijan las condiciones bajo las cuales algunos individuos y grupos definen los términos de acuerdo con los cuales otros viven, oponen resistencia, afirman y participan en la construcción de sus propias identidades y subjetividades.

Como lugares de contestación y de producción cultural, las escuelas incorporan representaciones y prácticas que promueven y a la vez inhiben el ejercicio de la iniciativa para la acción humana entre los estudiantes. Esto resulta más claro cuando reconocemos que uno de los elementos más importantes que actúan en la construcción de la experiencia y la subjetividad en las escuelas es el lenguaje. Este se entrecruza con el poder por la manera en que las formas lingüísticas estructuran y legitiman las ideologías de grupos específicos. Íntimamente relacionado con el poder, el lenguaje funciona para situar y a la vez constituir la manera en que los profesores y estudiantes definen, vehiculan y comprenden sus relaciones mutuas y con el resto de la sociedad.

Teniendo en cuenta los supuestos teóricos arriba señalados, queremos defen-

14. Johnson, «What Is Cultural Studies?», pág. 11.