

Henry A. Giroux

Cruzando límites

Trabajadores culturales
y políticas educativas



PAIDÓS

Barcelona
Buenos Aires
Mexico

Título original: *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*
Publicada en inglés por Routledge, Chapman and Hall, Inc.

Traducción de José Pedro Tosaus Abadía

Cubierta de Julio Vivas

1ª edición, 1997

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier método o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

- © 1992 by Routledge, Chapman and Hall, Inc., Nueva York y Londres
- © de todas las ediciones en castellano,
Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,
Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona
y Editorial Paidós, SAICF,
Defensa, 599 - Buenos Aires

ISBN: 84-495-0553-2

Depósito legal: B-1.279/1997

Impresa en Hurope, S.L.,
Recaredo, 2 - 08005 Barcelona

Impreso en España - Printed in Spain

*Este libro está dedicado
a la memoria de mi madre y mi padre
y a James Baldwin,
que fue mi primer maestro.*

SUMARIO

Agradecimientos	11
Introducción	13

PRIMERA PARTE ESCOLARIZACIÓN Y POLÍTICA CULTURAL

1. La esperanza de la educación radical: una conversación con Henry A. Giroux	21
2. Rupturas poscoloniales/Posibilidades democráticas	33
3. Cruzar las fronteras del discurso educacional: modernismo, posmodernismo y feminismo	55
4. Descentrar el canon: nueva configuración de los límites disciplinares y pedagógicos	109
5. Nueva definición de las fronteras de raza y etnia: más allá de la política de pluralismo	133

SEGUNDA PARTE LOS TRABAJADORES CULTURALES Y LA PEDAGOGÍA CULTURAL

6. Pedagogía crítica y poder cultural: una entrevista con Henry A. Giroux	175
7. Los estudios culturales, la diferencia resistente y el regreso de la pedagogía crítica	189
8. La cultura popular como pedagogía del placer y del significado: descolonizar el cuerpo	211
9. El pesimismo radical de Leon Golub: hacia una pedagogía crítica de la representación	241
10. Los trabajadores culturales y la pedagogía de la política cultural: escribir contra el imperio	265
Índice analítico y de nombres	289

AGRADECIMIENTOS

En la elaboración de este libro, recibí una enorme cantidad de apoyo, intelectual y de todo tipo, de un número de personas demasiado elevado para poderlas enumerar. Pero quiero dar las gracias a mi mujer y amiga, Jeanne Brady, por su consejo intelectual, paciencia y apoyo moral. Mis colegas Peter McLaren, Roger I. Simon, Richard Quantz, Dennis Carlson, Larry Grossberg, Donald Macedo, Candy Mitchell, Harvey Kaye, Stanley Aronowitz, Ralph Page, David Trend y bell hooks me han ayudado enormemente a reflexionar de forma detenida sobre las implicaciones de varios aspectos del trabajo realizado en este libro. Los graduados del Center for Education and Cultural Studies, Martin O'Neill, Jeanne Brady, Honor Fagan, Adriana Hernández y Steven Haymes fueron una fuente constante de inspiración acerca de muchos de los problemas que trato en este libro. También me encuentro en deuda con los graduados a los que di clase en The Ontario Institute for Studies in Education durante el otoño de 1990. Sus intuiciones sobre las consecuencias políticas y pedagógicas de la teoría poscolonial y la política de identidad fueron sumamente valiosas. Mi mayor gratitud para Martin O'Neill, quien continuamente me proporcionó nuevas investigaciones, textos y lecturas de mi trabajo. No hubiera podido terminar este manuscrito sin su ayuda, inteligencia y apoyo. También quiero dar las gracias a mi editora de Routledge, Jayne M. Fagnoli, que me animó a escribir este manuscrito, y cuya visión y generosidad fueron una fuente constante de apoyo.

Partes de este libro han aparecido en otros sitios con forma diferente. Hago extensiva mi gratitud a los editores por su autorización para hacer uso de los siguientes materiales: la actual versión del capítulo 1 se publicó primero en *The Journal of Education* 170 (1989). Se trata de una versión levemente editada de una entrevista que apareció en la *Civic Arts Review*, volumen 1, número 1 (verano de 1988), y se reimprime con el correspondiente permiso. Versiones del capítulo 3 aparecieron primero en *College Literature* 17 (1990), © West Chester University, y en *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics* (1990), © State University of New York Press; una versión muy diferente del capítulo 4 apareció originalmente en *South Atlantic Quarterly* 89 (1990), © Duke University Press; el capítulo 5 se publicó en una versión más breve en *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics* (1990), © State University of New York Press; el capítulo 9 fue publicado por vez primera en *Exposure*. La entrevista del capítulo 5 se publicó en *Afterimage* 18 (1990). Versiones diferentes de los capítulos 8 y 10 se publicaron en *Cultural Studies*.

INTRODUCCIÓN

Los diversos ensayos que aparecen en este libro representan un cambio, tanto en mi actividad política, como en mi trabajo teórico. A lo largo de la pasada década, la mayor parte de mis escritos se han ocupado específicamente de la escolarización. Dentro de este contexto, trabajé en un proyecto político encaminado principalmente a reformar los lugares donde recibe su educación el profesor, las escuelas públicas, la educación superior y ciertos aspectos de la educación comunitaria. Aunque sigo creyendo que dichos lugares son determinantes para animar a que los estudiantes sean educados para la ciudadanía crítica, es decir, como sujetos políticos capaces de ejercer el liderazgo en una democracia, ya no creo que la lucha relativa a la educación se pueda reducir a tales lugares, ni tampoco que la pedagogía como forma de producción política, moral y social se pueda abordar principalmente como una cuestión de escolarización. Con esto no quiero decir que creyera alguna vez que las escuelas por sí solas podían cambiar la sociedad. Nunca he compartido ni apoyado tal opinión. Sin embargo, decidí centrar mis energías políticas y teóricas en esos lugares porque creía que merecían tal dedicación.

Estas preocupaciones no estaban fuera de lugar, pero, al sostener que las escuelas de Magisterio y la escolarización pública eran capaces de convertirse en agentes de una reforma social más amplia, subestimaba en gran medida las limitaciones, tanto estructurales, como ideológicas, con que los profesores desarrollan su labor, así como la influencia que tiene el conservadurismo dominante en la configuración del currículum y la visión de la mayoría de las escuelas de Magisterio de los Estados Unidos. Sin embargo, éstas no son las únicas circunstancias que han alterado mis análisis teóricos relativos a la escolarización y la educación.

Desmoralizados por los destrozos infligidos a la educación por las medidas federales y estatales durante la era Reagan, muchos educadores progresistas y críticos se convirtieron durante la última década en los peores enemigos de sí mismos. La incapacidad para establecer alianzas constructivas dentro y fuera del campo educativo, el rechazo reduccionista a tratar la complejidad de la teoría social y la práctica educacional como una posibilidad prometedora de abrir nuevos espacios pedagógicos, y la aparición de nuevas formas de separatismo ideológico y político produjeron el efecto de reducir grandemente la influencia que los educadores críticos podían ejercer como intelectuales públicos.

Con notables excepciones, los educadores radicales y críticos en general han ignorado en la teoría social los virajes que han estado teniendo lugar en otros campos. Encerrados dentro de los límites disciplinares tradicionales reciclando viejas ortodoxias, muchos educadores críticos corren el riesgo de convertirse en algo así como sombras que danzan sobre la pared de una oscura reunión académica, inconscientes de un mundo exterior repleto de verdaderas amenazas para la democracia, la sociedad y las escuelas. También he constatado entre un número considerable de educadores de los Estados Unidos un creciente antiintelectualismo ligeramente cifrado bajo llamamientos a la «verdadera» práctica, al lenguaje accesible y la política a pie de calle. Aunque ninguna de estas cuestiones carece de importancia en sí misma, se traducen a menudo, dados los contextos en que aparecen, o en un llamamiento a soluciones prácticas, con carácter de autofelicitación, o en una resistencia a afrontar los serios problemas sociales y políticos relativos a la educación secundaria y superior. En algunos casos, la misma crítica educacional se ha transformado en una celebración reduccionista de la experiencia que resucita la oposición binaria entre teoría y práctica, convirtiéndose esta última en una categoría no problemática para invocar la voz de la autoridad pedagógica. En este caso la teoría se desecha, bien como accesorio para la reforma educativa, bien simplemente como el discurso de académicos de gabinete que poco pueden decir a quienes trabajan en ese campo.

Esta década ha conocido también la aparición de formas de crítica educacional que no se pueden interpretar sino como ataques formidablemente enérgicos contra algunos colegas, ataques que están más próximos al espíritu de la era McCarthy que a la política de crítica concienzuda e inquieta, diálogo y lucha colectiva que tan desesperadamente precisa el campo de la educación.

Las formas contemporáneas de teoría educacional crítica, con su reducida visión y limitada percepción de las posibilidades abiertas por las nuevas perspectivas teóricas, han mantenido el campo demasiado aislado. Éste precisa establecer nuevas conexiones, asumir nuevos paradigmas y crear diferentes espacios con nuevos aliados a fin de trabajar simultáneamente en cambiar las escuelas y el orden social más amplio. La mayoría de las publicaciones periódicas importantes en materia de educación han ignorado las rupturas teóricas y los nuevos discursos que han surgido en otros varios campos académicos y, debido a ello, se han ido haciendo cada vez más inoperantes a la hora de abordar los problemas clave con que se enfrentan las escuelas públicas, la educación superior y la sociedad en general. Teóricamente, la verdadera acción está en otro sitio. Los movimientos más amplios en la teoría feminista, el postestructuralismo, el posmodernismo, los estudios culturales, la teoría literaria y las artes están abordando actualmente la cuestión de la pedagogía dentro de una política de diferencia cultural que ofrece nuevas esperanzas para un campo que se está degradando. Teóricos como bell hooks, Cornel West, Stuart Hall, Edward Said, Chandra Mohanty, Larry Grossberg y Gayatri C. Spivak, entre otros, están dando una nueva definición, tanto del significado de la pedagogía crítica, como de la noción de política

cultural. Al rehusar reducir este concepto a la práctica de la transmisión de conocimiento y destrezas, el nuevo trabajo sobre pedagogía ha sido tratado como una forma de producción política y cultural profundamente implicada en la construcción del conocimiento, las subjetividades y las relaciones sociales. Al apartarse de la pedagogía como práctica carente de dimensión histórica y teórica, varios trabajadores culturales están intentando, cada vez más, asumir la práctica pedagógica como una forma de política cultural. Tanto dentro como fuera del ámbito académico, esto ha supuesto una inquietud por el análisis de la producción y representación de significado y por el modo en que estas prácticas y sus efectos están implicados en la dinámica del poder social.

Este libro es un intento de ensanchar los parámetros de nuestro modo de pensar sobre la escolarización, la educación, la pedagogía y la política cultural. Como tal, pretende romper, tanto en el fondo como en la forma, con los códigos convencionales de cómo leer y construir un libro así. Por ejemplo, cada uno de los capítulos tiene su propia perspectiva y se puede leer de forma independiente respecto a los demás, aunque el capítulo 2 proporciona un marco teórico donde abordar críticamente otros capítulos del libro. Además, este trabajo pretende desarrollar un discurso nuevo que plantee cuestiones, análisis y formas de aplicación ética radicalmente nuevas. No hago apología del lenguaje utilizado. Pienso que crear un lenguaje nuevo es hoy una tarea urgente y básica para reconstituir los fundamentos sobre los que se han de librar los debates culturales y educacionales. En efecto, coincido con Ernesto Laclau, tremendamente penetrante en lo que respecta al uso de discursos nuevos. Escribe:

las rupturas epistemológicas importantes no tienen lugar cuando se dan soluciones nuevas a problemas viejos, sino cuando un cambio radical en el campo del debate despoja a los viejos problemas de su sentido. Esto es lo que me parece básico hoy si se quiere llevar adelante el debate político... es necesario construir un lenguaje nuevo –y un lenguaje nuevo significa... nuevos objetos, nuevos problemas, nuevos valores y la posibilidad de construir discursivamente nuevos antagonismos y formas de lucha.¹

Además, la producción y accesibilidad del lenguaje no se puede separar de quienes lo leen; hay muchos públicos lectores, y espero que se pueda entender que los libros son leídos de forma diferente por públicos diferentes. Mi única advertencia es que no creo que los profesores sean «demasiado estúpidos» para leer libros teóricos. En mi opinión, esos críticos que afirman poder leer literatura teórica, pero dicen que los profesores de la escuela pública están demasiado ocupados o son incapaces de afrontar un discurso crítico, pueden estar sufriendo de una sobredosis de ese tipo de vanguardismo que subestima y socava la inteligencia básica de la mayoría de los profesores.

También creo que la queja, generalmente carente de rigor, de que un tex-

1. Ernesto Laclau, *New Reflections on the Revolution of Our Time*. Londres, Verso Press, 1990, pág. 162

to teórico se debería conectar directamente con la provisión de formas específicas de práctica en el aula se ha de refutar mediante un sentido más amplio de lo que es y hace realmente la pedagogía. Ésta es una inquietud primordial del presente libro. De hecho, una tarea así exige escribir de nuevo el significado de la pedagogía misma. Equivale a comprender la pedagogía como una configuración de prácticas textuales, verbales y visuales que pretenden abordar los procesos mediante los cuales la gente se entiende a sí misma y comprende los modos en que afronta a los demás y su entorno. Reconoce que las presentaciones simbólicas que tienen lugar en diversas esferas de la producción cultural dentro de la sociedad ponen de manifiesto relaciones de poder cuestionadas y desiguales. En cuanto forma de producción cultural, la pedagogía está implicada en la construcción y organización del conocimiento, los deseos, los valores y las prácticas sociales. Lo que nos interesa aquí es desarrollar una noción de pedagogía capaz de cuestionar las formas dominantes de producción simbólica. En cuanto práctica cultural, la pedagogía, como dice Roger Simon, cuestiona y al mismo tiempo configura de nuevo la construcción, presentación y afrontamiento de diversas formas de imágenes, texto, conversación y acción.² Esto se traduce en la producción de significado, que conforma a los trabajadores culturales, profesores y estudiantes con respecto a sus futuros individual y colectivo.

Tal y como aquí se describe, la pedagogía no versa tanto sobre la provisión de un conjunto universalizado de prescripciones, cuanto sobre una refundición de la relación entre teoría y práctica como forma de política cultural. Esto implica respetar la complejidad de la relación entre las teorías pedagógicas y la especificidad de los lugares donde se pudieran desarrollar. La teoría pedagógica no es un sucedáneo de las prácticas particulares emprendidas por sujetos históricamente específicos que actúan en contextos sociales, políticos y culturales concretos. Al contrario, es una práctica discursiva, un lenguaje inacabado, repleto de posibilidades, que nace de compromisos y diálogos particulares. Ofrece nuevas categorías, ejemplos e intuiciones para que los profesores, entre otros, afronten y repiensen todo, desde el propósito y significado de la escolarización, al papel que los educadores podrían desempeñar como trabajadores culturales. Su especificidad y valor estriba en su éxito a la hora de proporcionar un lenguaje que rompa la relación acostumbrada entre teoría y práctica, pedagogía y enseñanza, escuelas y culturas públicas críticas.

Además, sostengo que la pedagogía es un discurso que debe extender los principios y prácticas de la dignidad y libertad humanas y de la justicia social acometiendo una crítica social que reconozca las serias amenazas a las que se enfrentan las escuelas, las esferas de cultura crítica y el Estado democrático mismo. Por ejemplo, en la era Bush se ha puesto de moda crear «enemigos internos» (tales como la American Civil Liberties Union, los defensores de la acción afirmativa, los activistas gay y los académicos de izquierdas), para a continuación hacerles la guerra en nombre de un principio «incuestionable»: el

2. Roger A. Simon, *Teaching Against the Grain*, Nueva York, Bergin and Garvey Press, 1992.

derecho del público a la libertad de expresión. Bajo la superficie de esta retórica se encuentra una política de eliminación. El racismo, la pobreza, el sexismo, la destrucción ecológica y otra multitud de problemas ya no se afrontan desde una perspectiva seria; en cambio, se ha convertido en algo común desviar o enmascarar la propia complicidad con tales prácticas tachando a quienes argumentan contra ellas de tiranos ideológicos, que pretenden imponer una forma de «corrección política». Para complicar aún más las cosas, una nueva forma de maccarthismo amenaza la universidad, pero no es un maccarthismo de izquierdas; es la intolerancia de la que hacen acopio quienes, en los centros de poder, no pueden seguir legitimando tan fácilmente sus ideologías y prácticas. Por ejemplo, en el ámbito académico, los intentos de cuestionar los efectos debilitantes de las perspectivas eurocéntricas sobre la identidad y la diferencia están siendo aprovechados por los neoconservadores como una excusa para etiquetar tales cuestionamientos como una violación de la libertad académica. La misma táctica se está usando para denunciar a cualquiera que osa expresar la más ligera protesta contra prácticas sociales que subyugan, infringen y oprimen. Los opresores son ahora las víctimas. Cuando se les pide que respondan de sus acciones, los neoconservadores responden con creces, afirmando que las universidades y escuelas están llenas de radicales (ciertamente una de las grandes exageraciones del siglo, especialmente en los Estados Unidos) y de otros agentes culturales diversos que representan una amenaza para lo que ellos llaman «una cultura común».

Este libro no pretende una corrección política, pero pide que se adopte una postura política y se aborden diversas injusticias, intentando evitar al mismo tiempo la duplicación de los medios que crean en principio tales injusticias. Son malos tiempos éstos; la codicia se encuentra por doquier; la comercialización y la mediocridad dominan la cultura de masas; toda una generación de jóvenes pobres de color se está perdiendo en la horrible devastación de la mala escolarización, la pobreza, la desesperación y el desempleo. Los años 90 han puesto de manifiesto el colonialismo presente tanto en las ciudades de los Estados Unidos como en otros países industriales avanzados.

Este libro intenta abordar muchas de estas cuestiones recurriendo a nuevos paradigmas, con el fin de escribir de nuevo el significado de la pedagogía, la educación y sus consecuencias para una nueva política de diferencia cultural, la democracia radical y una nueva generación de trabajadores culturales. El concepto de «trabajador cultural» se ha entendido tradicionalmente aplicado a artistas, escritores y productores de medios de comunicación. En este libro, extendiendo el abanico del trabajo cultural a personas dedicadas a profesiones como el derecho, el trabajo social, la arquitectura, la medicina, la teología, la educación y la literatura. Con ello, mi intención es escribir de nuevo el concepto y la práctica del trabajo cultural, insertando la primacía de lo político y lo pedagógico. La dimensión pedagógica del trabajo cultural hace referencia al proceso de crear representaciones simbólicas y a las prácticas dentro de las cuales son asumidas. Esto incluye una particular inquietud por el análisis de representaciones textuales, auditivas y visuales y por el

modo en que dichas representaciones se organizan y regulan dentro de disposiciones institucionales particulares. También aborda el modo en que personas diversas afrontan tales representaciones en la práctica del análisis y la comprensión. La dimensión política del trabajo cultural conforma este proceso mediante un proyecto cuyo propósito es movilizar el conocimiento y los deseos que pueden llevar a minimizar el grado de opresión en las vidas de la gente. Lo que nos interesa en este caso es un imaginario político● que extienda las posibilidades de crear nuevas esferas públicas donde los principios de igualdad, libertad y justicia se conviertan en los principios organizadores primarios para estructurar las relaciones entre el yo y los demás.

En la actualidad, está comenzando a surgir una nueva generación de trabajadores culturales, tanto en los Estados Unidos como en otros países. Un número cada vez mayor de movimientos y de teóricos sociales comienzan a contraatacar tras la década ominosa de los 80. Este libro está escrito con el deseo de que tales grupos puedan ver las conexiones entre sus respectivos trabajos, para que así puedan hablar, colaborar, organizarse y luchar contra los verdaderos problemas.

PRIMERA PARTE
ESCOLARIZACIÓN Y POLÍTICA CULTURAL

Capítulo 1

LA ESPERANZA DE LA EDUCACIÓN RADICAL: UNA CONVERSACIÓN CON HENRY A. GIROUX

La Escuela de Magisterio de la Miami University de Oxford, Ohio, se encuentra alojada en el McGuffey Hall, que recibe su nombre del autor de los famosos libros de lectura del siglo XIX, durante largo tiempo catedrático en la Miami University. Al acercarse al edificio desde el oeste, entre un plantío de arbustos se alza una gran estatua de McGuffey. La inscripción reza así:

Wm. Holmes McGuffey
1800-1878

Quien como catedrático en la Miami University
compiló los famosos libros de lectura McGuffey,
que establecieron los criterios sociales
del gran Medio Oeste de los Estados Unidos.

Eminente teólogo y filósofo
Par del College Teachers
Inspiración de los jóvenes.

En otro panel están cinceladas las primeras palabras de la primera lección del primer libro de lectura McGuffey:

Aquí está John
y allí están Ann y John.
Ann tiene un libro nuevo.
Ann debe conservarlo bonito y limpio.
John no debe romper el libro.
Pero puede ver lo rápido que sabe leer.

Resultaba apropiado, y también irónico, que Henry Giroux, un importante portavoz de la educación radical hoy en Norteamérica, tuviera su despacho en un edificio que llevaba el nombre de McGuffey —apropiado porque ambos consiguieron cierto reconocimiento en el mundo de la educación, e irónico porque sería difícil imaginar dos filosofías más dispares—. Cuando nos encontramos con Giroux en su despacho del tercer piso, le comenté la ironía. «McGuffey era muy conservador en su pensamiento, pero fue un educador

comprometido. Tenemos eso en común.» No habíamos ido a hablar sobre McGuffey, sino a obtener alguna perspectiva sobre un movimiento que está alcanzando una importancia considerable en el ámbito de la educación. De modo que entramos en materia con una pregunta inductiva.

P. -- ¿Qué es una educación radical?

Giroux. -- La educación radical no se refiere a una disciplina o a un cuerpo de conocimientos. Alude a un tipo particular de práctica y a una particular actitud de cuestionar las instituciones recibidas y los supuestos recibidos. En general, yo diría que las premisas básicas de la educación radical nacen de la crisis de la teoría social. Más concretamente, podemos distinguir tres rasgos: la educación radical es interdisciplinaria por naturaleza, cuestiona las categorías fundamentales de todas las disciplinas y tiene una misión pública, la de hacer más democrática la sociedad. Este último punto es quizás la razón principal de que la educación radical resulte tan excitante en cuanto campo. Podemos tomar unas ideas y aplicarlas.

P. — ¿Algo así como tener tu propio laboratorio?

Giroux. — Algo parecido. Prefiero considerarlo una esfera pública. La mayoría de las disciplinas no la tienen. Como resultado de sus intentos de construir un discurso público, se academizan y limitan terriblemente. Por eso la educación radical me resulta tan excitante, teóricamente y también en la actividad política.

P. — ¿Hasta qué punto es íntimo el vínculo entre ambos aspectos?

Giroux. — Muy íntimo. Podemos añadirlo como otro de sus rasgos distintivos. La educación radical une teoría y práctica.

P. — ¿«Radical» es sinónimo de «crítico»?

Giroux. — Sí, creo que han de serlo. No puedo imaginar una posición radical que no sea al mismo tiempo, e incluso en primer lugar, crítica, tanto desde el punto de vista histórico respecto a los modos en que han evolucionado las escuelas en este país, como ideológicamente desde la perspectiva de los tipos particulares de valores que actúan en nuestras escuelas y en nuestras prácticas de educación. La educación crítica opera con dos supuestos básicos. El primero es la necesidad de un lenguaje crítico, de un cuestionamiento de los presupuestos. Los educadores radicales, por ejemplo, critican y de hecho rechazan la idea de que la finalidad primordial de la educación pública sea la productividad económica. Las escuelas son algo más que reservas empresariales. Tienen la finalidad mucho más radical de educar ciudadanos. De ahí que el segundo supuesto básico de la educación radical sea un lenguaje de posibilidad. Excede a la crítica el elaborar un lenguaje positivo de capacitación humana.

P. — En estos días oímos hablar mucho de capacitación. ¿Cómo entiendes ese término?

Giroux. — Es la habilidad para pensar y actuar críticamente. Esta noción hace una doble referencia: al individuo y a la sociedad. La libertad y las capacidades humanas de los individuos se deben desarrollar al máximo, pero las potencialidades individuales se deben vincular con la democracia en el

sentido de que el mejoramiento social debe ser la consecuencia necesaria de la prosperidad individual. Los educadores radicales consideran las escuelas como formas sociales. Dichas formas deben educar las capacidades que tiene la gente de pensar, de actuar, de ser sujetos y de poder entender los límites de sus compromisos ideológicos. Ése es un paradigma radical. Los educadores radicales creen que la relación entre formas sociales y capacidades sociales es tal que las capacidades humanas se llegan a educar hasta el punto de poner en tela de juicio las formas mismas. Lo que pretenden las filosofías educacionales dominantes es educar a la gente para que se adapte a dichas formas sociales, y no para que las interpelen críticamente. La democracia es una celebración de la diferencia (la política de diferencia, la llamo yo), y las filosofías dominantes tienen miedo a esto.

P. — ¿Tu postura es que nuestros supuestos fueron sólidos un día y se pasaron de moda, o que fueron defectuosos desde el principio?

Giroux. — Si hablamos acerca de perspectivas tradicionales, pienso que los tradicionalistas han estado siempre equivocados acerca de la naturaleza de la educación.

P. — ¿Cómo puedes decir tal cosa?

Giroux. — Permíteme plantearlo de otro modo, diciendo que, dentro del campo de la educación, los lenguajes que han dominado han sido en general los que han instrumentalizado en gran medida los fines de la escolarización, bien privilegiando a ciertos grupos de elites que se convierten en los dirigentes de la sociedad, bien limitando el alcance de la educación tan drásticamente que las escuelas se convierten en meras factorías de adiestramiento de personal. Los tradicionalistas carecen de un lenguaje de posibilidad acerca del modo en que las escuelas pueden desempeñar un papel importante en la configuración de la vida pública.

P. — ¿Pero seguro que la tradición de las artes liberales no ha sido instrumentalista en ese sentido?

Giroux. — Afirmando que la educación liberal, en cualquier sentido ideal del término, ha ocupado siempre un puesto subordinado respecto a los lenguajes dominantes. Y eso es verdad de forma incuestionable en este país desde los años 50. Si hablamos de las escuelas públicas, el argumento instrumentalista es muy, muy convincente. Y lo ha sido desde el principio. Si hablamos de la educación superior, depende de qué clase de escuelas tengamos en mente. Todos sabemos que nuestro sistema educativo tiene niveles. Algunas instituciones son de tipo profesional. Otras son lugares de verdadero aprendizaje, aunque principalmente para la elite. ¡Harvard nunca se definirá como una institución cuya principal misión sea la promoción del crecimiento industrial! Apela a la vida del espíritu, la vida buena, etcétera. ¡Alta retórica! Podemos distinguir misiones diferentes. Pero, si nos fijamos en la educación superior en general, sostengo que la ideología instrumentalista prevalece.

P. — La ola de reformas que hemos experimentado, ¿no ha disminuido el dominio de esa ideología?

Giroux. — No lo creo. A mi modo de ver, la mayoría de ellas han sido equivocadas. ¿Cuál ha sido el objeto de esas reformas? Vuelta a los elementos bá-

sicos, recompensa de méritos, un currículum tipificado, elevación de las notas de los exámenes, criterios de evaluación y cosas semejantes. Ésta es precisamente otra versión de la posición tecnológica que ignora las cuestiones filosóficas. Cuantifica el proceso educacional creyendo que el resultado será una especie de perfección o de competencia económica. Todo esto me inclina a pensar que quienes están llevando adelante estas reformas no tienen ninguna filosofía educacional en absoluto. Hemos de preguntar cuáles son los fines de la educación, qué tipo de ciudadanos esperamos crear. Decir que las notas de los exámenes son la respuesta lleva necesariamente a la pregunta de «¿Qué miden, en cualquier caso, las notas de los exámenes?».

Un ejemplo que ilustra perfectamente esta idea... Joe Clark, director de una escuela de Newark, ha sido pregonado por muchos reformadores como el dechado de lo que debe ser un educador dentro de la escuela. ¿Cómo funciona Clark? Va por las dependencias de su escuela con un megáfono y un bate de béisbol, riñendo públicamente a todo el que no hace caso de su autoridad. Cuando los estudiantes se portan mal, deben aprender el himno de la escuela y cantarlo por el sistema de megafonía. A Clark se le atribuye el mérito de restablecer la autoridad en la escuela y de elevar las notas de sus alumnos. Lo que esa información omite es que unos novecientos estudiantes, la mayoría de ellos pertenecientes a minorías, han sido expulsados y vagan por las calles con unas perspectivas nada prometedoras. Hemos de preguntarnos: ¿Qué filosofía educacional motiva este tipo de acción? ¿Qué sentido del aprendizaje reciben los alumnos? ¿Cómo enseñan los profesores en un contexto así?

P. — ¿Ha habido algún tiempo en que las escuelas se adecuaron a tus criterios?

Giroux. — No, aunque existe una tradición perceptible de disenso y visión que aboga por una conexión y por los imperativos de una democracia crítica. Es una tradición importante y poderosa, particularmente en este país durante los años 20 y 30. Pero en este caso no estamos hablando de una historia larga. Antes del siglo xx, no hubo mucha educación del tipo que consideramos apropiada para una democracia, por la sencilla razón de que no había mucha democracia.

P. — ¿Para ser genuina, la democracia tiene que ser democracia crítica?

Giroux. — Eso es lo que pienso. Dewey hablaba de la democracia como un camino de vida que cada generación debe hacer y rehacer.

P. — Los existencialistas usan la palabra «apropiación» para abarcar todas las cuestiones relacionadas con hacer significativos nuestros ideales en un contexto vital.

Giroux. — Me gusta esa palabra. En mi opinión, pone en primer plano el papel crucial de la pedagogía y la cuestión de cómo aprender a convertirse en sujetos que encaran, no sólo la propia formación personal, sino las posibilidades de la sociedad en cualquier momento dado. ¿Cómo llega uno a comprenderse a sí mismo? ¿Cómo se sitúa uno en la historia? ¿Cómo relacionamos las cuestiones del conocimiento con el poder? ¿Cómo entendemos las limitaciones de nuestras instituciones, o incluso de nuestra época? Éstas son cuestiones pedagógicas. Los educadores radicales entienden que

también son cuestiones políticas. Pero, afrontémoslo, es una causa perdida. Ninguno de los muchos informes recientes acerca de la reforma educativa araña siquiera la superficie de este problema.

P. — ¿A qué problema te refieres esta vez?

Giroux. — A la relación entre pedagogía y poder.

P. — ¿Son los educadores radicales una voz escuchada en el país?

Giroux. — Son un argumento en el candelero especialmente desde 1976, cuando Samuel Bowles y Herbert Gintis publicaron su obra pionera *Schooling in Capitalist Society*. Yo diría que ese libro, junto con algunas obras de gran influencia posterior en la sociología de la educación, proporcionaron el fundamento para un lenguaje nuevo que fuera más allá de la tradición crítica anterior, de Dewey y sus colegas. En los últimos diez años, esta influencia se ha hecho absolutamente evidente en lo que se publica, se piensa y se trata en los encuentros de profesionales.

P. — ¿La educación radical encuentra su inspiración principal en el marxismo?

Giroux. — Antes fue así. Bowles y Gintis se inspiraron en él. Pero, observando el trabajo de los educadores radicales actuales me resultaría difícil decir que en él el marxismo es la principal fuente de influencia. Y donde existe la influencia marxista en educación, a veces puede ser demasiado reduccionista y unidimensional.

P. — ¿Quieres decir que no es buen marxismo?

Giroux. — Se trata más bien de hasta qué punto es bueno el marxismo para empezar. Podemos apropiarnos de varios elementos positivos del marxismo, pero ¿queremos apropiarnos del paradigma como tal?

P. — Parece que, en cierto sentido, el educador radical tiene que hacer eso precisamente, porque en el siglo XX el marxismo ha sido el que ha proporcionado el principal lenguaje crítico. ¿Dónde más buscarías?

Giroux. — Yo diría que para ser un educador radical hoy tienes que asumir la tradición marxista. Y resulta indudable que el discurso marxista dominó al principio porque entonces la mayor parte del trabajo en educación radical versaba acerca de la teoría de la reproducción.

P. — ¿Qué es eso?

Giroux. — Es una categoría marxista que afirma que la función básica de las escuelas es reproducir los dictados del Estado en el orden económico. Era una opinión bastante simple y mecanicista, pero no completamente falsa, y tuvo importantes consecuencias para la politización del debate acerca de la finalidad de las escuelas, cosa que el paradigma mismo ignoraba completamente.

P. — ¿Pero hay otras tradiciones?

Giroux. — Por lo que a mí respecta, parto de varias posiciones. Hay tradiciones críticas que me parecen útiles en la literatura feminista, en la teoría literaria y en la teología de la liberación. Pero es difícil ponerle un marbete a todo esto. Yo me definiría como un buen americano radical, de clase trabajadora.

P. — ¿Populista?

Giroux. — Por supuesto. Un populista crítico que incluye elementos de

IWW, Bill Haywood, C. Wright Mills, Martin Luther King y Michael Harrington. Con otras palabras, gente que habla a la gente en un lenguaje que dignifica su historia y su experiencia. No entiendo cómo puedes hablar a la gente sin celebrar sus voces.

P. — *¿Cómo surgió tu interés por este campo?*

Giroux. — Fui a la universidad gracias a una beca de baloncesto. Empecé en ciencias, pero entonces se presentó la guerra de Vietnam, y de repente la teoría social cobró una enorme importancia. Cuanto más leía, más iba creciendo mi interés por enseñar. No sólo lo veía como un modo de producir un impacto, sino también como una profesión maravillosamente noble. Y todavía me lo parece. Una de las cosas que intento imprimir en mis alumnos es la importancia que tiene este campo.

P. — *¿Sobre qué hiciste tu tesis doctoral?*

Giroux. — Fne mi estudio de currículos. Me interesaban los diferentes modos en que los chicos aprenden en las escuelas y las maneras en que se seleccionan las asignaturas del currículum. En mi etapa de crecimiento, aprender era una actividad colectiva. Pero, cuando fui a la escuela e intentaba compartir el aprendizaje con otros estudiantes, eso se consideraba un fraude. El currículum me enviaba claramente el mensaje de que aprender era una empresa sumamente individualista, casi sigilosa. Mi experiencia de clase obrera no contaba. No sólo no contaba, es que era denigrada. Me estaban reproduciendo de acuerdo con una lógica diferente. Creo que las escuelas deberían ocuparse de las formas de vida. No son simplemente lugares de instrucción. Son culturas que legitiman ciertas formas de conocimiento y rechazan otras. El lenguaje para comprender este fenómeno por vías bastante refinadas está empezando a surgir ahora.

P. — *¿Por ejemplo?*

Giroux. — Pongamos por caso el trabajo que se está realizando sobre ideología y lenguaje en las escuelas. Es muy rico. Si crees que el lenguaje construye activamente la realidad social, lo mismo que la refleja, que el lenguaje siempre se desarrolla a partir de un sentido de la diferencia —si algo es esto, no es aquello—, y que el lenguaje siempre incluye tipos particulares de valores, entonces puedes plantear interrogantes. Puedes preguntar: ¿cuál es la relación entre lo que se aprende y las pedagogías en uso? ¿De dónde procede el lenguaje que éstas usan? ¿De quién son los intereses que promueve? ¿Cuáles son sus supuestos de valor? Y otras semejantes.

P. — *Al pensar en las escuelas de los barrios céntricos de las ciudades, lo que parece ocurrir es que el tipo de educación ofrecido casa mal con la experiencia de aquellos a quienes se ofrece.*

Giroux. — En mi opinión, hemos instrumentalizado tanto el proceso de educación que hemos olvidado que el referente desde el que operamos es una lógica blanca de clase media-alta que no sólo modula las voces subordinadas, sino que en realidad las silencia. Si crees que la escolarización tiene que ver con el relato de alguien, su historia, el conjunto de sus recuerdos, una serie concreta de experiencias, entonces resulta claro que una sola lógica es absolutamente insuficiente.

P. — *No son muchos los que creen eso.*

Giroux. — Bueno, a mí me sorprende cuántos lo creen. Incluso gente de talante muy conservador están mucho más abiertos al tipo de argumento que estoy haciendo. También ellos ven las escuelas como instituciones culturales, como fronteras culturales, si quieres, y no simplemente como campos de adiestramiento para la economía. Ven la dimensión del valor. Desgraciadamente, su comprensión no es muy democrática. Mi opinión es que, antes de hacerse crítico, el aprendizaje tiene que ser significativo para los estudiantes. Nuestro problema es que tenemos una teoría del conocimiento, pero no una teoría de la pedagogía.

P. — *¿No es todo esto bastante abstracción? Después de todo, las escuelas son gestionadas burocráticamente de acuerdo con los principios de la responsabilidad delegada y las directrices dictadas. Y eso parece ser, claramente, lo que quieren la mayoría de los americanos.*

Giroux. — Pero ésa es otra cuestión completamente distinta, aunque relacionada con la primera. La primera cuestión es: ¿puede tener lugar el aprendizaje si de hecho silencia las voces de la gente a la que va destinada la enseñanza? Y la respuesta es: sí. La gente aprende que ellos no cuentan. La segunda cuestión es: ¿cuáles son las condiciones necesarias para educar a los profesores a fin de que sean intelectuales, de modo que puedan afrontar críticamente la relación entre cultura y aprendizaje y cambiar las circunstancias en que trabajan? Como digo en alguno de mis escritos, necesitamos definir de nuevo el papel de los profesores como intelectuales transformativos.

P. — *¿Podrías explicar con más detalle esa interesante idea?*

Giroux. — Michael Waltzer habla de los intelectuales como críticos comprometidos. No operan desde una perspectiva distanciada que legitime la separación de los hechos respecto a los valores. Entienden la naturaleza de su propia autoformación, tienen una visión de futuro, ven la importancia de la educación en cuanto discurso público y poseen un sentido de misión a la hora de proporcionar a los estudiantes lo que necesitan para convertirse en ciudadanos críticos. Así, para que te hagas una idea algo esquemática del modo en que concibo a los profesores como intelectuales transformativos, diría, en primer lugar, que los profesores están comprometidos. Son partidistas, no doctrinarios. Creen algo, dicen lo que creen y ofrecen su creencia a otros en un contexto que siempre lo hace susceptible de debate y abierto a la indagación crítica. En segundo lugar, hablar de los profesores como intelectuales equivale a decir que deberían desempeñar un papel activo en la configuración del currículum. Es considerar la inteligencia una forma de predominio que posibilita a los profesores el tener un papel en la configuración de las directrices de la escuela, definiendo las filosofías educacionales y trabajando con sus comunidades de diversas capacidades. Los intelectuales transformativos son conscientes de sus propias convicciones teóricas y están adiestrados en estrategias para llevarlas a la práctica. Por último, significa sobre todo ser capaz de ejercer un poder. La pedagogía siempre está relacionada con el poder. De hecho, las teorías educacionales, como cualquier filosofía, son ideologías que tienen una íntima relación con las cuestiones de poder.

Así, el aprendizaje no sólo se debe conectar con el aprendizaje dentro de las escuelas, sino que se ha de extender a la configuración de la vida pública y las relaciones sociales. La proletarianización de la profesión docente ha hecho a los educadores demasiado dependientes e impotentes. ¿Te da esto una idea?

P. — *Muy bien. ¿No querías, por esas mismas razones, que todos los profesionales fueran intelectuales transformativos?*

Giroux. — ¡Desde luego! Pero ten en cuenta que sólo la profesión docente tiene la responsabilidad principal de educar ciudadanos críticos, mientras que podríamos afirmar que la primera responsabilidad de, por ejemplo, la profesión médica es curar. Los educadores tienen una responsabilidad pública que, por su misma naturaleza, les implica en la lucha por la democracia. Esto hace de la profesión docente un recurso público único y poderoso.

P. — *¿Están yendo en esta dirección las escuelas de Magisterio?*

Giroux. — En pocas palabras, se puede responder que están comenzando a moverse, pero muy lentamente. Y tengo que decir, sin citar nombres, que algunas de nuestras escuelas de Magisterio más progresistas se han convertido en reaccionarias de una manera decepcionante. Tienden cada vez más a contratar a la gente al modo de un director de empresa, y las voces críticas que se pueden oír son pocas, muy pocas.

P. — *Habla un poco de tu experiencia docente.*

Giroux. — Es a la vez muy gratificante y muy ardua.

P. — *Háblanos de la parte ardua.*

Giroux. — La mayoría de nuestros estudiantes se sienten a gusto definiéndose como técnicos y empleados. Para ellos es muy duro verse de repente expuestos a una línea de pensamiento crítico que, además de poner en tela de juicio su propia experiencia, plantea al mismo tiempo cuestiones fundamentales sobre lo que debería ser la enseñanza y a qué fines sociales debería servir. No poseen un marco de referencia ni un vocabulario con el que expresar la importancia fundamental de lo que hacen. Están atrapados en la lógica del mercado y la jerga burocrática. No podemos defender lo que hacemos de ese modo. No podemos justificar nuestra posición del modo mejor. Siempre acabamos poniéndonos a la defensiva y damos ante los demás la imagen de ser personas marginales y de segunda categoría. Si, por otra parte, exponemos las razones en favor de una democracia crítica, podemos presentar al mismo tiempo las razones en pro de la importancia fundamental de la profesión docente. De una cosa estoy seguro: el viejo paradigma está muriendo, no sólo desde el punto de vista de su eficacia, sino también desde la perspectiva de su legitimidad.

P. — *Eso se suele denominar positivismo, y se ha afirmado más de una vez que el positivismo ha muerto. Sin embargo, parece ser un cadáver muy vivo.*

Giroux. — No, no ha muerto. No estoy diciendo eso en absoluto. Lo que tú llamas positivismo, yo prefiero llamarlo racionalidad tecnocrática o cientificismo que identifica la idea de progreso con el concepto de productividad, que a su vez se define separando su discurso de las cuestiones de poder, política y valores. Lo que digo es que ese paradigma se está viniendo abajo, no que esté muerto. Fíjate en los sistemas escolares urbanos. Se están desmoronando por todo el país.

P. — ¿Te parecen más técnicas de enseñanza más eficaces que otras?

Giroux. — Todos mis cursos son seminarios. Recomiendo los materiales que juzgo importantes, pero los estudiantes tienen que escribir ensayos y defender sus posturas. Ésta es la base de un proceso de trabajo minucioso que dura 15 semanas. No me importan cuáles son las posturas que adoptan los estudiantes. Quiero que sean capaces de justificar cualquier postura que adopten, de modo que salgan con una visión más clara de aquello en lo que creen y de los efectos que podría tener. Creo que lo que hago en realidad es politizar el proceso de educación en las mentes de los estudiantes. Tan pronto como dices que la gente puede ser agente en el acto de aprendizaje, estás politizando la cuestión de la escolarización. Se convierte en política en el mejor sentido de la palabra, que es lo mismo que decir que los estudiantes tienen que llegar a tener conciencia personal de los tipos de relaciones sociales que sostienen el proceso de aprendizaje. Ésa es una cuestión política. Otra cosa que tomo muy en serio en mi actividad docente es ilustrar los principios con un sentido de la voz, con el relato de alguien. Hay experiencias allí fuera que iluminan cuestiones capitales de filosofía educativa. Podemos hablar, por ejemplo, del currículum oculto del racismo, de aquello a lo que los chicos negros tienen que renunciar para alcanzar el éxito académico, y podemos hacerlo mediante sus propias voces. O podemos hablar de gente que no tiene comunidad de recuerdos. Podemos hablar de gente que se define por una incredulidad tal en el bien común que ni siquiera puede imaginar una visión alternativa de acuerdo con otra cosa que no sean normas sumamente individualistas y egoístas. Esos relatos son importantes. Ésa es una de las razones por las que tengo muchos problemas con una moralidad liberal y de procedimiento. Elimina los relatos en favor de reglas abstractas. Por supuesto, es preciso entender que dichos relatos en sí mismos no siempre hablan por sí mismos. Pero pueden convertirse en la base para analizar toda una serie de consideraciones que a menudo están ocultas en los relatos. La experiencia nunca habla simplemente por sí misma. El lenguaje que le ponemos determina su significado.

P. — Habla un poco más detenidamente sobre las voces de los estudiantes. ¿Cómo afrontas la objeción de que los estudiantes son prácticamente como una tabula rasa que no tiene gran cosa que poner sobre la mesa?

Giroux. — Déjame decir lo que no es la experiencia del estudiante. No es una celebración romántica de la adolescencia, como lo fue a veces en los años 60. Es algo muy diferente. Lo que sostengo es que la noción de experiencia se ha de situar dentro de una teoría del aprendizaje, dentro de una pedagogía. No puedes negar que los estudiantes tienen experiencias, ni puedes negar que dichas experiencias se relacionan con el proceso de aprendizaje aun cuando puedas decir que son limitadas, toscas, infructuosas, o lo que sea. Los estudiantes tienen recuerdos, familias, religiones, sentimientos, lenguajes y culturas que les dan una voz peculiar. Podemos asumir esa experiencia críticamente e ir más allá de ella. Pero no podemos negarla.

P. — ¿Qué pasa con la voz blanca, de clase media?

Giroux. — También es una voz.

P. — *¿Pero no es más que una voz? ¿No es el modelo que establecemos? ¿No comprendia las mejores experiencias que deseamos emular? Para ser franca, ¿no es esa voz del blanco de clase media la mejor voz que un estudiante perteneciente a una minoría urbana puede adoptar?*

Giroux. — Desde un punto de vista instrumental, es verdad. Pero es una verdad que oculta peligros. El problema de esa postura es que dificulta a la gente el darse cuenta de lo importante que es la cuestión de la voz. Nos hacemos incondicionales y no llegamos a darnos cuenta de la violencia simbólica que la voz dominante puede ejercitar. Y voy a decir otra cosa: incluso para la mayoría blanca de clase media, la educación sirve a menudo, muy a menudo, para silenciar más que para capacitar.

P. — *Una idea eficaz. Haces que la enseñanza parezca un trabajo muy duro.*

Giroux. — Es un trabajo muy duro. Por eso es necesario que los profesores sean intelectuales, que se den cuenta de que enseñar es una forma de mediación entre diferentes personas y diferentes grupos de personas y de que no podemos ser buenos mediadores a menos que seamos conscientes de cuáles son los referentes de la mediación en la que estamos implicados. Enseñar es algo complejo, mucho más complejo que dominar un cuerpo de conocimiento y poner por obra currículos. Lo que pasa con la enseñanza es que la especificidad del contexto es siempre fundamental. No podemos escurrir el bulo invocando reglas y procedimientos que no respetan los contextos.

P. — *Tu visión de la educación parece convertir en inútil la tradición.*

Giroux. — Como he dicho antes, la naturaleza de nuestros problemas educacionales es nueva y carece de precedentes. En ese sentido no hay tradición a la que apelar. Pero hay elementos de pedagogía crítica en todas las tradiciones. El educador radical se ocupa de la tradición como de cualquier otra cosa. Debe ser asumida, y no simplemente recibida. Las tradiciones son importantes. Contienen grandes intuiciones para comprender, tanto lo que queremos ser, como lo que no queremos ser. La cuestión es: ¿en qué contexto queremos juzgar la tradición? ¿En torno a qué sentido de finalidad? Necesitamos un referente para hacerlo. Si no tenemos un referente, nos falta entonces el contexto que dé sentido a la tradición, pues ella no nos proporciona el suyo.

P. — *Probablemente tu referente ha quedado ya claro, pero, ¿podrías enunciarlo de nuevo brevemente?*

Giroux. — Mi referente es cómo hacemos de este país una verdadera democracia crítica.

P. — *¿Dónde te sitúas respecto a la educación en artes liberales?*

Giroux. — Mucha gente piensa que todo el mundo debería recibir una educación en artes liberales. Estoy totalmente en desacuerdo con tal opinión. La escolarización tiene su propio contexto. A menudo ese contexto genera métodos de investigación que no es probable que afloren en las disciplinas de las artes liberales.

P. — *Como el tiempo apremia, ¿puedes resumir tu filosofía educacional?*

Giroux. — Probablemente no, pero lo intentaré. Con frecuencia me veo recurriendo a una distinción que formuló John Dewey hace más de cuarenta

años entre «la educación como función de la sociedad» y «la sociedad como función de la educación». Con otras palabras, ¿están las escuelas para servir y reproducir sin ningún tipo de crítica la sociedad existente, o para cuestionar el orden social con el fin de desarrollar y promover sus imperativos democráticos? Obviamente, yo opto por esta última. Creo que las escuelas son las instituciones principales para educar a los alumnos para la vida pública. Más concretamente, creo que las escuelas deberían servir para proporcionar a los estudiantes el conocimiento, el carácter y la visión moral que edifican el coraje cívico.

P. — La expresión «coraje cívico» suena bien.

Giroux. — Vamos a necesitarlo mucho.

P. — Volveremos a hablar alguna vez.

Giroux. — Así lo espero.

Capítulo 2

RUPTURAS POSCOLONIALES / POSIBILIDADES DEMOCRÁTICAS

La elección de lenguaje y el uso que de él se hace son básicos para la definición que un pueblo da de sí mismo en relación con su entorno natural y social, incluso en relación con el universo entero.¹

Empiezo este capítulo con una cita de Ngũgĩ Wa Thiong’O, escritor africano situado en la vanguardia de las luchas poscoloniales para definir de nuevo el significado como una construcción histórica y social. Lo que nos interesa de este punto no es simplemente la negativa a dar el lenguaje por supuesto, sino la comprensión de cómo se produce y se escribe de nuevo dentro de los legados ideológicos y materiales del imperialismo y el colonialismo. Por tanto, en el ámbito del lenguaje es donde las huellas de un viaje teórico y político comienzan a aparecer como parte de un intento más amplio de afrontar el significado como una forma de memoria social, las instituciones como poderosas portadoras y legitimadoras del significado, y las prácticas sociales como lugares donde el significado es inventado de nuevo en el cuerpo, el desco y en las relaciones entre el yo y los otros.

El lenguaje en todas sus complejidades se convierte en fundamental, no sólo en la producción de significado e identidades sociales, sino también como condición constitutiva de la acción humana. Pues es en el lenguaje donde los seres humanos quedan inscritos y dan forma a esos modos de tratamiento que constituyen su sentido de lo político, lo ético, lo económico y lo social.

Este libro trata de lo que a menudo se denomina las crisis de significado y autoridad que han acosado a muchas de las democracias occidentales en los años 90. Por supuesto, cualquier crisis se puede configurar de nuevo para afianzar la autoridad de una narrativa totalizadora que encierra la verdad como una ciencia y la acción como una categoría universalizadora. Lo que yo pretendo, más bien, es cuestionar la autoridad y los discursos de estas prácticas unidas al legado de un colonialismo que construye directamente o está implicado en relaciones sociales que mantienen vivos el privilegio y la opresión como fuerzas activas que determinan la vida diaria dentro de los centros y los márgenes del poder. Dentro del predominio del lenguaje de la crisis cul-

1. Ngũgĩ Wa Thiong’O. *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Londres y Nairobi, Heinemann, 1986, pág. 4.

tural y la autoridad, los discursos poscoloniales han ejercido presión sobre las ideas políticas de tales crisis insinuando la primacía de una política de diferencia y lucha. Escudriñan el lenguaje superficial que construye tales crisis y preguntan: ¿qué crisis, para quién hay crisis, y quién habla en nombre de tal crisis? «¿Cómo construimos un discurso que reemplace los efectos de la mirada colonizadora bajo cuya influencia estamos todavía?»² El poscolonialismo cuestiona el modo en que los centros imperiales de poder se construyen a sí mismos mediante el discurso de narrativas maestras y sistemas totalizadores; cuestionan la autoridad monolítica ejercida mediante representaciones de «relaciones institucionales brutales» y pretensiones de universalidad. Los teóricos poscolonialistas ofrecen resistencia a las prácticas sociales que relegan la alteridad a los márgenes del poder; preguntan cómo los centros de poder y privilegio están implicados en su propia política de ubicación como formas de apropiación imperialista; y, lo que es de fundamental importancia, el poscolonialismo cuestiona los escritos eurocéntricos dominantes relativos a política, teoría e historia. En efecto, los discursos poscoloniales no sólo han vuelto a definir una nueva política cultural de la diferencia; también han ayudado a crear una nueva amalgama de trabajadores culturales cuyas características distintivas son, según Cornel West:

criticar duramente lo monolítico y homogéneo en nombre de la diversidad, multiplicidad y heterogeneidad; rechazar lo abstracto, genérico y universal a la luz de lo concreto, específico y particular; y dar dimensión histórica, contextual y plural destacando lo contingente, provisional, variable, experimental, movetizo y cambiante... lo que convierte en originales estos [gestos] —junto con la política cultural que producen— es cómo se constituye y en qué consiste la diferencia, el peso y la seriedad que se le da en la representación y el modo en que, destacando en este momento histórico tentas como el exterminio, el imperio, la clase, la raza, el género, la orientación sexual, la edad, la nación, la naturaleza y la región, se reconoce algo de la discontinuidad y ruptura respecto a formas anteriores de crítica cultural.³

Los discursos poscoloniales también han clarificado que los viejos legados de la izquierda, centro y derecha políticas ya no se pueden definir tan fácilmente. En efecto, los teóricos poscoloniales han ido más lejos, proporcionando importantes intuiciones sobre el modo en que tales discursos construyen activamente relaciones coloniales, o bien están implicados en su construcción. Desde esta perspectiva, Robert Young afirma que el poscolonialismo es un discurso perturbador que plantea cuestiones teóricas relativas al modo en que teorías dominantes y radicales «se han implicado en la larga historia del colonialismo europeo —y, sobre todo, la medida en que continúan determinando, tanto las circunstancias institucionales del conocimiento, como los términos de las prácticas institucionales contemporáneas, prác-

2. Linda Hutcheon, «Circling the Downspout of Empire», en Jan Adam y Helen Tiffin (comps.), *Past the Last Post*, Calgary, University of Calgary Press, 1990, pag. 176.

3. Cornel West, «The New Cultural Politics of Difference», *October* 53 (verano de 1990), pag. 93.

ticas que se extienden más allá de los límites de la institución académica—». Ésto es así especialmente en lo que respecta a muchos de los nuevos movimientos sociales que han asumido el lenguaje de la diferencia y una inquietud por la dimensión política del otro. Dentro de estos movimientos, muchos teóricos han abordado varios de esos acuciantes temas políticos y pedagógicos mediante la construcción de oposiciones binarias que representan un nuevo vanguardismo, aunque simultáneamente caen en la trampa de invertir sin más el viejo legado colonial y su problemática de oprimido contra opresor. Con ello, a menudo han imitado sin saberlo el modelo colonial, que elimina la complejidad, la complicidad, los agentes diversos y situaciones múltiples que constituyen los enclaves de la práctica y el discurso colonial/hegemónico.⁵

En este capítulo, y a lo largo de todo el libro, sostendré que la teoría poscolonial, en sus muchas variantes, brinda la posibilidad de cuestionar, y también transformar, una política cultural formada mediante oposiciones binarias que silencian e invitan a la gente a despojarse de su propia destreza como educadores y trabajadores culturales. El desafío que el poscolonialismo plantea a los educadores y trabajadores culturales exige nuevas ideas, estrategias pedagógicas y movimientos sociales capaces de construir una política de diferencia dentro de las culturas públicas críticas forjadas en la lucha por ahondar y extender la promesa de una democracia radical y cultural. Esto supone una política y una pedagogía desarrolladas en torno a nuevos lenguajes capaces de reconocer las múltiples, contradictorias y complejas posiciones subjetivas que la gente adopta dentro de diferentes ubicaciones sociales, culturales y económicas. Se trata de un desafío al creciente antiintelectualismo y al reduccionismo teórico que se han convertido en característicos de tanta teoría educacional crítica en la última década.

En este libro es básica la necesidad de tratar la relación entre el lenguaje y las cuestiones de conocimiento y poder, por un lado, y volver a teorizar el lenguaje dentro de una política más amplia de democracia, cultura y pedagogía, por el otro. Esto supone crear un nuevo lenguaje que extienda el significado de la pedagogía en cuanto forma de producción cultural que tiene lugar en varios lugares y es producida por diversos trabajadores culturales. También propone apropiarse algunos de los aspectos más penetrantes del discurso poscolonial para llevar más lejos nuestra comprensión de los límites y posibilidades de lo que significa reconocer que cada nuevo paradigma tiene que crear su propio lenguaje, porque los viejos paradigmas, con su uso de formas

4. Robert Young, *White Mythologies: Writing History and the West*, Londres, Routledge, 1990, pág. viii.

5. Para un excelente análisis de estas cuestiones en sus relaciones específicas con la teoría poscolonial, véanse Benita Parry, «Problems in Current Theories of Colonial Discourse», *The Oxford Literary Review* 9 (1987), 27-58; Abdul Jam Mohamed, *Manichean Aesthetics: The Politics of Literature in Colonial Africa*, Amherst, University of Massachusetts Press, 1983; Gayatri C. Spivak, *The postColonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*, Sarah Harasym (comp.), Nueva York, Routledge, 1990.

particulares de lenguaje, producen conocimiento y relaciones sociales que a menudo sirven para legitimar relaciones específicas de poder. Los paradigmas opositoristas proporcionan nuevos lenguajes con los que resulta posible desconstruir y cuestionar las relaciones dominantes de poder y conocimiento legitimadas con las formas tradicionales de discurso. Dichos paradigmas opositoristas ofrecen la posibilidad de producir lenguajes constructivos que brinden a los educadores la oportunidad de entender y asumir, tanto las experiencias del aula, como las de otros lugares culturales. Esta oposición refleja a menudo cambios importantes en el pensamiento que son mediados y producidos mediante desplazamientos afines en nuevos modos de hablar y escribir. Los lenguajes opositoristas son en general desconocidos, suscitan cuestiones e indican relaciones sociales que frecuentemente parecerán ajenas y extrañas a muchos educadores (lo que Roger Simon llama el miedo a la teoría). Lo que nos interesa aquí es si dichos lenguajes ofrecen una visión y práctica para nuevas formas de entendimiento, práctica social y lucha colectiva.

En este libro, sostengo que los variados discursos del posmodernismo, feminismo, modernismo y poscolonialismo proporcionan intuiciones diversas, pero teóricamente sugestivas y valiosas, para que los educadores y trabajadores culturales construyan una política opositorista y transformativa. Un encuentro dialogístico entre estos discursos ofrece a los trabajadores culturales la oportunidad de examinar de nuevo la parcialidad de sus opiniones respectivas. Así mismo, un encuentro como éste anuncia nuevas posibilidades de compartir e integrar las mejores intuiciones de estos variados discursos como parte de un proyecto democrático radical más amplio. En efecto, éste es un llamamiento a que los educadores y trabajadores culturales se conviertan en cruzadores de fronteras comprometidos en un esfuerzo por crear esferas públicas alternativas. En mi opinión, dichas esferas públicas alternativas son básicas, no sólo para crear las condiciones para «la formación y representación de identidades sociales», sino también para posibilitar las circunstancias «en que la igualdad social y la diversidad cultural coexistan con la democracia participativa».⁶ Precisamente con el desarrollo de tales esferas públicas es como los discursos de la democracia y la libertad pueden abordar lo que significa educar a los estudiantes para formas de ciudadanía forjadas en una política de diferencia y que eduquen a la gente en el sentido gramsciano de gobernar como agentes que pueden ubicarse a sí mismos en la historia, al tiempo que determinen el presente como parte de un discurso y una práctica que permita a la gente imaginar y desear más allá de las limitaciones y prácticas existentes en la sociedad.

Se debe señalar aquí una advertencia. Apropiarse los discursos del poscolonialismo, modernismo, posmodernismo y feminismo no es otro intento académico de construir nuevas topologías, ni pretende sugerir un encuentro textual basado en un rechazo de la política. Al contrario, estoy adoptando una posición subjetiva, un punto de vista que afirma que, sin un proyecto po-

6. Ambas citas están tomadas de Nancy Fraser, «Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy», *Social Text* 25/26 (1990), págs. 68 y 69

lítico, no puede haber ninguna base sobre la que afrontar las cuestiones del poder, la dominación, el sufrimiento humano y las posibilidades de la lucha humana. En esta ocasión, adopto un punto de vista enraizado en un discurso de emancipación que reconoce que las formas subjetivas y objetivas de dominación se han de abordar como parte de un proyecto educacional que es el punto de partida para el compromiso político. Por tanto, las variadas posiciones teóricas objeto de apropiación crítica en este libro resultan importantes en la medida en que proporcionan las categorías y la práctica teórica con las que dedicarse a formas de transgresión que cuestionan el conocimiento y las relaciones sociales estructuradas desde la dominación. Esto supone un proyecto político que va más allá de las luchas meramente discursivas, que pretende además transformar las relaciones no discursivas e institucionales de poder conectando las luchas educacionales con luchas más amplias por la democratización, pluralización y reconstrucción de la vida pública.

A continuación, me propongo analizar brevemente algunos de los supuestos teóricos que caracterizan el variado trabajo de diversos teóricos poscoloniales.⁷ Con ello quiero apropiarme críticamente dichos supuestos como parte de un esfuerzo por entrar en diálogo con este cuerpo de trabajo y, además, afrontar su crítica como parte de un intento de cuestionar alguna de las categorías primarias que construyen formas actuales de teoría y práctica educacionales radicales (incluido mi propio trabajo). Al mismo tiempo, quiero usar alguna de las intuiciones fundamentales de las teorías poscoloniales para hacer problemáticas y para extender las posibilidades que han surgido dentro de los complejos y a veces contradictorios discursos del modernismo, feminismo y posmodernismo. Por último, quiero definir las categorías teóricas básicas en torno a las que desarrollo las nociones de cruce de fronteras y pedagogía fronteriza como formas de política cultural.

7. La literatura sobre anticolonialismo y poscolonialismo es demasiado extensa para poderla citar aquí, pero incluiría al menos lo siguiente: Frantz Fanon, *The Wretched of the Earth*, Nueva York, Grove Press, 1963; *Black Skin, White Masks*, Nueva York, Grove Press, 1967; Kwame Nkrumah, *Consciencism*, Nueva York, Monthly Review Press, 1964; Albert Memmi, *The Colonizer and the Colonized*, Boston, Beacon Press, 1965; Paulo Freire, *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau*, Nueva York, Seabury Press, 1978; Ngũgĩ Wa Thiong'o, *Decolonizing the Mind*; Jan Carew, *Fiducians of Change*, Trenton, Nueva Jersey, Africa World Press, 1988; Edward W. Said, *Orientalism*, Nueva York, Vintage Books, 1979; Rinajit Guha y Gayatri C. Spivak (comps.), *Selected Subaltern Studies*, Nueva York, Oxford University Press, 1988; edición especial de *Inscriptions en «Feminism and the Critique of Colonial Discourse»*, 3/4 (1988); James Clifford, *The Predicament of Culture*, Cambridge, Harvard University Press, 1988; Bill Ashcroft, Gareth Griffiths y Helen Tiffin (comps.), *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Postcolonial Literatures*, Londres, Routledge, 1989; Howard Adams, *Prison of Grass: Canada From a Native Point of View*, Saskatoon, Fifth House Publishers, 1989; Homi K. Bhabha (comp.), *Nation and Narration*, Londres, Routledge, 1990; Gayatri C. Spivak, *The postcolonial Critic*; Ian Adam y Helen Tiffin (comps.), *Past the Last Post: Theorizing postColonialism and postModernism*, Calgary, Canadá, University of Calgary, Press, 1990; Marianna Torgovnick, *Gone Primitive: Savage Intellectuals, Modern Lives*, Chicago, University of Chicago Press, 1990; Robert Young, *White Mythologies*.

EL LENGUAJE COLONIZADOR Y LA POLÍTICA DE CAMBIO COMPLETO

¿Debemos polarizarnos siempre para polemizar? ¿Estamos atrapados en una política de lucha donde la representación de los antagonismos sociales y las contradicciones históricas no puede tomar otra forma que la de una dicotomía de teoría frente a actividad política? El objetivo de la libertad o del conocimiento, ¿puede ser la simple inversión de la relación entre opresor y oprimido, margen y periferia, imagen negativa e imagen positiva? ¿Es nuestro único modo de salir de tal dualismo la adhesión a una oposición implacable o la invención de un contramito originario de pureza radical? El proyecto de nuestra estética de liberación, ¿debe siempre formar parte de una visión totalizadora y utópica del ser y la historia que busque trascender las contradicciones y ambivalencias constitutivas de la estructura misma de la subjetividad humana y sus sistemas de representaciones culturales?⁸

La lógica de las oposiciones binarias parece haberse convertido en una atracción obsesiva y fatal. Esto es así de forma aún más evidente en el caso de los neoconservadores que constantemente intentan mantener un control imperial sobre el otro mediante categorías de discurso desarrolladas con exclusiones y totalidades represivas. Para muchos neoconservadores, los temas de la complejidad, la ausencia, la diferencia, la especificidad constituyen una amenaza para el monumentalismo, la homogeneidad cultural y las narrativas maestras que sustentan las diversas dimensiones del eurocentrismo. Esto es evidente en los debates actuales dentro de los Estados Unidos respecto a la política, contenido y uso del canon académico. Neoconservadores tales como los miembros de la National Association of Scholars ven estos debates, no como una expresión de libertad académica, sino como una amenaza para la naturaleza misma de la civilización occidental. El ataque contra una política de diferencia cultural resulta también evidente en las luchas que está librando el movimiento English First, que es indicativo del nuevo nativismo emergente que ha ganado credibilidad en la era Reagan-Bush. La oposición a la democracia cultural es además evidente en los numerosos ataques contra las aproximaciones radicales al multiculturalismo que despliegan un interés renovado por formas de democracia que impugnan la violencia del racismo, la intolerancia y el chovinismo cultural.⁹

Pero la violencia de las narrativas maestras formadas en el lenguaje de oposiciones binarias no es únicamente característica del discurso neoconservador; también es un problema serio en la obra de muchos educadores y trabajadores culturales críticos. Las mujeres de color lo han dejado muy claro con su crítica de aquellas teóricas feministas blancas, en su mayoría de clase media, que han desarrollado teorías del patriarcado y el feminismo que,

8. Homi Bhabha, «The Commitment to Theory», *New Formations* 5 (verano de 1988), pág. 5. Véase también Tony Crowley, *Standard English and the Politics of Language*, Urbana, University of Illinois Press, 1989.

9. Para un ejemplo de cómo se tratan estas cuestiones en torno a la lucha sobre el multiculturalismo en el ámbito académico, véase Gregory S. Jay, «The End of "American" Literature: Toward a Multicultural Practice», *College English* 53:3 (marzo de 1991), 264-281.

bien excluían las diferencias de clase y raza, o bien reducían simplemente el patriarcado a una lucha entre hombres y mujeres.¹⁰

Más recientemente, algunas feministas educacionales radicales han empleado el lenguaje de oposiciones binarias para desarrollar posiciones que, de hecho, pueden reproducir más que cuestionar los supuestos y prácticas del eurocentrismo. Por ejemplo, se han expuesto las razones en favor de la pedagogía feminista definiéndola contra lo que se supone que es el discurso unificado de la pedagogía crítica. Más allá del problema teórico y político de negarse a afrontar las diferencias, la heterogeneidad y la complejidad de los diversos discursos que constituyen la pedagogía crítica, esta perspectiva de la pedagogía feminista se construye a menudo desde el punto de vista de una violenta oposición que reproduce la misma problemática del centro y el margen, característica de los discursos coloniales. Desgraciadamente, dentro de tales polaridades hay poco espacio para entender los puntos de resistencia, las multiplicidades, complicidades, opresiones y elementos liberadores que socavan toda oposición binaria. Dentro de este discurso, «la heterogeneidad se reprime con las figuras y estereotipos monolíticos de la representación colonialista».¹¹

Lo que se discute aquí no es simplemente los detalles de los argumentos presentados por tales teóricos, sino los efectos debilitantes de una problemática cifrada en la simple inversión de las dicotomías coloniales que reproducen un discurso reduccionista del «nosotros» contra el «ellos». En estas posiciones se encuentra implícito el supuesto de que las pedagogas feministas se han convertido en las principales portadoras del conocimiento y la práctica social, mientras que aquellos educadores que se definen dentro de los discursos de la pedagogía crítica no tienen nada que decir ni que aportar. Tales oposiciones

10. Trato extensamente esta cuestión en el presente libro, véanse especialmente los capítulos 3 y 5.

11. El ejemplo más prestigioso de esta posición se puede encontrar en Elizabeth Ellsworth, «Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy», *Harvard Educational Review* 59:3 (1989), 297-324. Ellsworth no es la única que construye cómodas oposiciones binarias que simplemente invierten la violencia de una oposición jerárquica sustituyéndola por otra. Véanse Patti Lather, *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy within the Postmodern*, Nueva York, Routledge, 1991; Jennifer M. Gore, «What Can We Do For You! What Can "We" Do for "You"?», *Educational Foundations* 4:2 (verano de 1990), 5-26. Para una brillante desconstrucción de los efectos debilitantes de las dicotomías inherentes a la posición de Lather, véase Peter McLaren, «Introduction: Postmodernism, poscolonialism, and Pedagogy», en Peter McLaren (comp.), *Postmodernism, poscolonialism, and Pedagogy*, Albert Park, Australia, James Nicholas Publishers, en prensa. Por supuesto, las mujeres de color se han negado constantemente a construir oposiciones binarias entre las diversas pedagogías críticas y los discursos de raza y feminismo. Véase, por ejemplo, Chandra T. Mohanty, «On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s», *Cultural Critique* 14 (invierno de 1990), 179-208. Véanse también bell hooks, *Talking Back*, Boston, South End Press, 1989; *Yearnings*, Boston, South End Press, 1990; Michelle Wallace, *Invisibility Blues*, Londres, Verso Press, 1991. Lo interesante de estas obras es cómo afrontan críticamente, y se apropian selectivamente, las diversas posiciones sostenidas en pedagogía crítica. hooks, en particular, está profundamente influida por la obra de Paulo Freire, pero no sugiere que ésta deba ser simplemente rechazada porque Freire no convierta la raza y el género en algo fundamental en su obra.

hacen sumamente difícil el que los educadores críticos se pregunten acerca de su propia complicidad con formas de dominación que conectan y remodelan los centros y las periferias del poder. Dentro de este discurso de dualismos, hay poca comprensión del otro como sujetos complejos y múltiples que reproducen los sistemas de dominación, al tiempo que los rechazan. Así mismo, se da una negativa a reconocer las formas múltiples, no monolíticas, del poder ejercido mediante varias instituciones y diversas formas de representación. Por último, existen, como ha señalado Gayatri Spivak, unos pocos intentos de cuestionar la oposición binaria colonizador/colonizado (en sus muchas expresiones), a fin de «examinar la heterogeneidad del "poder colonizado" y desvelar la complicidad de los dos polos de dicha oposición en cuanto constitutiva del enlace disciplinal de la crítica del imperialismo».¹²

Otro ejemplo del modo en que las oposiciones binarias han socavado la teoría educacional crítica se puede ver en el debate sobre el lenguaje en el que participa un número cada vez mayor de escritores educacionales.¹³ Estos autores han construido una defensa y crítica del discurso radical mediante la oposición binaria de claridad contra complejidad. La naturaleza teóricamente defectuosa de un argumento así es bastante extensa e incluye varias de las siguientes consideraciones: a menudo suscribe un referente universal de claridad y unidad lingüística que es elitista y también antiintelectual; tiende a simplificar la política de representación, reduciéndola a una cuestión no problemática de claridad que nunca se desconstruye como cómplice, quizás, de la construcción de la dominación; y reproduce una inoportuna política de eliminación al pretender representar un criterio universal de alfabetización, pero sin llegar a considerar una pluralidad de públicos y grupos de partidarios. Por tanto, elimina la complejidad y especificidad de unos lectores que ocupan múltiples y diversas culturas públicas.

La dicotomía claridad-complejidad se basa en el presupuesto de que la simple invocación de un lenguaje claro puede por sí misma conferir sentido. Esta posición ignora lo que Homi Bhabha considera una característica fundamental de la madurez política: «que hay muchas formas de escrito político cuyos diferentes efectos quedan oscurecidos cuando se dividen entre lo "teórico" y lo "activo" [cuyos correspondientes correlatos son la complejidad y la

12. Gayatri C. Spivak, citado en Angela McRobbie, «Strategies of Vigilance: An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak», *Black* 10 (1985), pág. 9.

13. Véanse, por ejemplo, Michael Apple, «Introduction», en Daniel P. Liston (comp.), *Capitalist Schools*, Nueva York, Routledge, 1989; William Profriedt, «Review of Capitalist Schools and Schooling and the Struggle for Public Life», en *Socialism and Democracy* 9 (otoño/invierno de 1989), 173-178; Jennifer M. Gore, «What Can We Do for You! What Can "We" Do for "You"?», *Educational Foundations* 4:3 (verano de 1990), 5-26; Stan Karp, «A Review of Peter McLaren's *Life in Schools*», *Radical Teacher* 39 (invierno de 1991), 32-34. Véase mi detallada respuesta a la cuestión de la claridad y el lenguaje en Henry A. Giroux, «Writing for the Masses and Other Liberal Simplificites», *Socialism and Democracy* 11 (septiembre de 1990), 163-171; Henry A. Giroux y Peter McLaren, «Language, Schooling, and Subjectivity: Beyond a Pedagogy of Reproduction and Resistance», en Kathryn Borman, Piyush Swami y Lonnie Wagstaff (comps.), *Contemporary Issues in U.S. Education*, Norwood, Nueva Jersey, Ablex Publishing, 1991, 1-59.

claridad]». ¹⁴ Así mismo, el argumento de «claridad contra complejidad» descuida también el modo en que el lenguaje y el poder se juntan en formas complejas para excluir diversas narrativas que quebrantan los códigos dominantes y crean nuevos espacios y posibilidades para leer, escribir y actuar dentro y no fuera de una política democrática de diferencia. A este llamamiento a la claridad le resulta inherente un consenso, más asumido que demostrado, acerca de qué es realmente la claridad y por qué se puede tratar sólo desde una perspectiva progresista. Implícitamente, esta posición representa una política de contención, política que guarda silencio sobre su propio papel a la hora de legitimar referencias universalizadores que marginan y excluyen múltiples narrativas expresadas mediante diversas formas discursivas complejas.

Al ignorar todo esto, muchos educadores críticos apelan a un criterio universal de alfabetización y claridad que nunca se examina. Tal apelación suprime cuestiones de contexto tales como quién lee qué y en qué circunstancias. También indica rotundamente que el poder del lenguaje se define mediante una estética estilizada de claridad, estética que presupone el supuesto de sentido común de que el lenguaje es un medio de comunicación transparente que simplemente expresa hechos existentes que tan sólo precisan ser explicados de una manera consensuada. Como he indicado anteriormente, esta posición no se limita a negar la política de representación al situar el lenguaje fuera de la teoría, la política y la lucha. Además, rehúsa investigar el complejo tema de cómo el lenguaje que impugna los paradigmas educacionales tradicionales se ve obligado a crear nuevas categorías a fin de reivindicar nuevos espacios para la resistencia, establecer nuevas identidades o construir nuevas relaciones entre conocimiento y poder. Es de la mayor importancia el que la oposición binaria que construye esta visión del lenguaje parece reproducir una crítica fundamental hecha por críticos poscoloniales respecto a cómo el legado del colonialismo se reafirma continuamente en un discurso y práctica eurocéntricos forjados en relaciones donde el otro es subsumido o eliminado con la violencia de las oposiciones binarias. Se hace presente aquí una forma de eurocentrismo que se niega a inquirir los fundamentos de su propia narración, su propio sentido de ubicación y el modo en que se inscribe en una política de diferencia. Al negarse a inquirir cómo el eurocentrismo puede ser cómplice en la formación de su propia identidad, en cuanto que se construye en la interacción del lenguaje y la diferencia, a los teóricos educacionales críticos les resulta difícil entender cómo el lenguaje mismo se puede usar para cerrar el paso a la parcialidad, las posibilidades y una política de representación fundamental para la construcción de múltiples identidades sociales, culturas públicas y formas de práctica política. ¹⁵

14. Bhabha, «The Commitment to Theory», páig. 7.

15. Hay una cuestión más amplia que está relacionada con este argumento en torno a la claridad. La deficiencia política y estratégica de gran parte de lo que constituye las versiones críticas y radicales de la teoría educacional resulta bastante evidente en su negativa global a asumir los logros teóricos que han venido a caracterizar los campos de los estudios literarios, los estudios marxistas, la teoría feminista, el postestructuralismo, el posmodernismo y la teoría democrática. Teóricamente aislados de las numerosas innovaciones que están teniendo lugar en el mundo más amplio de la teoría

LA POLÍTICA DE UBICACIÓN, LA ACCIÓN Y LA LUCHA
EN EL DISCURSO POSTCOLONIAL

La primera serie de problemas se ocupa de... cuestiones como quién escribe o estudia [al otro], en qué marco institucional o discursivo, para qué público y con vista a qué fines; la segunda serie de problemas [se centra en]... cómo la producción de conocimiento sirve sobre todo a fines colectivos (en cuanto opuestos a faccionarios), cómo el conocimiento que es dominante y coercitivo se puede producir en un marco donde se inscriben profundamente la política, las consideraciones, las posiciones y las estrategias de poder.¹⁶

En cuanto posición, perspectiva y punto de vista radical, «la política de ubicación» nos llama necesariamente, a quienes estamos dispuestos a participar en la formación de una práctica cultural contrahegemónica, a identificar los espacios donde iniciamos el proceso de revisión. () Ese lugar es lo que posibilita y promueve perspectivas variadas y en continuo cambio, un lugar donde uno descubre nuevos modos de ver la realidad, las fronteras de la diferencia.¹⁷

Edward Said y bell hooks iluminan aspectos diferentes del debate sobre la política de ubicación que se han convertido en fundamentales para varios paradigmas teóricos, incluyendo varias versiones del feminismo y el posmodernismo. Para todas estas posiciones es básica la importancia de cuestionar, volver a cartografiar y a negociar esos límites del conocimiento que reclaman la condición de narrativas maestras, identidades fijas y una representación objetiva de la realidad. Dentro de los discursos feminista y posmoderno, esto se ha expresado mediante el reconocimiento de la naturaleza situada del conocimiento, la parcialidad de toda pretensión de conocimiento, el carácter indeterminado de la historia y la naturaleza mudable, múltiple y a menudo contradictoria de la identidad.¹⁸ Lo que se ventila aquí es el asunto de quién

ría social, muchos teóricos educacionales se han abstenido de afrontar críticamente las limitaciones de los proyectos políticos implícitos en su propio trabajo y han recurrido, en cambio, a predicar la importancia de la accesibilidad del lenguaje teórico y de privilegiar la práctica sobre la teoría. El llamamiento a escribir en un lenguaje educacional cuya claridad y familiaridad se pregona parece que se ha convertido en el equivalente político e ideológico de una visión moral y política que se hunde cada vez más bajo el peso de su propio antiintelectualismo y elitismo egocéntrico. Así mismo, la teoría educacional se va diluyendo cada vez más en la práctica debido a la previsión electoralista de la importancia de centrarse en lo concreto como esfera global de la trascendencia y estrategia educacionales. Argumentar contra todo esto no pretende ser un ejercicio inteligente resuelto a invertir meramente la trascendencia de las categorías, de modo que la teoría tenga prioridad sobre la práctica, o el lenguaje abstracto sobre el lenguaje de imágenes triviales. Tampoco estoy sugiriendo simplemente que los educadores críticos lancen un argumento igualmente reduccionista contra el uso de un lenguaje claro o la importancia de la práctica. Lo que se debate es la necesidad, tanto de cuestionar como de rechazar el reduccionismo y las exclusiones que caracterizan las oposiciones binarias que conforman estas tendencias; demasiado pragmáticas.

16. Edward W. Said, «Orientalism Reconsidered», *Cultural Critique* 1 (otoño de 1985), pág. 91.

17. hooks, capítulo 15 de *Yearning*, págs. 145 y 149.

18. Un punto de referencia importante para esta posición es Donna Haraway, «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective», *Feminist Studies* 14:3 (otoño de 1989), 575-599.

habla, en qué circunstancias, por quién, y cómo el conocimiento se construye y traduce dentro de (y entre) las diferentes colectividades ubicadas dentro de relaciones asimétricas de poder. Además, está la importante cuestión de cómo se constituye la identidad misma y cuáles podrían ser las condiciones que posibilitaran la acción humana. Lo que los diversos discursos sobre la política de ubicación han dejado claro es que la relación entre conocimiento y poder, por una parte, y el yo y los demás, por otra, es una cuestión tanto ética y política como epistemológica.¹⁹ El legado de una política de ubicación ha proporcionado un nuevo vocabulario para analizar el modo en que estamos situados de forma diferente en la interrelación del poder, la historia y la cultura. También afronta cuestiones relativas al modo en que nuestras psiques, deseos y cuerpos proporcionan un punto de referencia «para poder identificar nuestra ubicación, politizar nuestro espacio y preguntar dónde encajan nuestras experiencias y prácticas particulares dentro de las articulaciones y representaciones que nos rodean».²⁰ En varios discursos feministas y posmodernos, la política de ubicación ha indicado de forma provechosa cómo las identidades sociales ocupan ubicaciones contradictorias y movedizas donde resulta posible crear nuevos espacios para conversaciones y formas de solidaridad. Al rechazar el discurso de universalidad y esencialismo, las teóricas feministas, en particular, han afirmado que la política y la epistemología deben estar conectadas, no con un relativismo vacío, sino con formas de discurso siempre «interpretativas, críticas y parciales. (...) [donde haya] una base para la conversación, la racionalidad y la objetividad, que sea una conversación sensible al poder, no "pluralista"».²¹ En este contexto, una política de ubicación proporciona, tanto una forma de tratamiento, como un lugar constituido históricamente del que proceden la expresión y la acción.

El discurso poscolonial ha extendido los parámetros de este debate en varias formas. En primer lugar, ha puesto de manifiesto que la relación entre la historia y la política de diferencia a menudo está conformada por un legado de colonialismo que se debe poner en tela de juicio para así hacer visibles las exclusiones y represiones que permiten la persistencia no reconocida de formas específicas de privilegio en el lenguaje de los trabajadores culturales y educadores occidentales. Lo que nos interesa en este punto es la desconstrucción, no sólo de esas formas de privilegio que benefician a los varones, la blancura, la heterosexualidad y a los propietarios, sino también de las circunstancias que han incapacitado a otros para hablar en lugares donde quienes son privilegiados en virtud del legado de poder colonial asumen la autoridad y las condiciones de la acción humana. Esto indica, como ha señalado Spivak, que está en juego algo más que un discurso que problematiza; lo más importante es que los educadores y los trabajadores culturales deben estar dedicados «a desaprender su propio privilegio personal. De manera que uno

19. *Ibid.*

20. Joan Borsari, «Towards a Politics of Location», *Canadian Woman Studies* (primavera de 1990), pág. 36.

21. Donna Haraway, «Situated Knowledges», pág. 589

no sólo se haga capaz de escuchar al otro colectivo, sino que aprenda también a hablar de un modo que sea tomado en serio por ese otro colectivo». ²² En este caso, el discurso poscolonial extiende las consecuencias radicales de la diferencia y la ubicación haciendo que esos conceptos estén atentos a sentar las bases para formas de autorrepresentación y conocimientos colectivos en los que el sujeto y el objeto de la cultura europea se hagan problemáticos, aunque en modos radicalmente diferentes de los utilizados por los radicales y conservadores occidentales.

En segundo lugar, el discurso poscolonial escribe de nuevo la relación entre el margen y el centro al desconstruir las ideologías colonialista e imperialista que estructuran el conocimiento, los textos y las prácticas sociales occidentales. En este ámbito, hay intentos de demostrar cómo la cultura y el colonialismo europeos «se implican profunda y recíprocamente». ²³ Esto supone algo más que escribir de nuevo o recuperar las historias y memorias sociales reprimidas del otro; significa comprender y hacer visible cómo el conocimiento occidental está revestido de estructuras históricas e institucionales que privilegian y al tiempo excluyen lecturas, voces, estéticas, autoridad, representaciones y formas de carácter social particulares. En el discurso poscolonial, Occidente y la alteridad no se relacionan como polaridades o dicotomías, sino en formas en que ambos son cómplices y resistentes, víctimas y fautores. Aunque no se puede olvidar que el legado del colonialismo ha significado muerte y destrucción a gran escala, así como imperialismo cultural para el otro, el otro no es meramente lo contrario del colonialismo occidental, ni Occidente es un tropo homogéneo del imperialismo.

Esto nos lleva a una tercera intuición proporcionada por los discursos poscoloniales. La inquietud actual por la «muerte del sujeto» no se puede confundir con la necesidad de afirmar el carácter complejo y contradictorio de la acción humana. El discurso poscolonial nos recuerda que es ideológicamente cómodo y políticamente sospechoso que los intelectuales occidentales hablen de la desaparición del sujeto hablante del interior de las instituciones de privilegio y poder. Esto no significa que los teóricos poscoloniales acepten el concepto humanista de sujeto como identidad unificada y fija. Al contrario, el discurso poscolonial concuerda en que el sujeto hablante se debe descentrar, pero no pretende que todos los conceptos de acción humana y cambio social deban ser rechazados. Entendida así, la noción posmodernista de sujeto se debe aceptar y modificar a fin de extender, no eliminar, la posibilidad de permitir la acción humana. Como mínimo, esto significaría llegar a entender las fuerzas y límites de la razón práctica, la importancia de las implicaciones afectivas, el discurso ético como un recurso para la visión social y la existencia de múltiples discursos y recursos sociales que proporcionan las bases y la necesidad mismas de dicha acción.

Los discursos poscoloniales representan un espacio donde teorizar de nuevo, ubicar y abordar las posibilidades de una nueva política basada en la

22. Gauri C. Spivak, *The postColonial Critic*, pág. 42.

23. Robert Young, *White Mythologies*, pág. 119.

construcción de nuevas identidades, zonas de diferencia cultural y formas de tratamiento ético que permitan igualmente a los trabajadores culturales y los educadores transformar los lenguajes, prácticas sociales e historias que forman parte de la herencia colonial. Esta posición ofrece nuevas esperanzas de ampliación, tanto de la práctica del trabajo cultural, como de las posibilidades liberatorias de cruzar fronteras, que crean nuevas posibilidades políticas y pedagógicas. De estos temas vamos a pasar a ocuparnos seguidamente.

PEDAGOGÍA FRONTERIZA: INTRODUCCIÓN

A continuación, me propongo esbozar lo que podrían ser algunos aspectos útiles y transformativos de la pedagogía fronteriza, situándola dentro de esas más amplias consideraciones culturales y políticas que están empezando a definir de nuevo nuestra visión tradicional de comunidad, lenguaje, espacio y posibilidad. La pedagogía fronteriza está atenta a desarrollar una filosofía pública democrática que respete la noción de diferencia como parte de una lucha común por extender la calidad de la vida pública. Presupone, no simplemente un reconocimiento de las fronteras cambiantes que socavan y también territorializan de nuevo diferentes configuraciones de la cultura, el poder y el conocimiento. También conecta las nociones de escolarización y la categoría más amplia de educación con una lucha más genuina por una sociedad democrática radical.

¿Qué significa esto a la hora de definir de nuevo la teoría y práctica educativa radical como una forma de pedagogía fronteriza? Hay varias consideraciones teóricas que es preciso aclarar con respecto a esta cuestión. En primer lugar, la categoría de frontera denota un reconocimiento de esos márgenes epistemológicos, políticos, culturales y sociales que estructuran el lenguaje de la historia, el poder y la diferencia. La categoría de frontera prefigura además la crítica cultural y los procesos pedagógicos como una forma de cruce de fronteras. Esto es, denota formas de transgresión con que las fronteras existentes, forjadas desde la dominación, se pueden cuestionar y definir de nuevo. En segundo lugar, también habla de la necesidad de crear las condiciones pedagógicas en que los estudiantes se conviertan en cruzadores de fronteras a fin de entender la alteridad en sus propios términos, y además crear zonas fronterizas donde los diversos recursos culturales permitan la confección de nuevas identidades dentro de las configuraciones existentes de poder.

En tercer lugar, la pedagogía fronteriza pone de manifiesto los puntos fuertes y los límites, construidos histórica y socialmente, de los lugares y fronteras que heredamos y que enmarcan nuestros discursos y relaciones sociales. Además, como parte de una política más amplia de diferencia, la pedagogía fronteriza convierte en primordial el lenguaje político y ético. Subraya lo político examinando el modo en que las instituciones, el conocimiento y las relaciones sociales se inscriben de forma diferente en el po-

der: destaca lo ético examinando el modo en que las cambiantes relaciones de conocimiento, actuación y subjetividad se construyen en espacios y relaciones sociales basadas en juicios que exigen y enmarcan «modos diferentes de respuesta al otro; esto es, a quienes transfiguran y a quienes desfiguran, a quienes atienden al otro en su alteridad y a quienes no lo hacen».²⁴ Como parte de una práctica pedagógica radical, la pedagogía fronteriza indica la necesidad de unas circunstancias que permitan a los estudiantes escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el que el significado cobre múltiples acentos, se disperse y resista al encerramiento permanente. Éste es un lenguaje para hablar *con* los otros, y no exclusivamente *por* los otros. La pedagogía fronteriza necesita combinar la insistencia modernista en la capacidad de los individuos de usar la razón crítica para abordar la cuestión de la vida pública, con un interés posmodernista por el modo en que podríamos experimentar la acción en un mundo constituido desde las diferencias que no cuentan con el apoyo de fenómenos trascendentes o garantías metafísicas. De ese modo, la pedagogía fronteriza puede constituirse de nuevo desde una perspectiva tanto transformativa como emancipadora.

LA PEDAGOGÍA FRONTERIZA Y LA REPRESENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Para el concepto de pedagogía fronteriza resulta fundamental entender cómo la relación entre el poder y el conocimiento actúa como práctica de la representación y representación de la práctica para afianzar formas particulares de autoridad.²⁵ Pero cuestionar tales representaciones y prácticas supone algo más que revelar los intereses eurocéntricos, patriarcales, racistas y clasistas que el canon produce y legitima en varios niveles de escolarización. Aunque es preciso impugnar y configurar de nuevo las fronteras del conocimiento disciplinal existente, resulta crucial, además, reconocer que la formación del conocimiento es, como ha señalado también Spivak, «tanto la condición como el efecto de las instituciones».²⁶ En este caso, la pedagogía fronteriza debe emprender una doble tarea: no sólo crear nuevos objetos de conocimiento, sino también abordar cómo las desigualdades, el poder y el sufrimiento humano están enraizados en las estructuras institucionales básicas. Me propongo desarrollar ciertos aspectos de la pedagogía fronteriza en cuanto que se relacionan específicamente con la escolarización, pero al mismo tiempo deseo decir que muchas de las prácticas aquí presentes son aplicables también a otros lugares culturales (cosa que se demuestra en otros capítulos de este libro).

En cuanto proceso pedagógico resuelto a impugnar los límites existentes

24. Richard Kearney, *The Wake of Imagination*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988, pág. 369.

25. Gauri C. Spivak, «The Making of Americans, the Teaching of English, and the Future of Cultural Studies», *New Literary History* 21:4 (1990), 781-798.

26. *Ibid.*, pág. 785.

de conocimiento y a crear otros nuevos, la pedagogía fronteriza brinda a los estudiantes la oportunidad de afrontar las múltiples referencias que constituyen los diferentes lenguajes, experiencias y códigos culturales. Esto significa educar a los estudiantes para leer dichos códigos histórica y críticamente y también para aprender al mismo tiempo los límites de tales códigos, incluidos los que usan para construir sus propias narrativas e historias. En este caso, la parcialidad se convierte en la base para reconocer los límites intrínsecos de todos los discursos y precisa adoptar una visión crítica de la autoridad tal y como se usa para afianzar todos los regímenes de verdad que niegan las lagunas, los límites, la especificidad y las contranarrativas. Dentro de este discurso, los estudiantes deben asumir el conocimiento como cruzadores de fronteras, como gente que atraviesa en ambas direcciones las fronteras construidas en torno a coordenadas de diferencia y poder.²⁷ Éstas no son solo fronteras físicas, son fronteras culturales construidas históricamente y organizadas socialmente de acuerdo con reglas y regulaciones que limitan y posibilitan las identidades particulares, las capacidades individuales y las formas sociales. En este caso, los estudiantes penetran en ámbitos de significado, mapas de conocimiento, relaciones sociales y valores que se están negociando y escribiendo de nuevo y cada vez más a medida que los códigos y regulaciones que los organizan se van desestabilizando y rehaciendo. La pedagogía fronteriza descenra al tiempo que cartografía de nuevo. El terreno del aprendizaje queda inseparablemente vinculado al cambio de los parámetros de lugar, identidad, historia y poder. La pedagogía fronteriza desplaza el acento de la relación entre conocimiento y poder, del limitado acento en cartografiar la dominación, hacia la cuestión políticamente estratégica de afrontar los modos en que el conocimiento se puede cartografiar y territorializar de nueva, y descentrar, desde los intereses más amplios de volver a escribir las fronteras y coordenadas de una política cultural opositora. Esto no es tanto un abandono de la crítica, cuanto una ampliación de sus posibilidades.

En este sentido, la pedagogía fronteriza extiende el significado e importancia de la desmistificación como una tarea pedagógica fundamental. Dependiendo del nivel de escolarización, a los estudiantes se les deben ofrecer oportunidades para leer textos que afirmen y que también inquieren la complejidad de sus propias historias. También se les debe dar la oportunidad de asumir y desarrollar un contra discurso respecto a los límites establecidos del conocimiento. Por ejemplo, educadores tales como William Bigelow y Norman Diamond han creado materiales curriculares alternativos que tratan de la historia del trabajo y los trabajadores en los Estados Unidos.²⁸ Simon y su gente de The Ontario Institute for Studies in Education han elaborado materiales curriculares como una aproximación, basada en el estudiante, a la edu-

27 Emily Hicks, «Deterritorialization and Border Writing», en R. Merrill (comp.), *Ethics/Aesthetics: postModern Positions*, Washington, D.C., Mainsmeuve Press, 1988, págs. 47-48

28 William Bigelow y Norman Diamond, *The Power in Our Hands*, Nueva York, Monthly Review Press, 1988.

cación laboral.²⁹ Igualmente importante es la necesidad de que los estudiantes sean capaces de crear sus propios textos. A este respecto, Katie Singer ha trabajado con estudiantes de la South Boston High School, en Massachusetts, para presentar historias orales de sus comunidades, vida familiar, vecindario y otras cuestiones, como parte de un proyecto más amplio de elaboración de antologías destinadas a ser usadas en programas de escritura y bilingües.³⁰ En estos ejemplos, las fronteras no sólo se cuestionan, se cruzan y se configuran de nuevo, sino que se van creando zonas fronterizas donde la misma producción y adquisición de conocimiento está siendo usada por los estudiantes para volver a escribir sus propias historias, identidades y posibilidades de aprendizaje.

Además de leer textos diferentes y configurar de nuevo las bases sobre las que se produce el conocimiento, la pedagogía fronteriza asume la importante tarea de establecer las condiciones para que los textos dominantes y los subordinados se lean de forma diferente. Los textos deben ser descentrados y entendidos como construcciones históricas y sociales marcadas por el peso de una serie de lecturas heredadas específicas. Por tanto, los textos se pueden leer centrándose en la forma diferente en que los públicos responden a ellos, destacando así las posibilidades de leer contra, dentro y fuera de sus límites establecidos.³¹ Los textos se deben entender también desde la perspectiva de los principios que los estructuran. Esto supone, no sólo identificar intereses ideológicos precisos, sean racistas, sexistas o clasistas, sino también entender el modo en que las prácticas peculiares enmarcan realmente dichos textos observando los elementos que los producen dentro de circuitos establecidos de poder.³² Esto significa analizar la economía política de las editoriales, las fuerzas extrínsecas a las escuelas que convierten ciertos textos en objetos legítimos de conocimiento, formas particulares de valoración y de legislación estatal que privilegian ciertas lecturas de textos, y el modo en que estudiantes procedentes de diferentes ubicaciones y formaciones sociales podrían leer los textos de forma diferente, y por qué. Como tal, la pedagogía fronteriza lee contra un currículum totalizador y unas prácticas pedagógicas que marginan las diversas culturas e historias de los estudiantes tratando cuestiones de producción, público, tratamiento y recepción. De forma parecida, la pedagogía fronteriza lee a contrapelo de la enseñanza de transmisión, o lo que Paulo Freire ha llamado «educación bancaria», oponiéndose a un aprendizaje basado en el consumo voyeurista de textos.³³ Al «interrumpir» las prácticas de representación con pretensiones de objetividad, universalidad y consenso, los educadores críticos pueden fomentar unas circunstancias pedagógicas en las

29. Roger I. Simon, Don Dippo y Arleen Schenke, *Learning Work*, Nueva York, Bergin and Garvey Press, 1991.

30. Katie Singer, *Mosaic: Coming of Age in Boston - Across the Generations*, South Boston, Mosaic, 1984.

31. Tony Bennett, *Outside Literature*, Londres, Routledge, 1990.

32. Richard Johnson, «What is Cultural Studies Anyway?», *Social Text* 16 (invierno de 1986/1987), 38-80.

33. Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Seabury Press, 1973.

que los estudiantes pueden leer y escribir dentro y contra los códigos culturales existentes, teniendo al mismo tiempo la oportunidad de crear nuevos espacios para producir formas nuevas de conocimiento, subjetividad e identidad. Dentro de un discurso así, las realidades sociales y políticas importantes quedarían asumidas y no excluidas del currículum escolar, y el proceso de leer de forma diferenciada y crítica no sólo se aplicaría a textos dominantes, sino también internamente a sí mismo.

Ejemplos más concretos de pedagogía fronteriza se pueden encontrar en el trabajo reciente que se está realizando sobre teoría educacional y cultura popular.³⁴ Dentro de los parámetros de dicho trabajo, se está trabajando en tres importantes cuestiones. En primer lugar, hay una inquietud básica por comprender cómo se relaciona la producción de significado con las implicaciones afectivas y la producción de placer.³⁵ Desde esta perspectiva, es necesario que los profesores incorporen en sus pedagogías una comprensión teórica de cómo la producción de significado y las economías de placer se convierten en elementos constitutivos comunes de las identidades de los estudiantes, de cómo los estudiantes se ven a sí mismos y cómo construyen una visión particular de su futuro. En segundo lugar, la naturaleza del modo en que los estudiantes están inscritos en diferentes economías alternativas y las asumen precisa una nueva reflexión a la luz de varias consideraciones pedagógicas importantes. Una de dichas consideraciones es que la producción y regulación del deseo se debe ver como un aspecto crucial del modo en que los estudiantes median, relacionan, resisten y crean formas culturales y de conocimiento particulares. Otra inquietud es que la cultura popular sea considerada un aspecto legítimo de las vidas cotidianas de los estudiantes y analizada como una fuerza primaria en la configuración de las diversas y a menudo contradictorias posiciones subjetivas que adoptan los estudiantes. En tercer lugar, es preciso que la cultura popular se convierta en objeto serio de estudio en el currículum oficial. Esto se puede hacer tratando la cultura popular, bien como un objeto distinto de estudio dentro de las disciplinas académicas particulares, tales como los estudios sobre los medios de comunicación, bien echando mano de los recursos que genera para afrontar varios aspectos del currículum oficial. Trataré esta cuestión con más detalle en otra sección de este libro.

En todos estos ejemplos, los elementos importantes de una pedagogía fronteriza indican nodos en que esas narrativas maestras basadas en versiones blancas, patriarcales y clasistas del mundo pueden ser cuestionadas críticamente y eficazmente desterritorializadas. Esto es, al ofrecer un lenguaje teórico para establecer nuevos límites con respecto al conocimiento asociado muy frecuentemente con los márgenes y la periferia de lo dominante desde el punto de vista cultural, la pedagogía fronteriza crea la posibilidad de incorporar al currículum prácticas culturales y sociales que ya no precisan ser car-

34. Henry A. Giroux y Roger I. Simon (comps.). *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life*. Nueva York: Bergin and Garvey Press, 1988.

35. Lawrence Grossberg, «The Context of Audiences and the Politics of Differences», *Australian Journal of Communication* 16 (1989): 13-35.

tografiadas o fundamentadas únicamente sobre la base de los modelos dominantes de la cultura occidental. En este caso, las formas de conocimiento que emanan de los márgenes se pueden usar para definir de nuevo las complejas, múltiples y heterogéneas realidades que constituyen esas relaciones de diferencia que forman las experiencias de aquellos estudiantes a quienes con frecuencia les resulta imposible definir su identidad mediante los códigos culturales y políticos que caracterizan la cultura dominante.

LA PEDAGOGÍA FRONTERIZA Y LA POLÍTICA DE IDENTIDAD Y COMUNIDAD

Si el concepto de pedagogía fronteriza se ha de vincular con los imperativos de una democracia crítica, como tiene que ser, los educadores deben poseer una comprensión teórica de los modos en que se contruye la diferencia mediante diversas representaciones y prácticas que dan nombre, legitiman, marginan y excluyen las voces de grupos subordinados en la sociedad americana. Dos consideraciones deben situar este proyecto. En primer lugar, el concepto liberal de multiculturalismo que vincula la diferencia, dentro del horizonte de una falsa igualdad, con una noción despolitizada de consenso debe ser reemplazado por un concepto radical de ciudadanía y diferencia cultural que reconozca el «carácter esencialmente cuestionado de los signos y material significantes que usamos en la construcción de nuestras identidades sociales».³⁶ En segundo lugar, los valores básicos de una revolución democrática —libertad, igualdad, autonomía y justicia— deben proveer los principios mediante los cuales las diferencias son afirmadas dentro y no fuera de una política de solidaridad forjada a través de diversas esferas públicas.

Para esta tarea es fundamental y necesario que los educadores críticos asuman la cultura como una fuente vital para fomentar una política de identidad, comunidad y pedagogía. Desde esta perspectiva, la cultura no se considera monolítica ni inmutable, sino una esfera cambiante de fronteras múltiples y heterogéneas donde se entremezclan diferentes historias, lenguajes, experiencias y voces en medio de diversas relaciones de poder y privilegio. Por ejemplo, dentro de la zona fronteriza cultural y pedagógica conocida como escuela, las culturas subordinadas presionan contra las fronteras supuestamente no problemáticas y homogéneas de las prácticas y formas culturales dominantes, y las atraviesan. Los educadores críticos no se pueden contentar simplemente con cartografiar el modo en que las ideologías se inscriben en las varias relaciones de escolarización, sean el currículo, las formas de organización escolar o las relaciones profesor-alumno. Una pedagogía crítica más viable necesita ir más allá de estos temas, analizando cómo las ideologías quedan asumidas de hecho en las voces y las contradictorias experiencias vividas de los estudiantes en cuanto que dan significado a los sueños, deseos y posiciones subjetivas que éstos ocupan. Los educadores críticos ne-

36. Kobena Mercer, citada en Lorraine Kenny, «Traveling Theory: The Cultural Politics of Race and Representation: An Interview with Kobena Mercer», *Aferrimage* (septiembre de 1990), pág. 8.

cesitan crear las circunstancias para que los estudiantes hablen de forma diferente a fin de que sus narrativas se puedan afirmar y afrontar críticamente junto con las coherencias y contradicciones que caracterizan tales experiencias. No sólo deben oír las voces de esos estudiantes que han estado tradicionalmente silenciados: deben tomar en serio lo que todos los estudiantes dicen, asumiendo las consecuencias de sus discursos desde una perspectiva histórica y relacional más amplia. Igualmente importante es la necesidad de proveer espacios seguros para que los estudiantes afronten críticamente a los profesores, a los demás alumnos, así como los límites de sus propias posiciones como cruzadores de fronteras que no tienen que poner sus identidades en tela de juicio cada vez que abordan cuestiones sociales y políticas de las que no tienen experiencia directa. Dicho simplemente: se debe animar a los estudiantes a cruzar las fronteras ideológicas y políticas como un medio de expandir los límites de su propia comprensión en un contexto que sea pedagógicamente seguro y socialmente educativo, y no autoritario ni lleno de la sofocante suficiencia de una determinada corrección política. Más concretamente, la experiencia del estudiante se tiene que analizar como parte de una política democrática más amplia de voz y diferencia.

Como parte de un proyecto de voz y de diferencia, una teoría de pedagogía fronteriza necesita abordar la cuestión de cómo las representaciones y las prácticas que identifican, marginan y definen la diferencia como desvalorización del otro se aprenden, se interiorizan, se cuestionan o se transforman activamente. Esto es, resulta imprescindible que una pedagogía así reconozca e inquiera críticamente el modo en que la colonización de las diferencias por parte de grupos dominantes se expresa y sostiene mediante representaciones en las que la humanidad del otro es denigrada ideológicamente, o bien implacablemente negada. Además, tal pedagogía necesita abordar el modo en que se puede asumir una comprensión de estas diferencias a fin de cuestionar las relaciones predominantes de poder que las sustentan. La pedagogía fronteriza debe crear las circunstancias para que los estudiantes se dediquen a levantar nuevos mapas culturales como forma de resistencia. A los estudiantes se les debe dar la oportunidad de dedicarse a análisis sistemáticos de las maneras en que la cultura dominante crea fronteras empapadas de terror, desigualdad y exclusiones forzadas. Los estudiantes necesitan analizar las circunstancias que han incapacitado a otros para hablar en los lugares donde quienes tienen poder ejercitan la autoridad. Así, los educadores críticos deben reflexionar más sobre cómo la experiencia de la marginalidad a nivel de vida cotidiana se presta de manera productiva a formas de conciencia opositora y transformativa. Así mismo, los designados como otro deben reivindicar y también rehacer sus historias, voces y sueños como parte de una lucha más amplia por cambiar aquellas relaciones materiales y sociales que niegan el pluralismo radical como base de la comunidad política democrática. Esto supone una pedagogía en la que se dé un cuestionamiento crítico de las omisiones y tensiones que existen entre las narrativas maestras y los discursos hegemónicos que componen el currículum oficial y las autorrepresentaciones de los grupos subordinados tal y como aparecen en historias, textos,

memorias, experiencias y narrativas comunitarias «olvidadas» o borradas.

Se trata de una práctica pedagógica que no se interesa por señalar simplemente la diferencia como una elaboración histórica; además, está atenta también a insertar la diferencia dentro de una política cultural que intenta crear dentro de las escuelas, universidades y otros lugares educativos lo que Chandra Mohanty llama «culturas públicas de disenso». Por esta expresión entiende esa autora:

crear espacios para puntos de vista epistemológicos que se basen en los intereses de la gente y que reconozcan la materialidad del conflicto, del privilegio y de la dominación. Así, crear tales culturas consiste fundamentalmente en hacer transparentes los ejes del poder en el contexto de las estructuras académicas, disciplinares e institucionales, así como en las relaciones interpersonales (más que en las relaciones individuales en el ámbito académico).³⁷

Además, los estudiantes se deben apropiarse de una manera igualmente crítica, cuando sea necesario, los códigos y conocimientos que constituyen las tradiciones históricas y culturales más amplias y también las menos conocidas. Tras esta práctica pedagógica subyace la importancia de comprender cómo las subjetividades son producidas dentro de esas configuraciones de conocimiento y poder que existen fuera de la inmediatez de la propia experiencia, pero son básicas en las formas de determinación personal y social, las obligaciones de una ciudadanía crítica y la construcción de culturas públicas críticas. La pedagogía fronteriza indica también la necesidad de plantear cuestiones fundamentales relativas a cómo los estudiantes realizan implicaciones particulares de significado y afecto, cómo se inscriben dentro de relaciones triádicas de conocimiento, poder y placer, y por qué los estudiantes pueden ser indiferentes ante las formas de autoridad, conocimiento y valores que se producen y legitiman en nuestras aulas y universidades.

Además, el concepto de pedagogía fronteriza sugiere algo más que la simple apertura de diversos espacios e historias culturales para los estudiantes. También significa comprender lo frágil que es la identidad cuando se adentra en zonas fronterizas entrecruzadas dentro de diversos lenguajes, experiencias y voces. Allí no hay sujetos unificados, sólo estudiantes cuyas voces y experiencias, de múltiples estratos y a menudo contradictorias, se entremezclan con el peso de historias particulares que no encajan fácilmente en la narrativa maestra de una cultura monolítica. Tales zonas fronterizas se deben considerar lugares para el análisis crítico y también una fuente potencial de experimentación, creatividad y posibilidad. Además, estas zonas fronterizas donde se encuentran negros, blancos y latinos, entre otros, demuestran la importancia de una perspectiva multicéntrica que permite a los estudiantes reconocer y analizar cómo las diferencias dentro de varios grupos (y entre unos y otros) pueden incrementar el potencial de la vida humana y las posibilidades democráticas.

37. Chandra T. Mohanty, «On Race and Voice», *Cultural Critique* 14 (invierno de 1989/1990) pág. 207.

LA PEDAGOGÍA FRONTERIZA Y EL DISCURSO DE UBICACIÓN DEL PROFESOR

En la noción de pedagogía fronteriza son básicas varias importantes cuestiones pedagógicas relativas al papel que los profesores podrían desempeñar en la conexión de varios temas tratados en los discursos del poscolonialismo presentados en la primera parte de este capítulo.

La pedagogía fronteriza brinda oportunidades para que los profesores profundicen en su comprensión del discurso de los diversos otros, a fin de entender de forma autocrítica y más dialéctica los límites, parcialidad y particularidad de su propia actividad política, valores y pedagogía. Al ser capaces de escuchar críticamente las voces de sus alumnos, los profesores se convierten también en cruzadores de fronteras gracias a su aptitud, tanto para poder utilizar diferentes narrativas, como para legitimar la diferencia como una condición básica para entender los límites del propio conocimiento personal. Lo que la pedagogía fronteriza deja fuera de toda duda es la naturaleza relacional, construida y situada, de la actividad política propia y de las implicaciones personales. Pero, al mismo tiempo, la pedagogía fronteriza acentúa la primacía de una política en la que los profesores, en lugar de batirse en retirada, defienden las pedagogías que utilizan al tratar las varias diferencias representadas por los estudiantes que asisten a sus clases.

Lo que está aquí en juego es una importante cuestión teórica que merece la pena repetir. El conocimiento y el poder se juntan, no simplemente para reafirmar la diferencia, sino también para inquirirla, para hacer consideraciones teóricas más amplias, para distinguir sus limitaciones y para asumir una visión de la comunidad donde las voces de los estudiantes se definen desde el punto de vista de sus distintas formaciones sociales y sus más amplias esperanzas colectivas. Para los educadores críticos, esto supone hablar de importantes cuestiones sociales, políticas y culturales desde un profundo sentido de la política de su propia ubicación y la necesidad de afrontar, y a menudo desaprender, los hábitos de privilegio institucional (así como de otros tipos: racial, relativo al género y de clase) que refuerzan su propio poder, al tiempo que a veces impiden a otros convertirse en sujetos que interpelan. Esto no quiere decir que, como educadores, debemos abandonar nuestra autoridad, sino que debemos transformarla en una práctica emancipadora que cree las condiciones para que podamos hablar y se nos tome en serio. Por supuesto, en cuanto profesores nunca podemos hablar inclusivamente *como* el otro, aunque podemos ser el otro en lo tocante a las cuestiones de raza, clase o género; pero ciertamente podemos trabajar *con* diversos otros para profundizar la comprensión que nosotros y ellos tenemos de la complejidad de las tradiciones, historias, conocimientos y dimensión política que traen a las escuelas. Más concretamente: aunque los profesores no pueden hablar como otros cuyas experiencias no comparten, ciertamente pueden hablar de las experiencias de racismo, sexismo, discriminación clasista y otros temas en cuanto cuestiones históricas y contingentes que afectan a la vida pública. Con otras palabras, como educador heterosexual, blanco, de clase trabajadora/media, no puedo, por ejemplo, hablar como (o por) los afroamericanos o las

mujeres, pero, pensando sobre mí mismo desde la dimensión política de mi propia ubicación, puedo hablar de las cuestiones del racismo y el sexismo como cuestiones éticas, políticas y públicas, que implican en su red de relaciones sociales a todos aquellos que se sitúan en la vida pública, aunque desde diferentes esferas de privilegio y subordinación. Extender la lógica de tal posición equivale a crear unas condiciones, dentro de instituciones particulares, que permitan tanto a profesores como a alumnos ubicarse a sí mismas y a los otros en historias que movilicen sus esperanzas de futuro en lugar de destruirlas. Tal posición reconstruye a los profesores como intelectuales cuyas propias narrativas se deben situar y examinar como discursos abiertos, parciales y sometidos a un continuo debate y revisión.

En conclusión, considero esencial que los educadores, entre otros trabajadores culturales, aborden las cuestiones en juego en la nueva política cultural de diferencia como temas pedagógicos y políticos. Dichos temas necesitan ser tratados dentro de articulaciones movilizadoras más amplias, tales como la vida pública, el nacionalismo y la ciudadanía. La cuestión pedagógica presente aquí es articular la diferencia como parte de la construcción de un nuevo tipo de política, lenguaje y sujeto, que sería múltiple y democrático.

Capítulo 3

CRUZAR LAS FRONTERAS DEL DISCURSO EDUCACIONAL: MODERNISMO, POSMODERNISMO Y FEMINISMO

Hemos entrado en una era marcada por una crisis de poder, patriarcado, autoridad, identidad y ética. Muchos teóricos de diversas disciplinas la han descrito, para bien o para mal, como la era del posmodernismo.¹ Es un período desgarrado entre los estragos y los beneficios del modernismo; es una era en la que los conceptos de ciencia, tecnología y razón se asocian, no sólo con el progreso social, sino también con la organización de Auschwitz y la creatividad que hizo posible Hiroshima.² Es un tiempo en el que el sujeto humanista parece haber perdido ya el control de su destino. Es una era en la que las grandes narrativas de emancipación, procedentes de la derecha o de la izquierda política, parecen compartir una afinidad con el terror y la opresión. Es además un momento histórico en el que la cultura ha dejado de ser considerada una reserva de los hombres blancos, cuyas aportaciones a las artes, literatura y ciencia constituirían el campo de la cultura superior. Vivimos en un momento en el que se está lanzando un serio ataque contra un discurso modernista donde el conocimiento queda legitimado casi exclusivamente desde un modelo europeo de cultura y civilización. En cierto modo, la lucha por la democracia se puede ver en el contexto de una lucha más amplia contra ciertas características del modernismo que representan los peores legados de la tradición de la Ilustración. Y contra esas características es contra las

1. Análisis representativos del abanico de disciplinas, géneros y autores que pueblan el resbaladizo paisaje conocido como posmodernismo se pueden encontrar en H. Foster (comp.), *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, Port Townsend, Washington, Bay Press, 1983; Ihab Hassan, *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture*, Columbus, Ohio State University Press, 1987; Dick Hebdige, «Postmodernism and the Other Side», *Journal of Communication Inquiry* 10:2 (1986), 78-99; Andreas Huyssen, *After the Great Divide*, Bloomington, Indiana University Press, 1986; Dick Hebdige, *Hiding in the Light*, Nueva York, Routledge, 1989; Linda Hutcheon (1988), «Postmodern Problematics», en R. Merrill (comp.), *Ethics/Aesthetics: postModern Positions*, Washington, D.C., Mazonneuve Press, 1988, 1-10; Linda Hutcheon, *The Politics of Postmodernism*, Londres, Routledge, 1989; Linda Hutcheon, *The Poetics of Postmodernism*, Londres, Routledge, 1988; L. Appignanesi y G. Bennington (comps.), *Postmodernism: ICA Documents 4*, Londres, Institute of Contemporary Arts, 1986; Stanley Aronowitz, «Postmodernism and Politics», *Social Text* 18 (1987/1988), 94-114; Steven Connor, *Postmodernist Culture: An Introduction to Theories of the Contemporary*, Nueva York, Basil Blackwell, 1989; Fredric Jameson, *Postmodernism or, the Cultural Logic of Late Capitalism*, Durham, Duke University, 1990; Scott Lash, *Sociology of Postmodernism*, Nueva York, Routledge, 1990; Jane Flax, *Thinking Fragments: Psychoanalysis, Feminism and Postmodernism in the Contemporary West*, Berkeley, University of California Press, 1990.

2. Mark Poster, *Critical Theory and Poststructuralism*, Ithaca, Cornell University Press, 1989.

que han surgido varios movimientos de oposición en un intento de escribir de nuevo la relación entre modernismo y democracia. Dos de los más importantes ataques contra el modernismo han venido de los divergentes discursos teóricos asociados con el posmodernismo y el feminismo.

El posmodernismo y el feminismo han cuestionado el modernismo en varios frentes teóricos y políticos, que voy a tratar en breve, pero hay otro aspecto del modernismo que se ha expresado más recientemente en las continuas luchas en Europa oriental. El modernismo no se ocupa meramente de la ostentación del patriarcado como razón universal, de la creciente intensificación de la dominación humana sobre la naturaleza en nombre del desarrollo histórico, o de la arrogancia de las grandes narrativas que recalcan el control y el dominio.³ El modernismo tampoco es un simple sinónimo de formas de modernización caracterizadas por las ideologías y prácticas de las relaciones dominantes de producción capitalista. Excede esta racionalidad fundamental pero limitadora ofreciendo los excesos ideológicos de la posibilidad democrática. Pero esto significa que, como han señalado Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, el modernismo se convierte en un punto de referencia decisivo para promover ciertos elementos cruciales de la revolución democrática.⁴

Más allá de sus pretensiones de certidumbre, fundacionalismo y esencialismo epistemológico, el modernismo proporciona elementos teóricos, tanto para analizar los límites de su propia tradición histórica, como para elaborar un punto de vista político en el que la envergadura y especificidad de las luchas democráticas se pueda dilatar mediante los ideales modernistas de libertad, justicia e igualdad. Como señala Mark Hannan, el modernismo posee un legado de ambiciones progresistas que han contribuido a un verdadero cambio social, y es preciso recordar dichas ambiciones para insertarlas de nuevo en cualquier discurso que se elabore sobre la democracia. Para Hannan, éstas incluyen: «redistribución económica tendente a la igualdad, la emancipación de las mujeres, la erradicación de la superstición y el despotismo, oportunidades educacionales más amplias, el progreso de las ciencias y las artes, etcétera. La democratización fue una de estas ambiciones, y frecuentemente se consideró un medio adecuado para la realización de las demás diferentes ambiciones».⁵ Es importante señalar que los legados más progresistas del modernismo no se han puesto en franquía en Occidente, donde han quedado socavados por las tendencias antidemocráticas del modernismo, sino en Europa oriental, donde el modernismo político ha irrumpido con toda su fuerza para volver a dibujar el mapa político y cultural de la región. Esto no supone ni la muerte del modernismo, ni el rechazo superficial de los nuevos discursos de oposición surgidos dentro del posmodernismo y el feminismo, sino una nueva reflexión sobre cómo los aspectos más críticos

3. Jean-François Lyotard, *The Postmodern Condition*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1984.

4. Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy*. Londres, Verso Press, 1985.

5. Mark Hannan, «The Dream of Democracy», *Arata* 90 (1990), pág. 113.

de estos discursos pueden servir para profundizar las posibilidades democráticas dentro del mismo proyecto modernista. Pues lo que interesa no es simplemente la aparición de un nuevo lenguaje para repensar la tradición modernista, sino también la reconstrucción de los requisitos políticos, culturales y sociales para realizar una concepción radical de ciudadanía y pedagogía.

Donde se puede ver a las claras que estamos viviendo una era en la que se está construyendo un nuevo sujeto político es en los acontecimientos que han tenido lugar durante estos últimos años en Europa oriental: ha caído el muro de Berlín; los partidos comunistas estalinistas del bloque oriental van, a todos los efectos, a la desbandada; la Unión Soviética está modificando radicalmente una identidad forjada con el legado del leninismo y el bolchevismo; y las narrativas maestras del marxismo están siendo configuradas de nuevo dentro de las cambiantes identidades, prácticas culturales y posibilidades imaginarias desatadas en el discurso naciente de una democracia radical. En Europa del este, se están construyendo los requisitos teóricos y políticos para un ciudadano posmoderno, aun cuando en el presente sólo existen en forma de tenue vislumbre. Éste es un sujeto político que rechaza el autoritarismo de las narrativas maestras, que rechaza las tradiciones que sólo permiten reverenciarlo que ya es, que niega las formas instrumentales y universalizadas de racionalidad que eliminan lo histórico y lo contingente, que se opone a la ciencia como fundamento universal de la verdad y el conocimiento y que pone en duda el concepto occidental de subjetividad como yo estable y coherente. Estas perspectivas mudables y estas relaciones sociales emergentes han conseguido radicalizar las posibilidades de libertad y afirmar la capacidad de los seres humanos para moldear sus propios destinos como parte de una lucha más amplia por la democracia.

En los países industrializados occidentales, las revoluciones en Europa oriental por la libertad, la igualdad y la justicia aparecen en los medios de comunicación dominantes como la denodada lucha del otro contra la esclavitud mediada por el comunismo. Pero en los Estados Unidos éstos son acontecimientos que tienen lugar en los márgenes de la civilización, relacionados, sí, con la identidad política y cultural de Occidente, pero no fundamentales para ella salvo como mimesis. En los medios de comunicación de masas, las luchas por la igualdad y la libertad en Europa del este han sido analizadas con la lente de un discurso modernista que reproduce nociones sumamente problemáticas de la tradición ilustrada. Por ejemplo, muchos teóricos occidentales ven la remodelación de las fronteras políticas y sociales de Europa oriental desde una perspectiva modernista reduccionista, como el «final de la historia», una metáfora del ya incuestionable triunfo de la democracia liberal capitalista. En esta hipótesis, las características ideológicas que definen el centro de la civilización mediante el discurso de las democracias occidentales se han extendido ya a los márgenes, cultural y políticamente «desvalidos» de la civilización.

Esta posición es curiosa, porque no reconoce que las revoluciones de Europa del este pueden estar indicando, no el «final de la historia», sino el ago-

tamiento de esas características jerárquicas y no democráticas del modernismo que producen opresión estatal, dominación administrativa y alienación social en diversos países tanto del Este como del Oeste. Es curioso porque la ideología tipo «final de la historia», cuando se aplica a las democracias occidentales, es muy reveladora; esto es, indica una suficiencia política que presupone que en Occidente la democracia ha llegado a su punto culminante. Por supuesto, tras dicha suficiencia subyace la indiferencia de la democracia de estilo occidental hacia la verdadera vida política; en efecto, lo que se ha ido haciendo cada vez más visible con este argumento es el fracaso de la democracia misma. Hannah capta esta idea: «La democracia formal ha fracasado porque ha generado indiferencia hacia muchos de los verdaderos objetivos de la actividad política. La democracia occidental cree haber llegado a su punto final; ha renunciado a la ambición del cambio social, del que una vez fue parte fundamental, pero nunca exclusiva».⁶

Aunque los grupos dirigentes occidentales y sus apologistas puedan decidir ver sólo el triunfo de la ideología liberal tras los cambios en Europa del este, se están poniendo en tela de juicio más cosas de las que sospechan. En realidad, las revoluciones de Europa oriental no sólo cuestionan la narrativa maestra del marxismo, sino todas las narrativas maestras con pretensión totalizadora respecto a la emancipación y la libertad. En este caso, los acontecimientos que están teniendo lugar en Europa del este y en otros lugares como Sudáfrica representan parte de una lucha más amplia de los pueblos oprimidos contra todas las formas totalizadoras de legitimación y práctica cultural que niegan la libertad humana y la justicia colectiva. Lo que Occidente puede estar contemplando en Europa del este es la aparición de un discurso nuevo que no opone socialismo a capitalismo, sino democracia a toda forma de totalitarismo. En oposición a una limitada versión modernista de la democracia, las luchas de Europa oriental señalan implícitamente las condiciones para crear una democracia radical, en la que la gente controle las fuerzas sociales y económicas que determinan su existencia. En este caso, la lucha por la democracia excede su marco modernista, al extender los beneficios de la libertad y la justicia más allá de los mecanismos estrictamente formales de la democracia. Lo que aparece en acción en estas revoluciones es un discurso que tiene el potencial para ahondar las consecuencias radicales del modernismo mediante la consideración de una serie bastante profunda de preguntas: ¿qué conjunto de condiciones es necesario para crear relaciones sociales con vistas a la liberación humana dentro de las formaciones históricamente específicas? ¿Cómo se podrían reconstruir las identidades individual y social al servicio de la imaginación humana y de la ciudadanía democrática? ¿Cómo puede servir la afirmación de la historia y la política para desconstruir todos los esencialismos y racionalidades totalizadoras? ¿Cómo se pueden construir las identidades políticas y sociales dentro de una política de diferencia que sea capaz de luchar por el proyecto de democracia radical y de profundizarlo, y al mismo tiempo de afirmar constantemente su carác-

6. Ibid.

ter histórico y contingente? Dicho de otro modo, ¿qué se puede hacer para fortalecer y extender las tendencias oposicionistas del modernismo?

Me propongo sostener que el modernismo, el posmodernismo y el feminismo representan tres de los discursos más importantes para realizar una política cultural y una práctica pedagógica capaz de extender y fomentar teóricamente una política radical de la democracia. Aunque reconozco que estos tres discursos son internamente contradictorios, ideológicamente diversos y teóricamente deficientes, creo que, si se plantean desde el punto de vista de las conexiones entre sus diferencias y la base común que comparten de modo que se currijan mutuamente, ofrecen a los educadores críticos una maravillosa oportunidad teórica y política para reflexionar de nuevo sobre la relación entre escolarización y democracia. Cada una de estas posiciones tiene mucho que aprender de la fortaleza y la debilidad teóricas de los otros dos discursos. Un encuentro dialógico entre ellos, no sólo les ofrece la oportunidad de reexaminar la parcialidad de sus perspectivas correspondientes. Un encuentro así indica también nuevas posibilidades de compartir e integrar sus mejores intuiciones como parte de un proyecto democrático radical más amplio. Juntos, estas diversos discursos brindan la posibilidad de iluminar el modo en que los educadores críticos podrían colaborar con otros trabajadores culturales en diversos movimientos para desarrollar y promover un discurso más amplio de lucha política y colectiva. Se trata de intentar proporcionar un discurso político y teórico que pueda ir más allá de una estética posmoderna y un separatismo feminista, a fin de desarrollar un proyecto en el que pueda surgir una política de diferencia dentro de un discurso compartido de vida pública democrática. Así mismo, está también sobre la mesa la importante cuestión de cómo se podrían perseguir los discursos del modernismo, posmodernismo y feminismo en el marco de un esfuerzo político más amplio por repensar los límites y presupuestos más básicos de una pedagogía crítica coherente con una política cultural radical.

Voy a desarrollar estas cuestiones con el método siguiente. En primer lugar, analizaré de forma esquemática algunos de los supuestos básicos que caracterizan varias tradiciones modernistas, incluida la enérgica defensa por parte de Jürgen Habermas del modernismo social y político. En segundo lugar, analizaré algunas de las cuestiones centrales que el posmodernismo ha convertido en problemáticas en su encuentro con el modernismo. En tercer lugar, voy a destacar los aspectos más progresistas de lo que se podría etiquetar ampliamente como teoría feminista posmoderna destinada al servicio de la promoción, tanto de sus propias tendencias críticas, como de los aspectos más radicales del modernismo y el posmodernismo. Finalmente, voy a indicar cómo estos tres discursos podrían contribuir a desarrollar algunos principios importantes en la construcción de una pedagogía crítica para la lucha democrática. A estas cuestiones paso a continuación.

CARTOGRAFIANDO LA POLÍTICA DEL MODERNISMO

Invocar el término «modernismo» equivale a situarse en la precaria posición de sugerir una definición que en sí misma está abierta a un inmenso debate y a poco acuerdo.⁷ No sólo hay desacuerdo en relación con la evolución del término: existe una inmensa controversia respecto a lo que denota realmente. Para unos, se ha convertido en sinónimo de pretensiones terroristas de la razón, la ciencia y la totalidad.⁸ Para otros encarna, para bien o para mal, diversos movimientos en las artes.⁹ Y, para algunos de sus más fervientes defensores, representa la racionalidad progresista de la competencia comunicativa y el apoyo al sujeto individual autónomo.¹⁰ Es imposible proporcionar, en el contexto de este ensayo, una historia detallada de los varios discursos históricos e ideológicos del modernismo, aun cuando tal análisis es esencial para explicar la complejidad tanto de la categoría como de los debates que han surgido en torno al modernismo.¹¹ En vez de eso, quiero centrarme en algunos de los supuestos básicos del modernismo. El valor de esta aproximación es que sirve, no sólo para destacar algunos de los argumentos más importantes que se han aportado en defensa del modernismo, sino que también proporciona un telón de fondo teórico y político para comprender algunas de las características fundamentales de varios discursos posmodernistas y feministas. Esto es particularmente importante con respecto al posmodernismo, que presupone cierta idea de lo moderno, y también para varios elementos del discurso feminista, que se han ido forjando cada vez más ampliamente en oposición a alguno de los principales supuestos del modernismo, particularmente en cuanto éstos se relacionan con conceptos tales como racionalidad, verdad, subjetividad y progreso.

La complejidad teórica, ideológica y política del modernismo se puede captar analizando sus diversos vocabularios con respecto a tres tradiciones:

7. Eugene Lunn, *Marxism and Modernism*, Berkeley, University of California Press, 1982; David Kolb, *The Critique of Pure Modernity*, Chicago, University of Chicago Press, 1986; Neil Larsen, *Modernism and Hegemony*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1990; Anthony Giddens, *The Consequences of Modernity*, Stanford, Stanford University Press, 1990.

8. Lyotard, *The Postmodern Condition*.

9. Charles Newman, *The posModern Aura*, Evanston, Northwestern University Press, 1985; Charles Newnani, «Revising Modernism, Representing Postmodernism», en L. Appignanesi y G. Bennington (comps.), *Postmodernism: ICA Documents 4*, Londres, Institute of Contemporary Arts, 1986, 32-51.

10. Jürgen Habermas, «Modernity Versus Postmodernity», *New German Critique* 8:1 (1981), 3-18; Jürgen Habermas, «The Entwinement of Myth and Enlightenment», *New German Critique* 9:3 (1982), 13-30; Jürgen Habermas, «Modernity - An Incomplete Project», en H. Foster (comp.), *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, Port Townsend, Washington, Bay Press, 1983, 3-16; Jürgen Habermas, *The Philosophical Discourse of Modernity*, F. Lawrence (trad.), Cambridge, MIT Press, 1987.

11. La va clásica defensa de la modernidad en el debate posmoderno se puede encontrar en Habermas, «An Incomplete Project» y *Philosophical Discourse*. Una comparación interesante de dos opiniones diferentes sobre la modernidad se puede encontrar en Marshall Berman, «Why Modernism Still Matters», *Tikkun* 4:11 (1988), 81-86, y Nelly Richard, «Postmodernism and Periphery» *Third Text* 2 (1987/1988), 5-12.

la social, la estética y la política. La noción de modernidad social corresponde a la tradición de lo nuevo, el proceso de organización económica y social llevada a cabo bajo las crecientes relaciones de producción capitalista. La modernidad social se aproxima a lo que Matei Calinescu llama la idea burguesa de modernidad, que se caracteriza por:

La doctrina del progreso, la confianza en las posibilidades provechosas de la ciencia y la tecnología, la inquietud por el tiempo (un tiempo mensurable, un tiempo que se puede comprar y vender y tiene, por tanto, como cualquier otro artículo un equivalente calculable en dinero), el culto a la raza y el ideal de libertad definido dentro del marco de un humanismo abstracto; pero también la orientación hacia el pragmatismo y el culto a la acción y el éxito.¹²

Dentro de este concepto de modernismo, el desenvolvimiento de la historia está vinculado al «continuo progreso de las ciencias y las técnicas, la división racional del trabajo industrial, que introduce en la vida social una dimensión de cambio permanente, de destrucción de las costumbres y la cultura tradicional».¹³ Se trata de una definición de modernidad que indica la progresiva diferenciación y racionalización del mundo social mediante el proceso de crecimiento económico y racionalización administrativa. Otra característica del modernismo social es el proyecto epistemológico de elevar la razón a un estatuto ontológico. Desde esta perspectiva, el modernismo se convierte en sinónimo de la civilización misma, y la razón se universaliza desde un punto de vista cognitivo e instrumental como la base de un modelo de progreso industrial, cultural y social. En esta noción de modernidad está en juego una visión de la identidad individual y colectiva en que la memoria histórica se concibe como un proceso lineal, el sujeto humano se convierte en la fuente última del significado y la acción, y se construye una noción de territorialidad geográfica y cultural dentro de una jerarquía de dominación y subordinación marcada por un centro y un margen legitimados mediante el conocimiento/poder civilizador de una cultura eurocéntrica privilegiada.¹⁴

La categoría de modernidad estética tiene una caracterización doble perfectamente ejemplificada en sus tradiciones de resistencia y esteticismo formal. Pero es en la tradición opositora, con su aversión absolutamente avasalladora a los valores burgueses y su intento, mediante varios movimientos literarios y de vanguardia, de definir el arte como una representación de la crítica, la rebelión y la resistencia, donde el modernismo estético obtuvo por primera vez una sensación de notoriedad. Este modernismo estético del siglo XIX y comienzos del XX estaba estimulado por una enajenación y una pasión negativa cuya novedad quedó captada, quizás de forma insuperable, en

12. Matei Calinescu, *Five Faces of Modernity: Modernism, Avant-Garde, Decadence, Kitsch, Postmodernism*. Durham. Duke University Press, 1987, pág. 41.

13. Jean Baudrillard, «Modernity», *Canadian Journal of Political and Social Theory* 11:3 (1987), pág. 65.

14. Aronowitz, «Postmodernism and Politics», n. 18 (1987/1988), 94-114

la máxima anarquista de Bakunin: «Destruir es crear».¹⁵ Los lineamientos culturales y políticos de esta rama del modernismo estético se expresan perfectamente en los movimientos de vanguardia que iban, del surrealismo y el futurismo, al conceptualismo de los años 70. Dentro de este movimiento, con sus diversas actitudes políticas y expresiones, existe una subyacente coincidencia e intento de arrumbar la distinción entre arte y política, y de desdibujar los límites entre vida y estética. Pero, pese a sus tendencias opositoristas, al modernismo estético no le ha ido bien en la última parte del siglo xx. Su postura crítica, su dependencia estética de la presencia de normas burguesas y su tono apocalíptico se vieron reconocidos cada vez más como artísticamente de moda por parte de la misma clase a la que atacaba.¹⁶

Los elementos básicos que acercan estas dos tradiciones del modernismo constituyen una fuerza poderosa, no sólo para moldear las disciplinas académicas y el discurso de la teoría y práctica educacionales, sino también para proporcionar varios puntos donde las diversas posiciones ideológicas compartan una base común. Dichos elementos se pueden identificar en la afirmación por parte del modernismo de la preeminencia de la cultura superior sobre y contra la cultura popular, su afirmación de un sujeto centrado, si no unificado, su fe en el poder de la mente sumamente racional y consciente y su creencia en la inequívoca capacidad de los seres humanos para determinar el futuro en interés de un mundo mejor. Existe una larga tradición de apoyo al modernismo, y algunos de sus máximos representantes son tan diversos como Marx, Baudelaire y Dostoievski. Este concepto del yo unificado, basado en la universalización de la razón, y los discursos totalizadores de emancipación han proporcionado un guión cultural y político para celebrar la cultura occidental como sinónimo de la civilización misma, y el progreso como un terreno que sólo precisa ser dominado como parte de la marcha inexorable de la ciencia y la historia. Marshall Berman ejemplifica, en su propia versión de la sensibilidad modernista, las vertiginosas cumbres extáticas posibilitadas por el guión del modernismo:¹⁷

Los modernistas, tal y como yo los describo, están en este mundo a la vez a gusto y reñidos con él. Celebran los triunfos, y se identifican con ellos, de la ciencia, arte, tecnología, comunicaciones, economía y política modernas --en una palabra, de todas las actividades, técnicas y sensibilidades que permiten al género humano hacer lo que la Biblia decía de Dios, que podía «hacer todas las cosas nuevas»—. Sin embargo, se oponen al mismo tiempo a traicionar la modernización de su propia promesa y potencial humanos. Los modernistas exigen renovaciones más profundas y radicales: los hombres y mujeres modernos deben convertirse en los sujetos, y también en los objetos, de la modernización;

15. Citado en Calinescu, *Five Faces of Modernity*, pág. 117.

16. Roland Barthes, *Critical Essays*, Nueva York, Hill and Wang, 1972.

17. Marshall Berman, *All That is Solid Melts into Air: The Experience of Modernity*, Nueva York, Simon & Schuster, 1982; Marshall Berman, «Why Modernism Still Matters», *Tikkun* 4:1 (1988), 81-86.

deben aprender a cambiar el mundo que los está cambiando, y hacerlo suyo propio. El modernista sabe que es posible: el hecho de que el mundo haya cambiado tanto es la prueba de que puede cambiar todavía más. El modernista puede, como dice la frase de Hegel, «mirar de frente a lo negativo y vivir con ello». El hecho de que «todo lo que es sólido se disuelva en el aire» es fuente, no de desesperación, sino de fuerza y afirmación. Si todo debe pasar, que pase, pues: la gente moderna tiene el poder de crear un mundo mejor que el mundo que ha perdido.¹⁸

Naturalmente, para muchos críticos el emparejamiento del modernismo social y estético se revela de un modo completamente diferente. El arte modernista es criticado por no convertirse en otra cosa más que en un mercado comercial para los museos y las salas de juntas de las empresas y en un discurso despolitizado institucionalizado dentro de las universidades. Además, muchos críticos han sostenido que, bajo el estandarte del modernismo, razón y estética a menudo se reúnen en una tecnología del yo y la cultura que combina una noción de belleza, que es blanca, masculina y europea, con una noción de dominio que legitima las tecnologías industriales modernas y la explotación de vastas asociaciones de trabajadores de los «márgenes» de las economías del Segundo y Tercer Mundo. Robert Merrill imprime a este argumento un giro especial al afirmar que el ego modernista, con sus pretensiones de infalibilidad y progreso sin fin, de hecho ha llegado a dudar de sus propias promesas. Por ejemplo, sostiene que muchos defensores del modernismo reconocen cada vez más que lo que Occidente ha desarrollado en nombre del dominio en realidad indica el fracaso del modernismo a la hora de producir una tecnología del yo y un poder que pueda cumplir las promesas de proporcionar libertad mediante la ciencia, la tecnología y el control. Escribe:

[Una pérdida de fe en las promesas del modernismo]... no es menos verdad para la cultura empresarial y gubernamental de los Estados Unidos que despliega una... desesperada búsqueda de la estetización del yo como elaboración modernista —blanco, varón, cristiano, industrial— mediante edificios de oficinas de esilo monumental, ropa de los Brooks Brothers (para hombres y mujeres), comida de diseño, prácticas financieras que tan sólo vienen a ser el ejercicio de un poder simbólico y, sobre todo, el Mercedes Benz que, como la unificación en diseño de lo bueno (aquí funcional) y lo bello y, en producción, de la coordinación industrial y la explotación del trabajo humano, es especialmente el signo de que uno ha alcanzado finalmente la liberación y el dominio. «ha llegado a la cumbre» (aun cuando sus líneas estilísticas tematizan lo que sólo se puede llamar una estética fascista).¹⁹

Las pretensiones del modernismo social y estético son el blanco contra el que han descargado algunas de sus críticas teóricas y políticas más fuertes los diversos discursos del posmodernismo y el feminismo, y nos ocuparemos de ello en breve. Sin embargo, hay una tercera tradición de modernismo que ha

18. Berman, *All That is Solid*, pág. 11.

19. Robert Merrill, «Forward-Ethics/Aesthetics: A posModern Position», en R. Merrill (comp.), *Ethics/Aesthetics: posModern Positions*, pág. 9

sido afrontada por el feminismo, pero ignorada en general por el posmodernismo. Se trata de la tradición del modernismo político, que, a diferencia de sus tradiciones afines estética y social, no se concentra en temas epistemológicos y culturales sino que desarrolla un proyecto de posibilidad a partir de varios ideales de la Ilustración.²⁰ Debe notarse que el modernismo político construye un proyecto que descansa en una distinción entre el liberalismo político y el liberalismo económico. En el segundo, la libertad se combina con la dinámica del mercado capitalista, mientras en el primero la libertad se asocia con los principios y derechos encarnados en la revolución democrática que se ha ido realizando en Occidente a lo largo de los tres últimos siglos. Los ideales surgidos de esta revolución incluyen «la idea de que los seres humanos deben usar su razón para decidir sobre líneas de acción, determinar su propio futuro, establecer acuerdos recíprocos y ser responsables de lo que hacen y lo que son».²¹ En términos generales, el proyecto político del modernismo se enraíza en la capacidad de los individuos para ser movidos por el sufrimiento humano, así como para eliminar sus causas, dar significado a los principios de igualdad, libertad y justicia, y para incrementar las formas sociales que permiten a los seres humanos desarrollar capacidades necesarias para superar ideologías y formas materiales que legitiman relaciones de dominación y están enclavadas en ellas.

La tradición de modernismo político ha sido ampliamente tratada y defendida en competencia con (y en contra de) el discurso del posmodernismo. Por consiguiente, cuando el posmodernismo es definido en relación con el discurso democrático, se contrapone al proyecto de la Ilustración y se considera reaccionario en sus tendencias políticas,²² se injerta en un concepto de liberalismo económico que lo convierte en una apología de las opulentas democracias occidentales,²³ o bien es presentado en oposición al proyecto emancipador del marxismo²⁴ y el feminismo.²⁵ Me propongo examinar a continuación algunas de las dificultades que Jürgen Habermas plantea a diversas versiones de posmodernismo y feminismo con su defensa de la modernidad como proyecto emancipador inacabado.

20. Véase, por ejemplo, Chantal Mouffe, «Radical Democracy: Modern or Postmodern?», en A. Ross (comp.), *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988, 31-45.

21. Mark Warren, *Nietzsche and Political Thought*, Cambridge, MIT Press, 1988, págs. 9-10.

22. Habermas, «Modernity versus Postmodernity», «An Incomplete Project», *Philosophical Discourse*.

23. Richard Rorty, «Habermas and Lyotard on Postmodernity», en Richard Bernstein (comp.), *Habermas and Modernity*, Cambridge, MIT Press, 1985, 161-176.

24. Perry Anderson, «Modernity and Revolution», *New Left Review* 144 (1984), 96-113.

25. Nancy Hartsock, «Rethinking Modernism: Minority vs. Majority Theories», *Cultural Critique* 7 (1987), 187-206.

HABERMAS Y EL DESAFÍO DEL MODERNISMO

Habermas ha sido uno de los defensores más enérgicos del legado del modernismo. La obra de Habermas es importante porque, al forjar su defensa del modernismo en el contexto de una crítica de los discursos posmodernista y postestructuralista surgidos en Francia desde 1968, ha abierto un debate entre estas posiciones aparentemente contrapuestas. Además, Habermas ha intentado revisar y reconstruir el trabajo anterior de sus colegas de la escuela de Francfort, Theodor Adorno y Max Horkheimer, revisando su visión pesimista de la racionalidad y de la lucha democrática.

Habermas considera la posmodernidad no tanto una cuestión de estilo y cultura cuanto de política. El rechazo de las grandes narrativas por parte del posmodernismo, su negación de los fundamentos epistemológicos y su acusación de que la razón y la verdad están siempre implicadas en relaciones de poder son considerados por Habermas un abandono de la modernidad y también una amenaza para ella. Para él, el posmodernismo se relaciona de forma paradójica con el modernismo. Por una parte, incorpora las peores dimensiones de un modernismo estético. Esto es, difunde los aspectos de la vanguardia que «viven en la experiencia de rebelarse contra todo lo normativo».²⁶ En este sentido, el posmodernismo se hace eco del intento del surrealismo de socavar la autonomía cultural del arte eliminando los límites que lo separan de la vida cotidiana. Por otra parte, el posmodernismo representa una negación del proyecto de la modernidad social al rechazar su lenguaje de razón, derechos y autonomía universales como fundamento de la vida social moderna. Según Habermas, el argumento del posmodernismo de que realismo, consenso y totalidad son sinónimos de terror representa una forma de agotamiento político y ético que renuncia de forma injustificada a la tarea inacabada del imperio de la razón.²⁷

Desde el punto de vista de Habermas, los pensadores posmodernistas son conservadores cuyas raíces filosóficas se han de encontrar en diversas teorías irracionistas y enemigas de la Ilustración que presentan una peculiar afinidad política con el fascismo. Por tanto, el posmodernismo socava el proyecto todavía en marcha de la modernidad, con su promesa de democracia mediante el imperio de la razón, la competencia comunicativa y la diferenciación cultural. El posmodernismo es culpable del doble crimen, en este caso, de rechazar los dogmas más básicos del *ethos* modernista y, así mismo, de no reconocer sus aportaciones más emancipadoras a la vida contemporánea. En el primer caso, el posmodernismo subraya en exceso, y de forma temeraria, el papel de la diferencia, la contingencia y el lenguaje frente a toda apelación a pretensiones universalizadas y transcendentales. Para el posmodernista, una teoría sin la garantía de la verdad define de nuevo la relación entre discurso y poder y, de este modo, desestabiliza la fe modernista en el

26. Habermas, «An Incomplete Project», pág. 5.

27. Jürgen Habermas, *Communication and the Evolution of Society*, Boston, Beacon Press, 1979.

consenso y la razón. Para Habermas, el posmodernismo representa una rebelión contra una visión verdadera de la razón y la subjetividad y anula las características productivas del modernismo.

La modernidad ofrece a Habermas la promesa de reintegrar en la sociedad las esferas diferenciadoras de la ciencia, la moralidad y el arte, no mediante un recurso al poder, sino mediante el imperio de la razón, la aplicación de una pragmática universal del lenguaje y el desarrollo de formas de aprendizaje basadas en los dictados de la competencia comunicativa. Aunque Habermas acepta los excesos de la racionalidad tecnológica y de la razón pura, cree que sólo mediante la razón se puede subordinar la lógica de la dominación y racionalidad científico-tecnológicas a los imperativos de la justicia y moralidad modernistas.²⁸ Habermas admira la cultura occidental y sostiene que «los ideales burgueses» contienen elementos de razón que deben estar en el núcleo de una sociedad democrática. Escribe:

Me refiero a la dinámica teórica interna que impulsa constantemente las ciencias y su reflexión sobre sí mismas mucho más allá de la mera creación de conocimiento tecnológicamente explotable; además, me refiero a los fundamentos universalistas de la ley y la moralidad que han sido incorporados (no importa cuán distorsionada e imperfectamente) en las instituciones de los Estados constitucionales, en las formas de toma de decisiones democráticas y en los patrones individualistas de formación de la identidad; finalmente, me refiero a la productividad y la fuerza liberadora de una experiencia estética con una subjetividad liberada de los imperativos de la actividad intencionada y de las convenciones de la percepción cotidiana.²⁹

En la defensa que Habermas hace de la modernidad es básica su importante distinción entre racionalidad instrumental y racionalidad comunicativa. La racionalidad instrumental representa los sistemas o prácticas materializados en el Estado, el dinero y las diversas formas de poder que actúan mediante «mecanismos directivos» para estabilizar la sociedad. La racionalidad comunicativa se refiere al mundo de la experiencia común y la interacción discursiva entre sujetos, un mundo caracterizado por formas diversas de socialización mediada por el lenguaje y orientada hacia la integración social y el consenso. Habermas acepta varias críticas de la racionalidad instrumental, pero fundamentalmente está de acuerdo en que el capitalismo, pese a sus problemas, representa formas más aceptables de diferenciación, racionalización y modernización sociales que las que han caracterizado estadios pasados de desarrollo social e instrumental. Por otra parte, es inflexible en lo tocante a las virtudes de la racionalidad comunicativa, con su insistencia en las reglas de mutuo entendimiento, claridad, consenso y la fuerza del argumento. Habermas considera irracional en sí mismo cualquier ataque serio contra esta forma de racionalidad. En efecto, su concepto de racionalidad comuni-

28. Douglas Kellner, «Postmodernism as Social Theory: Some Challenges and Problems», *Theory, Culture, and Society* 5: 2 & 3 (1988), 239-269.

29. Habermas, «Myth and Enlightenment», pág. 18.

cativa proporciona la base, no sólo para su situación de habla ideal, sino también para su visión más amplia de reconstrucción social. Con sus distinciones entre un mundo exterior de prácticas sistémicas directivas y un mundo interior privilegiado de proceso comunicativo, la racionalidad en este caso representa en cierto modo una división entre un mundo empapado de poder material, expresado en la evolución de subsistemas de modernización racional complejos y en continuo crecimiento, y otro determinado por la razón universal y la acción comunicativa. En el núcleo de esta distinción se encuentra un concepto de democracia en el que la lucha y el conflicto no se basan en una política de diferencia y poder, sino en un intento conceptual y lingüístico de definir el contenido de lo que es racional.³⁰

La defensa de la modernidad por parte de Habermas no se enraíza en un cuestionamiento riguroso de la relación entre discursos, estructuras institucionales y los intereses que éstos producen y legitiman dentro de condiciones sociales específicas. En vez de eso, se centra en la competencia lingüística y el principio de consenso con su problemática principal definida por la necesidad de eliminar los obstáculos que llevan a una «comunicación distorsionada». Esto no sólo indica una visión particular del poder, la política y la modernidad; también legitima, como señala Stanley Aronowitz, un concepto específico de razón y de aprendizaje:

[Habermas] nos advierte que reconozcamos las tareas inacabadas de la modernidad: el imperio de la razón. Más que reglas de gobernación basadas en hegemónicas de poder o discursivas, se nos exhorta a crear un nuevo imaginario que reconozca las sociedades capaces de resolver conflictos sociales, al menos provisionalmente, para así permitir una especie de aptitud reflexiva colectiva. De modo característico, a Habermas le parece que las harreras del aprendizaje no se encuentran en las exigencias de intereses clasistas, sino en una comunicación distorsionada. La mediación de la comunicación por parte del interés constituye aquí un obstáculo para el conocimiento reflexivo. Son sociedades «progresistas» las que tienen capacidad de aprendizaje —esto es, de adquirir un conocimiento que supera los límites de la acción estratégica o instrumental.³¹

El trabajo de Habermas ha sido tanto combatido como asumido por diversos grupos críticos y radicales. Ha sido sumamente criticado por feministas como Nancy Fraser³² y también adoptado por radicales que consideran su búsqueda de valores universales un ingrediente necesario de la lucha por la emancipación humana.³³ Sus escritos proporcionan, en muchos sentidos, un indicador teórico para examinar cómo el debate sobre fundacionalismo y democracia, por una parte, y política de diferencia y contingencia, por otra, se

30. Michael Ryan, *Politics and Culture: Working Hypotheses for a post-Revolutionary Society*, Baltimore. The Johns Hopkins University Press, 1989.

31. Aronowitz, «Postmodernism and Politics», pág. 103.

32. Nancy Fraser, «What is Critical about Critical Theory? The Case of Habermas and Gender», *New German Critique* 12:2 (1985), 97-131.

33. Barbara Epstein, «Rethinking Social Movement Theory», *Socialist Review* 20:1 (1990), 35-65.

ha manifestado como un debate en la izquierda entre quienes se alinean a favor o en contra de diferentes versiones del modernismo o posmodernismo.

Una aproximación más constructiva, tanto a los aspectos concretos de la obra de Habermas, como a la cuestión más amplia del modernismo, es que no se debe aceptar ni rechazar como si la única opción fuera la negación absoluta o la conversión. Habermas, por ejemplo, acierta y yerra a la vez en sus análisis del modernismo y el posmodernismo. Está en lo cierto al intentar recuperar los aspectos productivos y emancipadores del modernismo y por intentar descubrir un principio unificador que proporcione un referente para asumir y promover una sociedad democrática. También tiene razón cuando afirma que el posmodernismo trata tanto el tema político y cultural como el estético y de estilo. En este sentido, Habermas presta un servicio teórico al intentar mantener vivas, como parte de un discurso modernista, las categorías de crítica, acción y democracia. Para bien o para mal, Habermas introduce en el debate entre modernismo y posmodernismo la primacía de la política y el papel que la racionalidad podría desempeñar al servicio de la libertad humana y los imperativos de la ideología y la lucha democráticas. Como señala Thomas McCarthy, Habermas

cree que los defectos de la Ilustración sólo se pueden compensar con más ilustración. La crítica totalizada de la razón recorta a la baja la capacidad de la razón para ser crítica. Se niega a reconocer que la modernización trae consigo avances, así como distorsiones de la razón. Entre los primeros menciona la «fórmula» y la «refracción reflexiva» de las tradiciones culturales, la universalización de las normas y generalización de los valores y la creciente individuación de las identidades personales —requisitos todos ellos de esa organización efectivamente democrática de la sociedad mediante la cual la razón pura puede convertirse finalmente en práctica.³⁴

Precisamente en torno a estos temas, los teóricos posmodernos han impugnado algunos de los supuestos básicos del modernismo. Para Habermas, dichas impugnaciones debilitan las tendencias democráticas del modernismo, en vez de movilizarlas. Pero como espero demostrar en lo que queda de capítulo, Habermas se equivoca al rechazar sin más todas las formas de posmodernismo como antimodernistas y neoconservadoras. Además, dada su propia noción de consenso y de acción social, unida a su defensa de la tradición occidental, su visión de la modernidad entraña demasiada complicidad con un concepto de razón usado para legitimar la superioridad de una cultura ante todo blanca, masculina y eurocéntrica. Habermas habla desde una posición que no sólo es susceptible de verse tachada de patriarcal, sino que también está expuesta a la acusación de que su trabajo no encara de forma adecuada la relación entre discurso y poder y las confusas relaciones materiales de clase, raza y género. No cabe rechazar las críticas posmoderna y feminista de su obra simplemente porque se puedan etiquetar como antimodernas o antirracionalistas. A continuación me propongo tratar algunas de

34. Thomas McCarthy, «Introduction», en Habermas, *Philosophical Discourse*, pág. xvii.

las dificultades que el posmodernismo ha encontrado frente a ciertos supuestos básicos del modernismo.

NEGACIONES POSMODERNAS

Si posmodernismo significa poner la palabra en su sitio... si significa abrir al discurso crítico la línea de investigación que antes estaba prohibida, de pruebas que previamente resultaban inadmisibles, de modo que se puedan hacer preguntas nuevas y diferentes, y voces nuevas y distintas puedan comenzar a formularlas; si significa crear espacios institucionales y discursivos donde puedan desarrollarse identidades sociales y sexuales más fluidas y plurales; si significa erosionar formaciones triangulares de poder y conocimiento con el experto en la cumbre y las «masas» en la base; si, en una palabra, intensifica nuestro sentido colectivo (y democrático) de posibilidad, entonces yo también soy posmodernista.³⁵

Los cautos comentarios de Dick Hebdige relativos a su propia relación con el posmodernismo señalan algunos de los problemas que se han de afrontar al usar este término. Puesto que dicho uso va en aumento tanto dentro como fuera del ámbito académico para designar diversos discursos, su predominio político y semiótico se convierte repetidamente en objetivo de fuerzas en conflicto y de tendencias divergentes. El posmodernismo no sólo se ha convertido en lugar de luchas ideológicas contrapuestas —denunciadas por diferentes facciones tanto de la izquierda como de la derecha, apoyadas por igual número de diversos grupos progresistas y asumidas por intereses que renunciarían a cualquier pretensión política—: sus variadas formas han producido también elementos radicales y elementos reaccionarios. La influencia difusa y el carácter contradictorio del posmodernismo son evidentes en muchos campos culturales —pintura, arquitectura, fotografía, vídeo, danza, literatura, educación, música, comunicaciones de masas— y en los variados contextos de su producción y exhibición. Dicho término no se presta a la habitual topología de las categorías que sirven para inscribirlo ideológicamente dentro de las tradicionales oposiciones binarias. En este caso, la política del posmodernismo no se puede etiquetar claramente con las categorías tradicionales de izquierda y derecha.

El que muchos grupos reclamen su uso no quiere decir que el término no tenga valor salvo como cliché para las últimas modas intelectuales. Por el contrario, su amplio atractivo y su conflictividad indican que se está peleando por algo importante, que se están construyendo nuevas formas de discurso social en un momento en que los límites intelectuales, políticos y culturales de la época están siendo configurados de nuevo en medio de importantes transformaciones históricas, estructuras cambiantes de poder y formas alternativas emergentes de lucha política. Por supuesto, la cuestión decisiva es si estos discursos posmodernistas articulan de forma apropiada estos cambios y no se limitan a reflejarlos.

35. Hebdige, *Hidden in the Light*, 1989, pag. 226

Creo que el discurso del posmodernismo es algo por lo que merece la pena luchar, y no simplemente en cuanto categoría semántica que precisa ser sometida a un rigor definidor cada vez más preciso. Como discurso de pluralidad, diferencia y narrativas múltiples, el posmodernismo se resiste a ser inscrito en ningún principio articulador único encaminado a explicar, bien la mecánica de la dominación, bien la dinámica de la emancipación. De lo que se trata es de la necesidad de explotar sus intuiciones contradictorias y oposicionistas de modo que puedan ser objeto de apropiación al servicio de un proyecto radical de lucha democrática. El valor del posmodernismo estriba en su papel como significador mutable que refleja y también contribuye a las inestables relaciones culturales y estructurales que caracterizan cada vez más a los países industrializados avanzados de Occidente. El punto importante aquí no es si el posmodernismo se puede definir dentro de los parámetros de la política particular, sino cómo sus mejores intuiciones podrían ser objeto de apropiación dentro de una política democrática progresista y emancipadora.

Lo que me propongo sostener es que, aun cuando el posmodernismo no aporta un principio ordenador particular para definir un proyecto político particular, posee una coherencia rudimentaria con respecto al conjunto de «problemas y cuestiones básicas que han sido generados por los diversos discursos del posmodernismo, cuestiones que antes no eran particularmente problemáticas, pero que ciertamente ahora lo son».³⁶ El posmodernismo plantea cuestiones y problemas para trazar de nuevo y re-presentar los límites del discurso y la crítica cultural. Las cuestiones que el posmodernismo ha planteado se pueden ver, en cierto modo, a través de sus diversos rechazos de todas las «leyes naturales» y pretensiones trascendentales que, por definición, intentan «escapar» de cualquier tipo de fundamentación histórica y normativa. De hecho, si hay alguna armonía subyacente entre los diversos discursos del posmodernismo, se da precisamente en su rechazo de las esencias absolutas. Argumentando con razones parecidas, Laclau sostiene que la posmodernidad en cuanto discurso de crítica social y cultural comienza con una forma de conciencia epistemológica, ética y política basada en tres negaciones fundamentales:

El comienzo de la posmodernidad se puede... concebir como la consecución de una conciencia múltiple: conciencia epistemológica, por cuanto el progreso científico aparece como una sucesión de paradigmas cuya transformación y sustitución no se basa en ninguna certeza algorítmica; conciencia ética, por cuanto la defensa y afirmación de valores se basa en movimientos argumentativos (movimientos conservativos, según Rorty), que no remiten a ningún fundamento absoluto; conciencia política, por cuanto los logros históricos aparecen como fruto de articulaciones hegemónicas y contingentes —y como tales, siempre reversibles— y no como el resultado de leyes inmanentes de la historia.³⁷

36. Hutcheon, «Postmodern Problematics», en R. Merrill (comp.), *Ethics/Aesthetics: posModern Positions*, pág. 5. Para un tratamiento más extenso del trabajo de Hutcheon sobre el posmodernismo, véanse *The Politics of Postmodernism* y *The Poetics of Postmodernism*.

37. «Building a New Left: An Interview with Ernesto Laclau», *Strategies* 1:1 (1988), págs. 10-28.

La lista de Laclau no agota el abanico de negaciones que el posmodernismo ha adoptado como parte de la resistencia cada vez mayor a todo sistema explicativo totalizador y de la exigencia creciente de un lenguaje que ofrezca la posibilidad de abordar las cambiantes condiciones ideológicas y estructurales de nuestro tiempo. A continuación abordaré algunas de las importantes consideraciones temáticas que rebasan lo que yo defino como una serie de negaciones posmodernas. Abordaré dichas negaciones desde el punto de vista del desafío que plantean a lo que se puede problematizar como características opresivas o productivas del modernismo.

EL POSMODERNISMO Y LA NEGACIÓN DE LA TOTALIDAD, LA RAZÓN Y EL FUNDACIONALISMO

Una característica básica del posmodernismo ha sido su crítica de la totalidad, la razón y la universalidad. Esta crítica ha sido desarrollada muy intensamente en la obra de Jean-François Lyotard. Al lanzar su ataque contra las nociones ilustradas de totalidad, Lyotard afirma que el concepto mismo de lo posmoderno es inseparable de una incredulidad respecto a las metanarrativas. En opinión de Lyotard, «la visión narrativa está perdiendo sus functores, su gran héroe, sus grandes peligros, sus grandes viajes, su gran meta. Se está disipando en nubes de elementos del lenguaje narrativo —narrativo, pero también denotativo, prescriptivo, descriptivo, etcétera—».³⁸ Para Lyotard, las grandes narrativas no hacen problemática su propia legitimidad; al contrario, niegan la construcción histórica y social de sus propios primeros principios y con ello hacen la guerra a la diferencia, la contingencia y la particularidad. Contra Habermas y otros, Lyotard afirma que los llamamientos a la razón y al consenso, cuando se encuentran insertos dentro de grandes narrativas que unifican la historia, la emancipación y el conocimiento, niegan sus propias implicaciones en la producción de conocimiento y poder. Con mayor énfasis afirma Lyotard que, dentro de tales narrativas, hay elementos de dominio y control en los que «podemos oír los murmullos del deseo de un regreso del terror, de que la realización de la fantasía se apodere de la realidad».³⁹ Contra las metanarrativas, que totalizan la experiencia histórica reduciendo su diversidad a una lógica unidimensional que lo abarca todo, Lyotard plantea un discurso de horizontes múltiples, el uso de juegos lingüísticos y el terreno de la micropolítica. Contra la lógica formal de la identidad y del sujeto transhistórico, invoca una dialéctica de indeterminación, diversos discursos de legitimación y una política basada en la «permanencia de la diferencia». El ataque de Lyotard contra las metanarrativas representa, tanto una forma mordaz de crítica social, como un desafío filosófico a todas las formas de fundacionalismo que niegan lo histórico, lo normativo y lo contingente. Nancy Fraser y Linda Nicholson formulan bien esta conexión:

38. Lyotard, *The Postmodern Condition*, pág. 24.

39. *Ibíd.*, pág. 82.

Para Lyotard, el posmodernismo designa una condición general de la civilización occidental contemporánea. La condición posmoderna es aquella en la que ya no son creíbles las «grandes narrativas de legitimación». Por «grandes narrativas» entiende, en primer lugar, las filosofías que se superponen a la historia, como el relato que hacía la Ilustración del progreso gradual, pero constante, de la razón y la libertad, la dialéctica de Hegel del espíritu que llega a conocerse a sí mismo y, muy importante, el drama de Marx de la marcha hacia adelante de las capacidades productivas humanas mediante la lucha de clases que culminará con la revolución proletaria. (...) Pues lo que más le interesa [a Lyotard] de los relatos ilustrado, hegeliano y marxista es lo que comparten con otras formas de filosofía no narrativa. Lo mismo que las epistemologías y teorías morales no históricas, pretenden demostrar que unas prácticas discursivas concretas de primer orden están bien formadas y son capaces de dar resultados verdaderos y justos. Verdadero y justo significan aquí algo más que resultados alcanzados mediante la escrupulosa adhesión a las reglas constitutivas de unas estrategias científicas y políticas dadas. Significan, más bien, resultados que corresponden a la verdad y a la justicia, pues en realidad son en sí mismos independientes de las prácticas sociales históricas y contingentes. Así, en opinión de Lyotard, una metanarrativa... pretende ser un discurso privilegiado capaz de situar, caracterizar y evaluar todos los demás discursos, pero no infectado a su vez por la historicidad y la contingencia, que convierten los discursos de primer orden en potencialmente distorsionados y en necesitados de legitimación.⁴¹

Lo que Fraser y Nicholson dan a entender es que el posmodernismo no se limita a hacer la guerra contra la totalidad: también pone en tela de juicio el uso de la razón al servicio del poder, el papel de los intelectuales que hablan mediante la autoridad depositada en una ciencia de la verdad y la historia, y formas de liderazgo que exigen unificación y consenso dentro de cadenas de mando dirigidas de forma centralizada. El posmodernismo rechaza el concepto de una razón desinteresada, trascendente y universal. Más que separar la razón del terreno de la historia, el lugar y el deseo, el posmodernismo sostiene que la razón y la ciencia sólo se pueden entender como parte de una lucha histórica, política y social más amplia a propósito de la relación entre lenguaje y poder. Dentro de este contexto, la distinción entre pasión y razón, objetividad e interpretación, deja de existir, y esas entidades pasan, de estar separadas, a representar, en cambio, los efectos de discursos y formas particulares de poder social. Esto no es simplemente una cuestión epistemológica, sino profundamente política y normativa. Gary Peller pone esto de manifiesto al afirmar que lo que está encima de la mesa en esta forma de crítica es nada menos que el compromiso dominante y liberal con la cultura de la Ilustración. Escribe:

De hecho, la totalidad del camino que concebimos como de progreso liberal (superar el prejuicio en nombre de la verdad, ver a través de las distorsiones de la ideología para llegar a la realidad, vencer la ignorancia y la superstición con

40. Nancy Fraser y Linda Nicholson, «Social Criticism Without Philosophy: An Encounter Between Feminism and Postmodernism», en A. Ross (comp.), *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, págs. 86-87.

la adquisición de conocimiento) se pone en tela de juicio. El posmodernismo indica que lo que se ha presentado en nuestras tradiciones socio-políticas e intelectuales como conocimiento, verdad, objetividad y razón en realidad son simples efectos de una forma particular de poder social, la victoria de un modo particular de representar el mundo que, entonces, se presenta como más allá de la mera interpretación, como la verdad misma.⁴¹

Al defender la primacía de lo histórico y contingente en la construcción de la razón, la autoridad, la verdad, la ética y la identidad, el posmodernismo proporciona una política de representación y una base para la lucha social. Laclau sostiene que el ataque posmoderno contra el fundacionalismo es un acto eminentemente político porque aumenta la posibilidad de argumentación y diálogo. Además, al reconocer cuestiones de poder y valor en la construcción del conocimiento y las subjetividades, el posmodernismo ayuda a poner de manifiesto importantes fuerzas ideológicas y estructurales, tales como la raza, el género y la clase. Para teóricos como Laclau, el derrumbamiento del fundacionalismo no supone un relativismo banal o el comienzo de un peligroso nihilismo. Por el contrario, Laclau sostiene que la falta de sentido último radicaliza las posibilidades de la acción humana y de una política democrática. Escribe:

Abandonar el mito de los fundamentos no conduce al nihilismo, lo mismo que la incertidumbre acerca del modo en que atacará un enemigo no conduce a la pasividad. Conduce, más bien, a una proliferación de intervenciones y debates discursivos que son necesarios, porque no existe ninguna realidad extradiscursiva que el discurso pueda reflejar sin más. Puesto que el debate y el discurso constituyen lo social, su carácter abierto se convierte en fuente de un mayor activismo y de una defensa más radical de la libertad. El género humano, tras haberse postrado ante fuerzas externas —Dios, la naturaleza, las leyes necesarias de la historia— puede ahora, en el umbral de la posmodernidad, considerarse por vez primera creador y constructor de su propia historia.⁴²

El ataque posmoderno contra la totalidad y el fundacionalismo no carece de inconvenientes. Aunque se centra correctamente en la importancia de las narrativas locales y rechaza la idea de que la verdad preceda a la noción de representación, también corre el riesgo de oscurecer la distinción entre narrativas maestras, que son monocausales, y narrativas formativas, que sientan la base para situar de forma histórica y relacional diferentes grupos o narrativas locales dentro de un proyecto común. Por ampliar más este punto: es difícil imaginar una política de diferencia como forma de teoría social radical, si no ofrece una narrativa formativa capaz de analizar la diferencia dentro de la unidad, y no contra ella. Formularé estas críticas con más detalle en otra sección.

41. Gary Peller, «Reason and the Mob: the Politics of Representation», *Tikkun* 2:3 (1987), pág. 30

42. Ernesto Laclau (1988a), «Politics and the Limits of Modernity», en A. Ross (comp.), *Universal Abandon? The Politics of Postmodernity*, págs. 79-80

EL POSMODERNISMO COMO NEGACIÓN DE LAS CULTURAS FRONTERIZAS

El posmodernismo lanza un desafío a la política cultural del modernismo en varios niveles diferentes. Esto es, no sólo proporciona un discurso encaminado a teorizar de nuevo la cultura como fundamental para la construcción de sujetos políticos y la lucha colectiva; además, teoriza la cultura como una política de representación y poder. Emily Hicks ha presentado el desafío posmodernista a la cultura modernista como enmarcado dentro de los contextos de identidades movedizas, los nuevos mapas de fronteras y la memoria no sincrónica.⁴³ En su opinión, la cultura modernista niega la posibilidad de unas identidades creadas dentro de la experiencia de múltiples narrativas y cruces de «fronteras»; en vez de eso, el modernismo enmarca la cultura dentro de límites rígidos que privilegian y excluyen partiendo de las categorías de raza, clase, género y etnia. Dentro del discurso del modernismo, la cultura, en gran medida, se convierte en principio organizador para construir fronteras que reproducen las relaciones de dominio, subordinación y desigualdad. En este caso las fronteras no ofrecen la posibilidad de experimentar y de colocarnos dentro de un intercambio productivo de narrativas. En vez de eso, el modernismo construye fronteras trazadas con el lenguaje de los universales y las oposiciones. Dentro de la política cultural del modernismo, la cultura europea se identifica con el centro de la civilización, la cultura superior se define desde una óptica esencialista frente a la cultura popular de lo cotidiano, y la historia como reivindicación de la memoria crítica se ve desplazada por la proliferación de imágenes. En efecto, el posmodernismo constituye un intento general de traspasar las fronteras selladas por el modernismo, proclamar la arbitrariedad de todo límite y llamar la atención sobre la esfera de la cultura como construcción social e histórica mutable.

Quiero aproximarme al desafío posmoderno lanzado a la política cultural modernista centrándome brevemente en varias cuestiones. En primer lugar, el posmodernismo ha ampliado el debate relativo a la relación entre cultura y poder iluminando las circunstancias cambiantes del conocimiento enclavado en la era de los sistemas de información electrónicos, las tecnologías cibernéticas y la ingeniería informática. Con ello, ha señalado el descubrimiento de nuevas formas de conocimiento que configuran de forma significativa los análisis tradicionales relacionados con la intersección de cultura, poder y política. En segundo lugar, el posmodernismo plantea una nueva serie de cuestiones relativas al modo en que la cultura se inscribe en la producción de jerarquías centro/margen y la reproducción de formas poscoloniales de subyugación. Lo que está aquí sobre la mesa no es sólo una nueva consideración de la intersección de raza, género y clase, sino también un nuevo modo de leer la historia; esto es, el posmodernismo proporciona formas de conocimiento histórica como modo de reivindicar poder e identidad para los grupos subordinados.⁴⁴

43. Emily Hicks, «Deterritorialization and Border Writing», en R. Merrill (comp.), *Ethics, Aesthetics: posModern Positions*, 47-58.

44. Esta cuestión se trata en varios ensayos brillantes en Russell Ferguson, Martha Gever,

En tercer lugar, el posmodernismo echa abajo la distinción entre cultura superior e inferior, y convierte lo cotidiano en objeto de estudio serio.⁴⁵

Para empezar, el posmodernismo señala el papel cada vez más importante y complejo del nuevo medio electrónico de comunicación en la constitución de las identidades individuales, los lenguajes culturales y las nuevas formaciones sociales. El posmodernismo ha proporcionado así un nuevo discurso que nos permite comprender la naturaleza cambiante de la dominación y la resistencia en las sociedades capitalistas modernas.⁴⁶ Esto es así de modo particular en sus análisis de cómo las condiciones para la producción de conocimiento han cambiado en las dos últimas décadas en lo que respecta a las tecnologías electrónicas de información y producción, los tipos de conocimiento producidos y el impacto que han tenido, tanto en el nivel de la vida cotidiana, como en el más amplio ámbito mundial.⁴⁷ Los discursos posmodernos destacan cambios radicales en los modos en que la cultura se produce, circula, se lee y se consume; además, pone seriamente en duda los modelos teóricos que han analizado la cultura de forma deficiente como una fuerza productiva y constitutiva dentro de un red cada vez más global de grupos dirigentes científicos, tecnológicos y de producción de información.

En segundo lugar, el posmodernismo ha prestado un importante servicio teórica a la hora de trazar el mapa de las relaciones del centro y la periferia con respecto a tres intervenciones en la política cultural conectadas entre sí. Primeramente, ha lanzado un importante desafío a la idea hegemónica de que la cultura eurocéntrica es superior a las demás culturas y tradiciones en virtud de su estatus canónico como medida universal de la civilización occidental. Al desenmascarar la particularidad de los pretendidos universales que constituyen la cultura eurocéntrica, el posmodernismo ha revelado que la «verdad» de la cultura occidental es intencionalmente una metanarrativa que borra inexorablemente los relatos, tradiciones y voces de quienes, en virtud de su raza, clase y género, constituyen el otro. La guerra del posmodernismo contra la totalidad se define, en este caso, como una campaña contra el etnocentrismo y la cultura patriarcal occidentales. En la medida en que el posmodernismo ha rechazado el etnocentrismo de la cultura occidental, ha librado también una batalla contra esas formas de conocimiento académico que sirven para reproducir la cultura dominante occidental como un canon y tradición privilegiados, inmunes a la historia, la ideología y la crítica social.⁴⁸

En este desafío, es fundamental un segundo aspecto de la nueva configu-

Trinh T. Minh-ha y Cornel West (comps.), *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures*, Cambridge, MIT Press, 1990. Véanse también bell hooks, *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*, Boston, South End Press, 1990; Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.

45. Jim Collins, *Uncommon Cultures: Popular Culture and Postmodernism*, Nueva York, Routledge, 1989.

46. Scott Lash y John Urry, *The End of Organized Capitalism*, Madison, University of Wisconsin Press, 1987.

47. Poster, *Critical Theory and Poststructuralism*.

48. Aronowitz y Giroux, *Postmodern Education*.

ración, por parte del posmodernismo, de la política del centro y los márgenes. Esto es, el posmodernismo no sólo impugna la forma y contenido de los modelos dominantes de conocimiento, sino que también produce nuevas formas de conocimiento con su insistencia en echar abajo las disciplinas y tratando objetos de estudio que eran irrepresentables en los discursos dominantes del canon occidental.

La crítica posmoderna presta un importante servicio teórico y político al ayudar a los considerados «otro» a reivindicar sus propias historias y voces. Al hacer problemático el concepto dominante de tradición, el posmodernismo ha desarrollado un discurso sensible al poder que ayuda a grupos subordinados y excluidos a dar sentido a sus propios mundos sociales e historias, al tiempo que brinda nuevas oportunidades de producir vocabularios políticos y culturales con que definir y moldear sus identidades individuales y colectivas. Lo que está aquí sobre la mesa es una nueva versión escrita de la historia dentro de una política de diferencia que sustituya las narrativas totalizadoras de la opresión con narrativas múltiples y locales, que defiendan sus identidades e intereses como parte de una reconstrucción más amplia de una vida pública democrática. Craig Owens capta el proyecto de posibilidad que forma parte de las voces reivindicativas que se han visto relegadas a lo marginal y, por tanto, parecen irrepresentables. Aunque en esta exposición las mujeres surgen como la fuerza privilegiada de lo marginal, su análisis es igualmente válido para diversos grupos subordinados:

Precisamente en la frontera legislativa entre lo que se puede y lo que no se puede representar es donde se está llevando a cabo la operación posmodernista —no con el fin de trascender la representación, sino con el de desenmascarar un sistema de poder que autoriza ciertas representaciones al tiempo que obstaculiza, prohíbe o invalida otras—. Entre las prohibidas desde la representación occidental, a cuyas representaciones se les niega toda legitimidad, están las mujeres. Excluidas de la representación por la estructura misma de ésta, reaparecen dentro de ella como figura —representación— de lo irrepresentable.⁴⁹

El intento del posmodernismo de explorar y formular nuevos espacios no está exento de problemas. La marginalidad como diferencia es una cuestión problemática, y se tienen que sopesar las diferencias junto con sus consecuencias a la hora de construir múltiples relaciones entre el yo y el otro. Además, la resistencia tiene lugar, no sólo en los márgenes, sino también en diversos puntos de acceso al interior de las instituciones dominantes. Huelga decir que cualquier concepto de diferencia y marginalidad corre el riesgo de mistificar, lo mismo que posibilitar, una política cultural radical. Pero lo esencial es que el posmodernismo ofrece la posibilidad de desarrollar una política cultural centrada en los márgenes para reivindicar, como señala Edward Said, «el derecho de los grupos humanos anteriormente mal representados o no representados en absoluto a hablar en su propio nombre

49. Craig Owens, «The Discourse of Others: Feminists and Postmodernism», en H. Foster (comp.), *The Anti-Aesthetic. Essays on Postmodern Culture*, pág. 59.

y a representarse a sí mismos en ámbitos definidos, política e intelectualmente, como normalmente excluyentes respecto a ellos, usurpadores de sus funciones de significar y representar e indiferentes ante su realidad histórica».⁵⁰

Esto nos lleva a una tercera dimensión de una política cultural posmoderna. Como parte de una política de diferencia más amplia, el posmodernismo se ha centrado también en los modos en que la modernidad funciona como una narrativa maestra imperialista que conecta los modelos occidentales de progreso industrial con las formas hegemónicas de cultura, identidad y consumo. Dentro de este contexto, el proyecto de modernidad relega todas las culturas no occidentales a la periferia de la civilización, puestos avanzados de historias, culturas y narrativas insignificantes.

En el discurso del modernismo neocolonial, la cultura del otro ya no se inscribe en unas relaciones imperialistas de dominación y subordinación mediante el puro ejercicio del poder militar o burocrático. El poder se inscribe ahora en grupos dirigentes de producción cultural que traspasan fácilmente las fronteras nacionales y culturales. Los bancos de datos, las transmisiones de radio y los sistemas de comunicaciones internacionales pasan a formar parte de la vanguardia de una nueva red mundial de imperialismo cultural y económico. La modernidad alardea ahora de su mensaje universal de progreso a través de los expertos e intelectuales que envía a las universidades del Tercer Mundo, mediante los sistemas de representaciones que produce para saturar de vallas publicitarias toda Latinoamérica y mediante las imágenes de propaganda que emite desde los satélites a los televisores de los habitantes de África, India y Asia.

El posmodernismo pone de manifiesto, tanto la cambiante naturaleza tecnológica del imperialismo poscolonial, como las nuevas formas de resistencia emergente que encuentra. Por una parte, rechaza la idea de que la relación colonial sea un «ininterrumpido psicodrama de represión y subyugación».⁵¹ Se intenta comprender cómo el poder no es sólo dirigido, sino también asumido, resistido y convertido en objeto de lucha. Según esta hipótesis, el otro no sufre el destino de ser declarado inexistente de forma genérica, sino que carga con el peso de la especificidad histórica y cultural. En parte, esto se ha traducido en un intento radical de leer la cultura del otro como una construcción más que como una descripción, como una forma de texto que evoca y no simplemente representa.⁵² Dentro de este marco hipotético, la relación entre el sujeto y el objeto, la invención y la construcción, nunca es inocente y siempre está implicada en la teorización relativa a los márgenes y el centro. Lo que está aquí sobre la mesa es un intento de hacer problemáticas las voces de quienes intentan describirlos márgenes, aun cuando lo hagan en beneficio de

50. Edward W. Said, citado en Connor, *Postmodern Culture*, pág. 233.

51. Richard Roth, «The Colonial Experience and its Postmodern Fate», *Salmagundi* 84 (otoño de 1989), pág. 250.

52. James Clifford y George Marcus (comps.), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press, 1986; James Clifford, *The Predicament of Culture: Twentieth Century's Ethnography, Literature, and Art*, Cambridge, Harvard University Press, 1988.

la emancipación y la justicia social.⁵³ Esto sugiere aún otro aspecto del discurso poscolonial que el posmodernismo ha comenzado a analizar como parte de su propia política cultural.

En la era posmoderna, los límites que una vez retuvieron la diversidad, la alteridad y la diferencia, bien en guetos intestinos, bien mediante fronteras nacionales controladas por funcionarios de aduanas, han comenzado a desmoronarse. El centro eurocéntrico no puede seguir absorbiendo ni conteniendo la cultura del otro como algo amenazante y peligroso. Como señala Renato Rosaldo, «el Tercer Mundo ha hecho implosión en la metrópoli. Incluso la conservadora política nacional de contención, diseñada para protegernos de ellos deja patente la imposibilidad de mantener las culturas herméticamente selladas».⁵⁴ En el discurso neocolonial, la cultura se convierte en algo que los otros poseen; es la marca de la etnia y la diferencia. Lo que ha cambiado en esta formulación/estrategia hegemónica es que la diversidad ya no se ignora en el aparato cultural dominante, sino que se promueve con el fin de definirla de forma estrecha y reductora mediante los estereotipos dominantes. La representación no se limita a excluir, también define la diferencia cultural construyendo *activamente* la identidad del otro para los grupos dominantes y subordinados. El posmodernismo pone en tela de juicio el discurso poscolonial situando los márgenes en el centro desde el punto de vista de sus propias voces e historias. La representación cede el paso a la oposición y la lucha a propósito de cuestiones de identidad, lugar y valores.⁵⁵ La diferencia da la posibilidad, no sólo de llevar las voces y políticas del otro a los centros de poder, sino también de comprender cómo el centro está implicado en los márgenes. Es un intento de comprender cómo la radicalización de la diferencia puede producir nuevas formas de desplazamiento y formas más refinadas de racismo y sexismo. Resulta fácil de entender que el mejor trabajo en este campo lo estén haciendo escritores procedentes de los «márgenes».

Finalmente, es bien sabido que el posmodernismo rompe con las formas dominantes de representación rechazando la distinción entre cultura elitista y popular y abogando por lugares alternativos de compromiso artístico y formas de experimentación.⁵⁶ En cuanto antiestética, el posmodernismo rechaza el concepto modernista de una cultura o un arte privilegiados; renuncia a los centros «oficiales» para «alojar» y desplegar el arte y la cultura, así como a su interés por los orígenes, la evolución histórica y la autenticidad. Además, el ataque del posmodernismo contra los límites del arte y la cultura modernistas se ha traducido, en parte, en nuevas formas de arte, escritura, cinematografía y diversos tipos de crítica estética y social. Por ejemplo, películas como

53. Trinh Minh-ha, *Women, Native, Other: Writing Postcoloniality and Feminism*, Bloomington, Indiana University Press, 1989.

54. Renato Rosaldo, *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*, Boston, Beacon Press, 1989, pág. 44.

55. Gayatri Spivak, *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, Nueva York, Methuen, 1987; Gayatri Spivak, *The postColonial Critic*, editado por Minh-ha, *Women, Native, Other*.

56. Hal Foster, *Recordings, Art, Spectacle, Cultural Politics*, Seattle, Bay Press, 1985; Brian Wallis (comp.), *Art After Modernism: Rethinking Representation*, Nueva York, Godine, 1989.

Whetherby y series televisivas como *Twin Peaks* niegan la estructura de trama y parecen no tener principio ni final reconocible; la fotógrafa Sherrrie Levine usa un «discurso de copia» en su trabajo con el fin de ir más allá de los conceptos de origen y originalidad, y Connie Hatch se centra en el acto mismo de mirar.⁵⁷ El escritor James Sculley desdibuja las líneas que marcan la distancia entre escribir poesía y producirla dentro de variadas formas de representación.⁵⁸ Los Talking Heads, un grupo musical norteamericano, adopta una gama ecléctica de significadores auditivos y visuales para producir un pastiche de estilos donde los géneros se mezclan, las identidades cambian y las líneas que separan la realidad de la imagen quedan oscurecidas con toda intención.⁵⁹

Un dato muy importante es que el posmodernismo concibe lo cotidiano y lo popular como merecedor de una consideración seria y lúdica. En primer lugar, la cultura popular es analizada como una importante esfera de contestación, lucha y resistencia. Con ello, el posmodernismo no abandona las distinciones que estructuran diversas formas culturales dentro de (y entre) niveles diferentes de práctica social. En lugar de eso, profundiza la posibilidad de entender el fundamento social, histórico y político de dichas distinciones tal y como se realizan dentro de la intersección del poder, la cultura y la política. En segundo lugar, el posmodernismo cultiva un tono de ironía, parodia y carácter lúdico como parte de una estética que desaceraliza el aura y «grandeza» cultural, al tiempo que demuestra que la «contingencia penetra toda identidad» y que «el carácter principal y constitutivo de lo discursivo es... la condición de cualquier práctica».⁶⁰ Richard Kearney ha observado que el concepto posmoderno de juego, con sus elementos de imposibilidad de decisión e imaginación poética, pone en tela de juicio los niveles restringidos y egocéntricos de la «voidad» y nos permite avanzar hacia una mayor comprensión del otro:

Las características ex-céntricas del paradigma del juego se pueden interpretar como muestras del poder poético de la imaginación para trascender los límites de la conciencia egocéntrica, y desde luego antropocéntrica —explorando de ese modo diferentes posibilidades de existencia—. Dichas «posibilidades» bien pueden parecer imposibles en el nivel de la realidad admitida.⁶¹

En el rechazo posmoderno de la cultura elitista como un ámbito privilegiado de producción cultural y depósito de la «verdad» y la civilización, resulta fundamental un intento de entender las prácticas culturales modernistas en sus manifestaciones hegemónicas y contradictorias. El posmodernismo rechaza también el concepto de cultura popular en cuanto estructurada exclusivamente mediante una combinación de producción de artículos y de pasividad del público, un lugar tanto para deshacerse de porquería co-

57. Véase el estudio de varios fotógrafos posmodernos en Abigail Solomon-Godeau, *Photography at the Dock*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1990.

58. James Sculley, *Line Break. Poetry as Social Practice*, Seattle, Bay Press, 1988.

59. Hebdige, *Hiding in the Light*, 1988.

60. Laclau, «Building a New Left», pag. 17

61. Kearney, *The Wake of Imagination*, págs. 366-367

mercial, como para crear robots consumidores. En cambio, el postmodernismo ve la cultura popular como un terreno de reconciliación y lucha, un terreno cuyos principios estructurantes no se deben analizar con el lenguaje reduccionista de los criterios estéticos, sino mediante el discurso de poder y política. Por supuesto, se debe decir que los elementos posmodernos de política cultural que he proporcionado necesitan ser examinados más de cerca en sus excesos y sus carencias. Retomaré esta cuestión en otra sección, pero a continuación voy a analizar la tercera negación posmoderna, relativa al lenguaje y la subjetividad.

EL POSMODERNISMO, EL LENGUAJE Y LA NEGACIÓN DEL SUJETO HUMANISTA

Dentro del discurso del posmodernismo, los nuevos agentes sociales se hacen plurales; esto es, el discurso del agente universal, como por ejemplo la clase trabajadora, es reemplazado por múltiples agentes forjados en variadas luchas y movimientos sociales. Tenemos aquí una política que acentúa las diferencias entre los grupos. Pero vale la pena notar que las subjetividades también se constituyen dentro de la diferencia. Ésta es una distinción importante y plantea una dificultad fundamental a la idea humanista del sujeto como un yo libre, unificado, estable y coherente. En realidad, uno de los avances teóricos y políticos más importantes del posmodernismo es su insistencia en la centralidad del lenguaje y la subjetividad como frentes nuevos desde los que repensar las cuestiones del significado, la identidad y la política. El mejor modo de abordar este tema es analizar primero los modos en que el posmodernismo ha cuestionado la visión convencional del lenguaje.

El discurso posmoderno ha teorizado de nuevo la naturaleza del lenguaje como un sistema de signos estructurados en el ejercicio infinito de la diferencia, y con ello ha socavado la noción dominante positivista del lenguaje como un código genético estructurado desde la permanencia, o simplemente como un medio lingüístico y transparente para transmitir ideas y significado. Teóricos tales como Jacques Derrida, Michel Foucault, Jacques Lacan y Laclau y Mouffe, en particular, han desempeñado un papel importante en el proceso de teorizar de nuevo la relación entre discurso, poder y diferencia.⁶² Por ejemplo, Derrida ha analizado brillantemente la cuestión del lenguaje mediante el principio de lo que él llama *différance*. Este punto de vista sugiere que el significado es el producto de un lenguaje construido desde y en sometimiento al interminable ejercicio de las diferencias entre significadores.

62. Jacques Derrida, *Of Grammatology*, G. Spivak (trad.), Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1976; Michel Foucault, Foucault, M. (1977a), *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*, D. Bouchard (comp.), Ithaca, Cornell University Press, 1977a; *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, G. Gordon (comp.), Nueva York, Pantheon, 1977b; *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Nueva York, Vintage Books, 1979; *The History of Sexuality, Volume I: An Introduction*, Nueva York, 1980; Jacques Lacan, *Speech and Language in Psychoanalysis*, A. Wilden (trad.), Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1988; Laclau y Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy*,

Lo que constituye el sentido de un significador queda definido por las relaciones de diferencia movilizadas y cambiantes que caracterizan la función referencial del lenguaje. Lo que Derrida, Laclau y Mouffe y una multitud de otros críticos han demostrado es «la creciente dificultad de definir los límites del lenguaje o, más exactamente, de definir la identidad específica del objeto lingüístico».⁶³ Pero lo que está en juego aquí es algo más que la demostración teórica de que el significado no se puede fijar nunca de una vez para siempre.

La insistencia posmoderna en la importancia del discurso se ha traducido también en un gran proceso de nueva reflexión sobre la noción de subjetividad. En particular, varios discursos posmodernos han ofrecido una crítica importante del concepto humanista liberal de subjetividad, basado en la idea de una conciencia unificada, racional y autónoma. Desde este punto de vista, el sujeto individual es la fuente del conocimiento de sí mismo, y su visión del mundo se constituye mediante el ejercicio de una forma racional y autónoma de comprensión y conocimiento. Lo que pone en tela de juicio el discurso posmoderno es el concepto humanista liberal del sujeto «como una especie de sensibilidad libre, autónoma, universal, indiferente a todo contenido particular o moral».⁶⁴ Teresa Ebert, en su análisis de la construcción de las diferencias por razón de género, ofrece un comentario sucinto sobre el concepto humanista de identidad:

La teoría cultural feminista posmoderna rompe con la visión humanista dominante... en la que el sujeto es aún considerado un individuo autónomo con un yo coherente y estable constituido por un conjunto de elementos naturales y dados de antemano, tales como el sexo biológico. Teoriza al sujeto como producto de prácticas significativas que lo preceden, y no como el originario del significado. Uno adopta posiciones subjetivas específicas —esto es, existencia en el significado, en las relaciones sociales— que se constituyen en actos discursivos estructurados ideológicamente. La subjetividad es así el efecto de una serie de prácticas significadoras organizadas ideológicamente, mediante las cuales el individuo es situado en el mundo y desde cuya perspectiva se hacen inteligibles el mundo y el propio yo.⁶⁵

Resulta imposible exagerar la importancia del proceso de teorizar nuevamente la subjetividad, llevado a cabo por el posmodernismo. Desde este punto de vista, la subjetividad deja de ser atribuida a la apolítica tierra yerma de las esencias y el esencialismo. La subjetividad se lee ahora como múltiple, estratificada y no unitaria; más que estar constituido como un ego unificado e integrado, el yo se considera «constituido desde la diferencia y por la diferencia y sigue siendo contradictorio».⁶⁶ No considerado ya simplemente como el depósito de la conciencia y la creatividad, el yo se construye como un terreno

63. Laclau, «Politics and the Limits of Modernity», pág. 67.

64. Terry Eagleton, «The Subject of Literature», *Cultural Critique* 2 (1985/1986), pág. 101.

65. Teresa Ebert, «The Romance of Patriarchy: Ideology, Subjectivity, and Postmodern Feminist Cultural Theory», *Cultural Critique* 10 (otoño de 1988), págs. 22-23.

66. Lawrence Grossberg, «On Postmodernism and Articulation: An Interview with Stuart Hall», *Journal of Communication* 10 2 (1986), pág. 56.

de conflicto y lucha, y la subjetividad es vista como un lugar tanto de liberación como de subyugación. El modo en que la subjetividad se relaciona con temas de identidad, intencionalidad y deseo es una cuestión profundamente política, indisolublemente vinculada con las fuerzas sociales y culturales que se extienden mucho más allá de la conciencia personal del llamado sujeto humanista. Ni la naturaleza misma de la subjetividad, ni sus capacidades para la determinación personal y social, pueden seguir estando situadas dentro de las garantías de fenómenos trascendentes o esencias metafísicas. En esta perspectiva posmoderna, la base de una política cultural y de la lucha por el poder ha quedado abierta a la inclusión de las cuestiones del lenguaje y la identidad. A continuación me propongo tratar el modo en que varios discursos feministas inscriben de nuevo algunos de los presupuestos básicos del modernismo y del posmodernismo en el marco de una práctica cultural y de un proyecto político más amplios.

EL FEMINISMO POSMODERNISTA COMO PRÁCTICA POLÍTICA Y ÉTICA

La teoría feminista ha mantenido siempre una relación dialéctica con el modernismo. Por una parte, ha acentuado las inquietudes modernistas por la igualdad, la justicia social y la libertad mediante un constante compromiso con verdaderas cuestiones políticas, concretamente el escribir de nuevo la construcción histórica y social del género en beneficio de una política cultural emancipadora. En otras palabras, el feminismo ha sido muy perspicaz en su capacidad para escudriñar a fondo la ruina del modernismo con el fin de liberar sus victorias, particularmente las potencialidades irrealizadas que residen en sus categorías de acción, justicia y política. Por otra parte, el feminismo posmoderno ha rechazado aquellos aspectos del modernismo en que las leyes universales son exaltadas a expensas de la especificidad y la contingencia. Más concretamente, el feminismo posmoderno se opone a una visión lineal de la historia, que legitima los conceptos patriarcales de subjetividad y sociedad; además, rechaza la idea de que la ciencia y la razón se correspondan directamente con la objetividad y la verdad. En efecto, el feminismo posmoderno rechaza la oposición binaria entre modernismo y posmodernismo en favor de un intento teórico más amplio de situar críticamente ambos discursos dentro de un proyecto político feminista.

La teoría feminista ha producido, y también ha aprovechado, una apropiación crítica de varios presupuestos básicos tanto del modernismo como del posmodernismo. El compromiso feminista con el modernismo ha sido asumido principalmente como un discurso de autocritica y ha servido para extender radicalmente una pluralidad de posiciones dentro del feminismo mismo. Mujeres de color, lesbianas y mujeres pobres y de clase trabajadora han cuestionado el esencialismo, separatismo y etnocentrismo expresados en el proceso teorizante feminista, y con ello han socavado gravemente el eurocentrismo y el discurso totalizador que se han convertido en un corsé político dentro del movimiento. Fraser y Nicholson ofrecen un análisis sucinto de

alguna de las cuestiones implicadas en este debate, particularmente en relación con la apropiación de «cuasimetanarrativas» por parte de algunas feministas:

Presuponen tácitamente algunos supuestos comúnmente admitidos, pero injustificados y esencialistas, acerca de la naturaleza de los seres humanos y las condiciones para la vida social. Además, dan por sentados métodos y/o conceptos insensibles a la temporalidad o la historicidad y que, por tanto, funcionan *de facto* como matrices permanentes y neutrales para la investigación. Tales teorías, pues, comparten algunas de las características esencialistas y no históricas de las metanarrativas: su atención a la diversidad histórica y cultural es insuficiente; y universalizan erróneamente características de la propia era, sociedad, cultura, clase, orientación sexual y/o grupo étnico o racial... del teórico. Ha quedado claro que las cuasimetanarrativas, más que promover la hermandad la estorban, pues eliden las diferencias entre mujeres y entre las formas de sexismo a las que las diferentes mujeres están sometidas de modo diferente. Así mismo, resulta cada vez más evidente que tales teorías impiden las alianzas con otros movimientos progresistas, pues tienden a ignorar ejes de dominación distintos del género. En suma, existe un creciente interés entre las feministas por formas de teorizar que presten atención a las diferencias y la especificidad cultural e histórica.⁶⁷

Crear un lenguaje sumamente crítico con el modernismo no sólo ha servido para hacer problemático lo que se puede llamar feminismos totalizadores; también ha puesto en tela de juicio la idea de que la opresión sexista esté en la raíz de todas las formas de dominación.⁶⁸ En esta posición se encuentran implícitos dos supuestos que han configurado de forma significativa los argumentos de mujeres en su mayoría blancas occidentales. El primer argumento invierte simplemente la posición marxista ortodoxa respecto a la clase como categoría primaria de dominación, relegando todos los demás modos de opresión a una consideración secundaria. Aquí, el patriarcado se convierte en la forma primaria de dominación, mientras que la raza y la clase quedan reducidas a un mero reflejo distorsionado suyo. El segundo supuesto recicla otro aspecto del marxismo ortodoxo que da por sentado que la lucha a propósito del poder se libra exclusivamente entre clases sociales opuestas. La versión feminista de este argumento sustituye simplemente la clase por el género, y con ello reproduce una forma de política de «nosotras» contra «ellos» que es la antítesis del desarrollo de una construcción comunitaria dentro de una cultura pública diversificada y amplia.

Ambos argumentos representan el bagaje ideológico del modernismo. En ambos casos, la dominación se formula con oposiciones binarias, lo cual supone que los trabajadores o las mujeres no pueden ser cómplices de su pro-

67. Fraser y Nicholson, «Social Criticism Without Philosophy», en A. Ross (comp.), *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, págs. 92, 99.

68. M. Malson, J. O'Barr, S. Westphal-Wihl y M. Wver, «Introduction», en M. Malson, J. O'Barr, S. Westphal-Wihl y M. Wver (comps.), *Feminist Theory in Practice and Process*, Chicago, University of Chicago Press, 1989a, 1-13.

pia opresión y que la dominación asume una forma singular y sin complicaciones. El desafío feminista a este corsé ideológico del modernismo lo expresa bien bell hooks, quien evita la política separatista al invocar una distinción importante entre el papel que las feministas podrían desempeñar a la hora de afirmar su propia lucha particular contra el patriarcado, y el papel que pueden desempeñar en el marco de una lucha más amplia por la liberación:

El esfuerzo feminista por acabar con la dominación patriarcal debe ser de interés prioritario precisamente porque insiste en erradicar la explotación y la opresión del contexto familiar y de todas las demás relaciones íntimas... El feminismo, como lucha de liberación, debe existir separado y como parte de la lucha más amplia por erradicar la dominación en todas sus formas. Debemos entender que la dominación patriarcal comparte un fundamento ideológico con el racismo y otras formas de opresión de grupo, que no cabe esperar que se puedan erradicar mientras tales sistemas permanezcan intactos. Este conocimiento debe conformar coherentemente la dirección de la teoría y la práctica feminista. Desgraciadamente, el racismo y el elitismo de clase entre las mujeres ha conducido frecuentemente a la supresión y distorsión de su conexión, de modo que ahora resulta necesario que las pensadoras feministas critiquen y revisen gran parte de la teoría feminista y la dirección del movimiento feminista. Este esfuerzo de revisión es quizás más evidente en el generalizado reconocimiento actual de que el sexismo, el racismo y la explotación clasista constituyen sistemas de dominación entrelazados - que el sexo, la raza y la clase, y no el sexo solo, determinan la naturaleza de la identidad, estatus y circunstancia de cualquier femina, el grado en que será o no será dominada, la medida en que tendrá el poder para dominar.⁶⁹

Recurso a la crítica feminista del modernismo para poner de manifiesto parte del ámbito ideológico que comparte con ciertas versiones del posmodernismo y para señalar las consecuencias más amplias que tiene un feminismo posmoderno a la hora de desarrollar y ensanchar el terreno de la transformación y la lucha políticas. Es importante señalar que este encuentro de feminismo y posmodernismo no se debe ver como una demostración que sustituya una política feminista con una política y pedagogía del posmodernismo. Al contrario, creo que el feminismo proporciona al posmodernismo una dimensión política y mucho más. Lo importante en este punto es usar el feminismo, según las palabras de Meaghan Morris, como «un contexto en el que los debates acerca del posmodernismo puedan seguir siendo considerados, desarrollados, transformados (o abandonados)».⁷⁰ Para semejante proyecto, es decisiva la necesidad de analizar los nodos en que las teóricas feministas han usado el posmodernismo para crear una forma de crítica social cuyo valor radica en su aproximación crítica a las cuestiones relativas al género y en las intuiciones teóricas que proporciona para desarrollar luchas pedagógicas y democráticas más amplias.

69. hooks, *Talking Back*, pág. 22.

70. Meaghan Morris, *The Pirate's Favourite: Feminism, reading, postmodernism*, Londres, Verso Press, 1988, pág. 16.

El estatuto teórico y la viabilidad política de varios discursos posmodernos relativos a las cuestiones de totalidad, fundacionalismo, cultura, subjetividad y lenguaje son objeto de intenso debate entre diversos grupos feministas.⁷¹ No me interesa presentar este debate ni centrarme en las posiciones que rechazan el posmodernismo como antitético respecto al feminismo. En vez de eso, voy a centrarme principalmente en aquellos discursos feministas que reconocen estar influidos por el posmodernismo, pero al mismo tiempo profundizan y radicalizan sus supuestos más importantes en beneficio de una teoría y una práctica de luchas democráticas feministas y transformativas.⁷²

La relación del feminismo con el posmodernismo ha sido fructífera, pero también problemática.⁷³ El posmodernismo comparte varios presupuestos con diversas teorías y prácticas feministas. Por ejemplo, ambos discursos ven la razón como plural y parcial, definen la subjetividad como contradictoria y formada por múltiples estratos, y proponen como principio la contingencia y la diferencia contra las diversas formas de esencialismo.

Al mismo tiempo, el feminismo posmoderno ha criticado y extendido varios supuestos básicos del posmodernismo. En primer lugar, ha afirmado la primacía de la crítica social y con ello ha definido de nuevo la significación de la oposición posmoderna a los discursos fundantes y principios universales desde una perspectiva que da prioridad a las luchas políticas sobre los compromisos epistemológicos. Donna Haraway lo dice bien al comentar que «quizás la cuestión es la ética y la política, más que la epistemología».⁷⁴ En segundo lugar, el feminismo posmoderno se ha negado a aceptar la visión posmoderna de la totalidad como un rechazo en bloque de todas las formas de totalidad o metanarrativas. En tercer lugar, ha rechazado la insistencia posmoderna en eliminar la acción humana descentrando el sujeto; también se ha resistido a definir el lenguaje como la única fuente de significado y, por tanto, ha conectado el poder, no simplemente con el discurso, sino también con las luchas y prácticas materiales. En cuarto lugar, ha defendido la importancia de la diferencia como parte de una lucha más amplia por el cambio ideológico e institucional, sin insistir en la aproximación posmoderna a la diferencia, bien como algo estético (pastiche), bien como expresión de pluralismo liberal (proliferación de la diferencia sin recurso al lenguaje del poder).

71. Varias teorías feministas tratan estos temas al tiempo que rechazan o hacen problemática cualquier relación con el posmodernismo. Por ejemplo, véanse Nancy Hartcock, «Postmodernism and Political Change: Issues for Feminist Theory», *Cultural Critique* 14 (invierno de 1989-1990), 15-33; Rita Felski, «Feminism, Postmodernism, and the Critique of Modernism», *Cultural Critique* 13 (otoño de 1989), 33-56. Para una serie de análisis teóricos feministas concernientes a la construcción del género y los modos de división social, véanse los dos números especiales de *Cultural Critique*, 13 y 14 (1989, 1989-1990).

72. Por supuesto, como han señalado varias feministas, muchos de los temas tratados en los discursos posmodernistas han sido analizados también, aunque de formas diferentes, en gran parte de la literatura escrita por feministas desde los años 70. Véanse Morris, *The Pirate's Fiancée*, y otros, *Yearnings*, para comentarios y bibliografía sobre esta cuestión.

73. E. Ann Kaplan, «Introduction», en E. Ann Kaplan (comp.), *Postmodernism and Its Discontents*, Londres, Verso Press, 1988, 1-6.

74. Donna Haraway, «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspectives», *Feminist Studies* 14:3 (1989), pág. 579.

Puesto que es imposible dentro de este capítulo analizar todas estas cuestiones con gran detalle, voy a tratar alguna de las tendencias más importantes implicadas en estas posiciones.

EL FEMINISMO POSMODERNO Y LA PRIMACÍA DE LO POLÍTICO

Trabajar colectivamente para afrontar la diferencia, ampliar nuestra conciencia del sexo, la raza y la clase como sistemas entrelazados de dominación, de los modos en que reforzamos y perpetuamos estas estructuras, es el contexto en el que aprendemos el verdadero significado de la solidaridad. Este trabajo es el que debe constituir el fundamento del movimiento feminista. Sin él, no podemos resistir eficazmente a la dominación patriarcal: sin él, continuamos apartadas y distantes unas de otras. El miedo a la confrontación dolorosa conduce a menudo a mujeres y hombres activos en el movimiento feminista a evitar el encuentro crítico riguroso; sin embargo, si no podemos empeñarnos dialécticamente de una manera comprometida, rigurosa y humanizadora, no podemos esperar cambiar el mundo. Aunque la lucha por erradicar el sexismo y la opresión sexista es y debe seguir siendo el principal impulso del movimiento feminista, para prepararnos políticamente a este esfuerzo debemos aprender primero cómo ser solidarios, cómo luchar unos con otros.⁷⁵

bell hooks habla de forma elocuente del problema de construir un feminismo que sea tímidamente político. En solidaridad con varias feministas, proporciona un correctivo muy necesario a la tendencia posmoderna a eclipsar lo político y lo ético en favor de cuestiones centradas en temas epistemológicos y estéticos. hooks no sólo defiende que el trabajo intelectual y cultural debe estar impulsado por cuestiones y problemas políticos; también realiza la tarea, importante desde el punto de vista teórico, de afirmar una política feminista que intenta entender y cuestionar los modos diversos en que el patriarcado se inscribe en cada nivel de la vida diaria. Pero lo que resulta diferente y posmoderno en el comentario de hooks es que aboga por una práctica feminista posmoderna que es oposicionista en su llamamiento «a acabar con el sexismo y la opresión sexista»⁷⁶ y, además, pone en tela de juicio los feminismos que reducen la dominación a una única causa, se centran exclusivamente en la diferencia sexual e ignoran las diferencias entre las mujeres en cuanto se entrecruzan con otros vehículos del poder, particularmente relativos a la raza y la clase. En esta versión de política feminista posmoderna hay un intento de afirmar de nuevo la importancia básica de las luchas relativas al género, al tiempo que se amplían las cuestiones asociadas con tales luchas. Así mismo, hay un intento de conectar la política de género con una política más amplia de solidaridad. Permítaseme ser más concreto acerca de alguna de estas cuestiones.

Para el movimiento feminista en los Estados Unidos, desde los años 70 ha

75. hooks, *Talking Back*, pág. 25.

76. *Ibid.*, pág. 23.

sido fundamental el argumento de que lo personal es político. Este argumento supone una compleja relación entre las prácticas sociales materiales y la construcción de la subjetividad mediante el uso del lenguaje. Dentro de este contexto, la subjetividad era analizada como una construcción histórica y social, «generada» mediante las configuraciones, históricamente sopesadas, del poder, el lenguaje y las formaciones sociales. El proceso por el que se han hecho problemáticas las relaciones entre los géneros en este caso a menudo se ha descrito como el avance teórico más importante realizado por las feministas.⁷⁷ El feminismo posmoderno ha extendido de maneras importantes la significación de este tema.

En primer lugar, ha sostenido firmemente que los análisis feministas no pueden minimizar la importancia de la significación dialéctica de las relaciones entre los géneros. Esto es, dichas relaciones no se tienen que centrar sólo en los diversas modas en que las mujeres están inscritas en las representaciones patriarcales y las relaciones de poder, sino también en cómo se pueden usar las relaciones entre géneros para hacer problemáticas las identidades, diferencias y coincidencias sexuales tanto de hombres como de mujeres. Decir que la masculinidad es una categoría no problemática equivale a adoptar una posición esencialista, que en última instancia refuerza el poder del discurso patriarcal.⁷⁸

En segundo lugar, las teóricas feministas han definido nuevamente la relación entre lo personal y lo político en formas que propugnan algunos importantes supuestos posmodernos. En parte, esa nueva definición de la relación ha surgido de una crítica feminista en auge que rechaza la idea de que la sexualidad sea el único eje de dominación y de que el estudio de la sexualidad se deba limitar teóricamente a una concentración exclusiva en el modo en que se construyen las subjetividades de las mujeres. Por ejemplo, teóricas como Teresa de Lauretis han afirmado que para la crítica social feminista es fundamental la necesidad de que las feministas mantengan una «tensión entre (lo personal y lo político) precisamente mediante la comprensión de la identidad como múltiple e incluso contradictoria en sí misma».⁷⁹ Ignorar dicha tensión lleva a menudo a la trampa de reducir lo político a lo personal y limitar la esfera de la política al lenguaje de dolor, cólera y separatismo. bell hooks expone con más detalle este punto afirmando que, cuando las feministas reducen la relación entre lo personal y lo político a la mera identificación del dolor propio con respecto a estructuras de dominación, a menudo menguan las posibilidades de entender la polifacética naturaleza de la dominación y de crear una política de posibilidad. Escribe hooks:

77. Elaine Showalter, «Introduction: The Rise of Gender», en E. Showalter (comp.), *Speaking of Gender*, Nueva York, Routledge, 1989, 1-13.

78. Este tema es tratado en varias obras feministas. Entre diversos análisis importantes se encuentran: hooks, *Yearnings*; Rita Felski, *Beyond Feminist Aesthetics*, Cambridge, Harvard University Press, 1989; Judith Butler, *Gender Trouble*, Nueva York, Routledge, 1990; Carol Pateman, *The Sexual Contract*, Stanford, Stanford University Press, 1988; y Michele Wallace, *Invisibility Blues*, Londres, Verso Press, 1990.

79. Teresa de Lauretis, «Feminist Studies/Critical Studies: Issues, Terms, Contexts», en T. de Lauretis (comp.), *Feminist Studies/Critical Studies*, Bloomington, Indiana University Press, 1986, pág. 9.

Ese eslogan con tanto gancho, «lo personal es político», aborda la conexión entre el yo y la realidad política. Sin embargo, a menudo se interpretó como si significara que identificar el dolor personal en relación con estructuras de dominación no sería simplemente un estadio inicial dentro del proceso de llegada a la conciencia política, a la consciencia, sino que sería lo único necesario. En muchos casos, la identificación del dolor personal no se vinculaba lo suficiente con la educación global para la conciencia crítica de una resistencia política colectiva. Centrarse en lo personal en un marco que no impone el reconocimiento de la complejidad de las estructuras de dominación podía conducir fácilmente a identificaciones erróneas, a la creación de otro complicado nivel más, con una consciencia inexistente o distorsionada. Esto acontece a menudo en un contexto feminista cuando la raza y/o la clase no se consideran factores determinantes de la construcción social de la realidad marcada por el propio género y, lo que es más importante, de la medida en que uno sufrirá la explotación y la dominación.⁸⁰

La construcción del género, por tanto, se debe considerar en el contexto de las más amplias relaciones en que se estructura. Lo que nos interesa aquí es la necesidad de profundizar el concepto posmoderno de diferencia radicalizando la noción de género mediante una negativa a aislarlo como una categoría social, y dedicándose al mismo tiempo a una política que pretende transformar el yo, la comunidad y la sociedad. Dentro de este contexto, el feminismo posmoderno ofrece la posibilidad de ir más allá del lenguaje de la dominación, la cólera y la crítica.

En tercer lugar, el feminismo posmoderno intenta comprender los mecanismos más amplios del poder examinando cómo funciona, además de con las tecnologías específicas de control y dominio. De lo que se trata es de comprender cómo el poder se constituye de forma productiva. Teresa de Lauretis profundiza esta intuición sosteniendo que, aunque el posmodernismo presta un servicio teórico al reconocer que el poder es «productor de conocimientos, significados y valores, parece bastante obvio que tenemos que distinguir entre los efectos positivos y los efectos opresores de tal producción».⁸¹ Su idea es importante porque sugiere que el poder puede operar en beneficio de una política de posibilidad, que se puede usar para escribir nuevamente las narrativas de grupos subordinados, no simplemente en reacción a las fuerzas de dominación, sino en respuesta a la construcción de visiones y futuros alternativos. La insistencia exclusiva en el poder en cuanto opresor siempre corre el riesgo de formular como su equivalente político una versión de radical cinismo y antiutopía. El feminismo posmoderno ofrece la posibilidad de definir de nuevo, tanto una política feminista negativa,⁸² como una inclinación posmoderna más general hacia una desesperación que se reviste de ironía, parodia y pastiche. Bien lo dice Linda Alcoff al afirmar: «Como la izquierda debe haber aprendido ya a estas alturas, no puedes movilizar un movimiento

80. hooks, *Talking Back*, pág. 32. Véase también Felski, *Beyond Feminist Aesthetics*.

81. de Lauretis, *Feminist Studies/Critical Studies*, pág. 18.

82. Julia Kristeva, «Oscillation between Power and Denial», en E. Marks e I. de Courtivron (comps.), *New French Feminisms*, Nueva York, Schocken Books, 1983, 165-167.

que sea sólo y siempre contra algo; debes tener una alternativa positiva, una visión de un futuro mejor que pueda motivar a la gente para sacrificar su tiempo y energía con vistas a su realización.⁸³ Para esta exigencia de un lenguaje de posibilidad son básicas las formas en que un feminismo posmoderno ha tratado el tema del poder desde una perspectiva más expansiva y productiva, que presta atención a los modos en que el poder se inscribe por la fuerza de la razón y se construye en los niveles de asociaciones íntimas y locales.

E1 FEMINISMO POSMODERNO Y LA POLÍTICA DE RAZÓN Y TOTALIDAD

Varios discursos feministas han proporcionado un contexto teórico y una actividad política para enriquecer los análisis posmodernistas de la razón y la totalidad. Aunque los teóricos posmodernos han acentuado la construcción histórica, contingente y cultural de la razón, no han sabido mostrar cómo la razón se ha construido como parte de un discurso masculino.⁸⁴ Las feministas posmodernas han lanzado un serio desafío a esta postura, particularmente con sus análisis de los modos en que la razón, el lenguaje y la representación han producido relaciones de conocimiento/poder, legitimadas con el discurso de la ciencia y la objetividad, para silenciar, marginar y representar erróneamente a las mujeres.⁸⁵ Las teóricas feministas han modificado además el debate posmoderno sobre la razón de otras dos maneras importantes. En primer lugar, aunque reconocen que todas las pretensiones de la razón son parciales, han abogado por las posibilidades emancipadoras existentes en la conciencia reflexiva y la razón crítica como base de la crítica social.⁸⁶ Desde esta perspectiva, la razón no se ocupa simplemente de una política de representación estructurada desde la dominación, o de un discurso relativista apartado de la dinámica del poder y la lucha; además, ofrece la posibilidad de la representación personal y de la reconstrucción social. Por ejemplo, Haraway ha modificado el giro posmoderno hacia el relativismo teorizando la razón dentro de un discurso de parcialidad que «privilegia la contestación, la desconstrucción, la construcción vehemente, las conexiones estrechas y la es-

83. Linda Alcoff, «Cultural Feminism vs. Poststructuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory», *Signs* 13:3 (1988), págs. 418-419.

84. Irene Diamond y Lee Quinby, «American Feminism and the Language of Control», en I. Diamond y L. Quinby (comps.), *Feminism & Foucault: Reflections on Resistance*, Boston, Northeastern University Press, 1988, 193-206.

85. Por ejemplo, véanse los trabajos de Allison Jagger, *Feminist Politics and Human Nature*, Totawa, Nueva Jersey, Rowman & Allanheld, 1983; Sandra Harding, *The Science Question in Feminism*, Ithaca, Cornell University Press, 1986; Patricia Jagotowicz Mills, *Women, Nature, and Psyche*, New Haven, Yale University Press, 1987; Donna Haraway, *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*, Nueva York, Routledge, 1989; Sandra Harding, *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*, Ithaca, Nueva York, Cornell University Press, 1991.

86. Por ejemplo, véanse Sharon Welch, *Communities of Resistance and Solidarity: a Feminist Theology of Liberation*, Maryknoll, Orbis Books, 1985; Sharon Welch, *A Feminist Ethic of Risk*, Minneapolis, Fortress Press, 1990; de Lauretis, «Feminist Studies/Critical Studies».

peranza de transformación de sistemas de conocimiento y formas de ver». ⁸⁷ Así mismo, hooks y otras han sostenido que las feministas que niegan el poder de la razón crítica y el discurso abstracto a menudo reproducen una práctica cultural que opera en interés del patriarcado. ⁸⁸ Esto es, sirve para silenciar a las mujeres y a otros, situándolas de tal manera que cultivan un miedo a la teoría que, a su vez, suele producir una forma de impotencia reforzada por un poderoso antiintelectualismo. En segundo lugar, feministas como Jane Flax han modificado la aproximación del posmodernismo a la razón, afirmando que ésta no es el único lugar del significado:

No puedo estar de acuerdo... con que la liberación, el significado estable, la perspicacia, la autocomprensión y la justicia dependan sobre todo de la «primacía de la razón y la inteligencia». Existen muchos modos en que tales logros se pueden alcanzar -- por ejemplo, las prácticas políticas, la igualdad económica, racial y de género; una buena crianza de los hijos; la empatía; la fantasía; los sentimientos; la imaginación; y la encarnación-- ¿Qué motivos podemos aducir para sostener que la razón es privilegiada o primordial para el yo o la justicia? ⁸⁹

No se trata con esto de rechazar la razón, sino una versión modernista de razón que es totalizadora, esencialista y políticamente represiva. De un modo parecido, el feminismo posmoderno ha impugnado y modificado la aproximación posmoderna a las narrativas de totalidad o narrativas maestras. Aunque acepta la crítica posmoderna de las narrativas maestras que emplean un criterio único y pretenden encarnar una experiencia universal, el feminismo posmoderno no define todas las narrativas mayores o formativas como opresivas. Al mismo tiempo, el feminismo posmoderno reconoce la importancia de las narrativas fundantes en los contextos y especificidades de las vidas, comunidades y culturas de los pueblos, pero complementa esta insistencia típicamente posmoderna en lo contextual con un argumento en favor de las metanarrativas que emplean formas de crítica social dialécticas, relacionales y globales. Las metanarrativas desempeñan un importante papel teórico a la hora de situar lo particular y lo específico en contextos históricos y relacionales más amplios. Rechazar todos los conceptos de totalidad supone correr el riesgo de quedar atrapado en teorías particularistas que no pueden explicar cómo las variadas y diversas relaciones que constituyen los sistemas sociales, políticos y generales más extensos se relacionan entre sí o se determinan y constriñen mutuamente. El feminismo posmoderno reconoce que necesitamos un concepto de grandes narrativas que privilegie formas de análisis con las que sea posible poner de manifiesto las mediaciones, interrelaciones e interdependencias que configuran y dan poder a los sistemas políticos y sociales mayores. Fraser y Nicholson dejan muy clara la importancia de tales narrativas para la crítica social:

87. Haraway, «Situated Knowledges», pág. 585.

88. Por ejemplo, véanse hooks, *Talking Back: Yearnings*, 1991; Felski, *Beyond Feminist Aesthetics*; Nancy Fraser, *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989.

89. Jane Flax, «Reply to Tress», *Signs* 14:1 (1988), pág. 202

Una crítica eficaz... requiere una serie impresionante de métodos y géneros literarios diferentes. Requiere, como mínimo, grandes narrativas acerca de los cambios en la organización e ideología sociales, análisis empíricos y socio-teóricos de macroestructuras e instituciones, análisis de la interacción de la micro-política de la vida cotidiana, análisis crítico-hermenéuticos e institucionales de la producción cultural, sociologías histórica y culturalmente específicas del género... Esta lista se podría ampliar.⁹⁰

EL FEMINISMO POSMODERNO Y LA POLÍTICA DE DIFERENCIA Y ACCIÓN

Muchas feministas manifiestan un sano escepticismo respecto a la celebración posmoderna de la diferencia. Muchas teóricas feministas saludan la insistencia posmoderna en la proliferación de narrativas locales, la apertura del mundo a las diferencias culturales y étnicas y la postulación de la diferencia como un ataque contra las relaciones hegemónicas de poder que presumen de universales.⁹¹ Pero, al mismo tiempo, las feministas posmodernas han suscitado serias dudas acerca del modo en que se han de entender las diferencias a fin de cambiar, en lugar de reproducir, las relaciones predominantes de poder.⁹² Esto es particularmente importante dado que la diferencia en sentido posmoderno a menudo acaba siendo un pastiche conceptual inocuo y políticamente desarraigado. Para muchas feministas posmodernas, el tema de la diferencia se tiene que examinar en torno a varios asuntos. Éstos incluyen cuestiones relativas a cómo se puede construir una política de diferencia que no reproduzca simplemente formas de individualismo liberal, o cómo una política de diferencia se puede «escribir de nuevo como un rechazo de los términos de separación radical».⁹³ También se ha de tratar la cuestión relativa a cómo se puede desarrollar una teoría de la diferencia que no esté reñida con una política de solidaridad. Igualmente importante es la cuestión de cómo una teoría del sujeto construido en la diferencia podría sostener o negar una política de acción humana. Sin olvidar la cuestión de cómo un feminismo posmoderno puede definir de nuevo la relación entre conocimiento y poder con el fin de desarrollar una teoría de la diferencia que no sea estática, que sea capaz de hacer distinciones entre las diferencias relevantes y las que no lo son. Todas estas cuestiones han sido abordadas en diversos discursos feministas, de los cuales no todos apoyan el posmodernismo. Lo que ha ido surgiendo cada vez más de este empeño es un discurso que complica y amplifica radicalmente las posibilidades de reconstruir la

90. Fraser y Nicholson, «Social Criticism Without Philosophy», pág. 91.

91. Véanse, por ejemplo, Jane Flax, «Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory», en M. Malson y otros (comps.), *Feminist Theory in Practice and Process*, 51-73; hooks, *Yearnings*; Harding, *The Science Question*.

92. Por ejemplo, véanse Audre Lorde, *Sister Outsider*, Freedom, California, The Crossing Press, 1984; hooks, *Talking Back*; Trinh T. Minh-ha, *Woman, Native, Other*, Bloomington, Indiana University Press, 1989.

93. Caren Kaplan, «Deterritorializations: The Rewriting of Home and Exile in Western Feminist Discourse», *Cultural Critique*: 6 (1987), pág. 194.

diferencia dentro de un proyecto político radical y un conjunto de prácticas transformativas.

En su sentido más general, la insistencia posmoderna en la diferencia sirve para acabar con toda pretensión de un concepto indiferenciado de verdad, hombre, mujer y subjetividad, al tiempo que se niega a reducir la diferencia a «oposición, exclusión y disposición jerárquica».⁹⁴ El feminismo posmoderno ha caminado un largo trecho en la formulación del tema de la diferencia en términos que le den una base emancipadora, que identifiquen las «diferencias que marcan la diferencia» como un importante acto político. A continuación, quiero recoger brevemente el tema de la diferencia y la acción, tal y como se ha elaborado dentro de un discurso feminista posmoderno.

Joan Wallach Scott ha prestado un gran servicio teórico al desmantelar una de las dicotomías paralizantes en que se ha situado la cuestión de la diferencia. Rechazando la idea de que diferencia e igualdad se opongan, Scott sostiene que lo opuesto de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad. En este sentido, el tema de la igualdad no está referido con el concepto de diferencia, sino que depende de un reconocimiento de las diferencias que promueven la desigualdad y de las que no lo promueven. Para Scott, la categoría de diferencia es fundamental, como elaboración política, para el concepto mismo de igualdad. La consecuencia que esto tiene para una política feminista de diferencia incluye dos pasos teóricos importantes:

En las historias del feminismo y en las estrategias políticas feministas es preciso que haya a la vez atención a las operaciones de diferencia y una insistencia en las diferencias, pero no una simple sustitución de la diferencia binaria por la múltiple, pues no es un pluralismo feliz lo que debemos invocar. La resolución del «dilema de la diferencia» no procede, ni de ignorar la diferencia, ni de adoptarla tal y como está constituida normativamente. En vez de eso, me parece que la posición feminista crítica debe incluir siempre dos pasos: el primero, la crítica sistemática de las operaciones de diferencia categórica, el desenmascaramiento de los tipos de exclusiones e inclusiones —las jerarquías— que construye, y una negación de su «verdad» última. Una negación, sin embargo, no en nombre de una igualdad que suponga coincidencia e identidad, sino más bien (y éste es el segundo paso) de una igualdad que descansa en las diferencias —diferencias que confunden, trastoman y hacen ambiguo el significado de cualquier oposición binaria fija—. Hacer cualquier otra cosa es participar del argumento político de que la coincidencia es un requisito para la igualdad, posición insostenible para las feministas (e historiadores), sabedoras de que el poder se construye sobre la base de la diferencia, y desde ahí se debe poner en tela de juicio.⁹⁵

Según Scott, cuestionar el poder desde la base de la diferencia centrándose tanto en las exclusiones como en las inclusiones le permite a uno evitar caer en una elaboración romántica idealización, superficial y simple, de la

94. Malson y otros, «Introducción», en M. Malson y otros (comps.), *Feminist Theory in Practice and Process*, pág. 4

95. Joan Scott, *Gender and the Politics of History*. Nueva York, Columbia University Press, 1988, págs. 176-177

diferencia. E. Ann Kaplan trata este tema en términos más concretos, al sostener que la eliminación posmoderna de todas las distinciones entre cultura superior e inferior es importante, pero que el posmodernismo va demasiado lejos, al pasar por alto las grandes diferencias presentes en la producción y exhibición de trabajos culturales concretos.⁹⁶ Al no distinguir entre las diferencias de contexto, producción y consumo, los discursos posmodernos corren el riesgo de suprimir las diferencias presentes en las relaciones de poder que caracterizan estas diferentes esferas de producción cultural. Por ejemplo, tratar todos los productos culturales como textos puede situarlos como construcciones históricas y sociales, pero es indispensable distinguir los mecanismos institucionales y relaciones de poder donde se producen los diferentes textos, de modo que resulte posible comprender cómo dichos textos, en cierto modo, suponen una diferencia desde el punto de vista de la reproducción de significados, relaciones sociales y valores particulares.

Una cuestión semejante se plantea en lo relativo al concepto posmoderno de subjetividad. La idea posmoderna de que las subjetividades y cuerpos humanos se construyen en el ejercicio sin fin de la diferencia amenaza con eliminar, no sólo cualquier posibilidad de acción o elección humana, sino también el medio teórico para entender cómo el cuerpo se convierte en lugar de poder y lucha en torno a diferencias específicas relevantes para las cuestiones de raza, clase y género. En muchos ensayos posmodernos, hay poca sensibilidad para los modos en que las diferentes representaciones históricas, sociales y genéricas del significado y el deseo son realmente mediadas y asumidas subjetivamente por los individuos reales y concretos. Los individuos son situados en diversas «posiciones subjetivas», pero no se percibe cómo toman realmente decisiones, promueven una resistencia efectiva o median entre ellos mismos y otros. Las teóricas feministas han extendido los principios más radicales del modernismo al modificar la visión posmoderna del sujeto. Teóricas como de Lauretis y Rita Felski, entre otras, insisten en que la construcción de la experiencia femenina no se construye al margen de las intenciones y decisiones humanas, aunque sean limitadas. Sostienen que la acción de los sujetos resulta posible gracias a múltiples y mudables formas de conciencia construidas mediante discursos y prácticas accesibles, pero siempre abiertos al examen minucioso a través del proceso de una práctica de análisis personal. Para de Lauretis y otras como Alcoff, dicha práctica es teórica y política. El propio intento de Alcoff de construir una política-identidad feminista se inspira en la obra de de Lauretis y es perspicaz en su intento de elaborar una teoría del posicionamiento:

...la identidad de una mujer es el producto de su propia interpretación y reconstrucción de su historia, en cuanto mediada por un contexto discursivo cultural al que ella tiene acceso. Por tanto, el concepto de posicionamiento incluye dos ideas: en primer lugar... el concepto de mujer es un término relacional, identificable sólo con un contexto (en movimiento constante); pero, en segundo lugar,

96. Kaplan, «Introduction», en E. Ann Kaplan (comp.), *Postmodernism and Its Discontents*.

diferencia dentro de un proyecto político radical y un conjunto de prácticas transformativas.

En su sentido más general, la insistencia posmoderna en la diferencia sirve para acabar con toda pretensión de un concepto indiferenciado de verdad, hombre, mujer y subjetividad, al tiempo que se niega a reducir la diferencia a «oposición, exclusión y disposición jerárquicas».⁹⁴ El feminismo posmoderno ha caminado un largo trecho en la formulación del tema de la diferencia en términos que le den una base emancipadora, que identifiquen las «diferencias que marcan la diferencia» como un importante acto político. A continuación, quiero recoger brevemente el tema de la diferencia y la acción, tal y como se ha elaborado dentro de un discurso feminista posmoderno.

Joan Wallach Scott ha prestado un gran servicio teórico al desmantelar una de las dicotomías paralizantes en que se ha situado la cuestión de la diferencia. Rechazando la idea de que diferencia e igualdad se opongan, Scott sostiene que lo opuesto de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad. En este sentido, el tema de la igualdad no está reñido con el concepto de diferencia, sino que depende de un reconocimiento de las diferencias que promueven la desigualdad y de las que no lo promueven. Para Scott, la categoría de diferencia es fundamental, como elaboración política, para el concepto mismo de igualdad. La consecuencia que esto tiene para una política feminista de diferencia incluye dos pasos teóricos importantes:

En las historias del feminismo y en las estrategias políticas feministas es preciso que haya a la vez atención a las operaciones de diferencia y una insistencia en las diferencias, pero no una simple sustitución de la diferencia binaria por la múltiple, pues no es un pluralismo feliz lo que debemos invocar. La resolución del «dilema de la diferencia» no procede, ni de ignorar la diferencia, ni de adoptar la tal y como está constituida normativamente. En vez de eso, me parece que la posición feminista crítica debe incluir siempre dos pasos: el primero, la crítica sistemática de las operaciones de diferencia categórica, el desenmascaramiento de los tipos de exclusiones e inclusiones —las jerarquías— que construye, y una negación de su «verdad» última. Una negación, sin embargo, no en nombre de una igualdad que suponga coincidencia o identidad, sino más bien (y éste es el segundo paso) de una igualdad que descanse en las diferencias —diferencias que confunden, trastornan y hacen ambiguo el significado de cualquier oposición binaria fija—. Hacer cualquier otra cosa es participar del argumento político de que la coincidencia es un requisito para la igualdad, posición insostenible para las feministas (e historiadores), sabedoras de que el poder se construye sobre la base de la diferencia, y desde ahí se debe poner en tela de juicio.⁹⁵

Según Scott, cuestionar el poder desde la base de la diferencia centrándose tanto en las exclusiones como en las inclusiones le permite a uno evitar caer en una elaboración o romántica idealización, superficial y simple, de la

94. Malson y otros, «Introduction», en M. Malson y otros (comps.), *Feminist Theory in Practice and Process*, pág. 4.

95. Joan Scott, *Gender and the Politics of History*, Nueva York, Columbia University Press, 1988, págs. 176-177.

diferencia. E. Ann Kaplan trata este tema en términos más concretos, al sostener que la eliminación posmoderna de todas las distinciones entre cultura superior e inferior es importante, pero que el posmodernismo va demasiado lejos, al pasar por alto las grandes diferencias presentes en la producción y exhibición de trabajos culturales concretos.⁹⁶ Al no distinguir entre las diferencias de contexto, producción y consumo, los discursos posmodernos corren el riesgo de suprimir las diferencias presentes en las relaciones de poder que caracterizan estas diferentes esferas de producción cultural. Por ejemplo, tratar todos los productos culturales como textos puede situarlos como construcciones históricas y sociales, pero es indispensable distinguir los mecanismos institucionales y relaciones de poder donde se producen los diferentes textos, de modo que resulte posible comprender cómo dichos textos, en cierto modo, suponen una diferencia desde el punto de vista de la reproducción de significados, relaciones sociales y valores particulares.

Una cuestión semejante se plantea en lo relativo al concepto posmoderno de subjetividad. La idea posmoderna de que las subjetividades y cuerpos humanos se construyen en el ejercicio sin fin de la diferencia amenaza con eliminar, no sólo cualquier posibilidad de acción o elección humana, sino también el medio teórico para entender cómo el cuerpo se convierte en lugar de poder y lucha en torno a diferencias específicas relevantes para las cuestiones de raza, clase y género. En muchos ensayos posmodernos, hay poca sensibilidad para los modos en que las diferentes representaciones históricas, sociales y genéricas del significado y el deseo son realmente mediadas y asumidas subjetivamente por los individuos reales y concretos. Los individuos son situados en diversas «posiciones subjetivas», pero no se percibe cómo toman realmente decisiones, promueven una resistencia efectiva o median entre ellos mismos y otros. Las teóricas feministas han extendido los principios más radicales del modernismo al modificar la visión posmoderna del sujeto. Teóricas como de Lauretis y Rita Felski, entre otras, insisten en que la construcción de la experiencia femenina no se construye al margen de las intenciones y decisiones humanas, aunque sean limitadas. Sostienen que la acción de los sujetos resulta posible gracias a múltiples y mudables formas de conciencia construidas mediante discursos y prácticas accesibles, pero siempre abiertos al examen minucioso a través del proceso de una práctica de análisis personal. Para de Lauretis y otras como Alcoff, dicha práctica es teórica y política. El propio intento de Alcoff de construir una política-identidad feminista se inspira en la obra de de Lauretis y es perspicaz en su intento de elaborar una teoría del posicionamiento:

...la identidad de una mujer es el producto de su propia interpretación y reconstrucción de su historia, en cuanto mediada por un contexto discursivo cultural al que ella tiene acceso. Por tanto, el concepto de posicionamiento incluye dos ideas: en primer lugar... el concepto de mujer es un término relacional, identificable sólo con un contexto (en movimiento constante); pero, en segundo lugar,

96. Kaplan, «Introduction», en E. Ann Kaplan (comp.), *Postmodernism and Its Discontents*.

que la posición en que las mujeres se encuentran puede ser utilizada activamente (más que trascendida) como una ubicación para la construcción de significado, como un lugar donde cabe descubrir un significado (el significado de la condición femenina). El concepto... de posicionamiento pone de manifiesto el modo en que usan las mujeres su perspectiva posicional como un lugar desde el cual interpretar y construir los valores, y no como un punto dentro de un conjunto de valores determinado de antemano.⁹⁷

Las feministas han suscitado también una inquietud por la tendencia posmoderna a presentar el cuerpo como algo tan fragmentado, móvil e ilimitado que induce a confusión sobre cómo es generado y situado realmente dentro de configuraciones concretas de poder y formas de opresión material. La insistencia posmoderna en la proliferación de ideas, discursos y representaciones resta importancia, tanto a los diferentes modos en que son oprimidos los cuerpos, como a la manera en que éstos son construidos de forma diferente mediante relaciones materiales específicas. Feministas como Sandra Lee Bartky han aportado una lectura posmoderna de la política del cuerpo extendiendo la idea de Foucault de cómo el crecimiento del Estado moderno ha ido acompañado de un intento sin precedentes de disciplinar el cuerpo.⁹⁸ Bartky difiere de Foucault en que ella emplea una perspicaz noción de diferencia, demostrando cómo el género está implicado en la producción del cuerpo como lugar de dominación, lucha y resistencia. Por ejemplo, Bartky indica las medidas disciplinarias de las dietas, la tiranía de la delgadez y la moda, el discurso del ejercicio y otras tecnologías de control. También va más allá de Foucault cuando afirma que el cuerpo se debe ver como un lugar de resistencia y vincularlo con una teoría más amplia de la acción.

El feminismo posmoderno proporciona una política fundamentada que emplea los aspectos más progresistas del modernismo y el posmodernismo. En su sentido más general, reafirma la importancia de la diferencia como parte de una lucha política más amplia por la reconstrucción de la vida pública. Rechaza todas las formas de esencialismo, pero reconoce la importancia de ciertas narrativas formativas. Así mismo, proporciona un lenguaje de poder que afronta la cuestión de la desigualdad y la lucha. Al reconocer la importancia del lenguaje y las estructuras institucionales en la construcción de las subjetividades y la vida política, promueve una crítica social que reconoce la interrelación de los agentes humanos y las estructuras sociales, en lugar de sucumbir ante una teoría social sin agentes o en la que los agentes son simplemente el producto de amplias fuerzas estructurales e ideológicas. Finalmente, el feminismo posmoderno proporciona una teoría social radical imbuida de un lenguaje de crítica y posibilidad. En sus varios discursos están implícitas nuevas relaciones de parentesco, trabajo, escolarización, juego, ciudadanía y alegría. Éstas son relaciones que vinculan una política de inti-

97. Alcoff, «Cultural Feminism vs. Poststructuralism», pág. 434

98. Sandra Lee Bartky, «Foucault, Femininity, and the Modernization of Patriarchal Powers», en Diamond y Quinby (comps.), *Feminism and Foucault*, 61-86.

midad y de solidaridad, lo concreto y lo general; proporcionan una política que, en sus diversas formas, es preciso considerar fundamental para el desarrollo de una pedagogía crítica. Esto es, los educadores críticos necesitan aportar una percepción de cómo los elementos más críticos del modernismo, posmodernismo y feminismo posmoderno podrían ser asumidos por profesores, educadores y trabajadores culturales para así crear una práctica pedagógica posmoderna. Finalmente, quiero esbozar brevemente cuáles son algunos de los principios que conforman dicha práctica.

HACIA UNA PEDAGOGÍA POSMODERNA

Mientras la gente sea gente, la democracia en el pleno sentido de la palabra no será nunca más que un ideal. Uno se puede aproximar a ella como a un horizonte, en formas que pueden ser mejores o peores, pero es imposible alcanzarla plenamente. En este sentido, también vosotros os estáis simplemente acercando a la democracia. Tenéis miles de problemas de todas clases, como los demás países. Pero tenéis una gran ventaja: os habéis estado aproximando a la democracia de forma ininterrumpida durante más de 200 años.⁹⁹

¿Cómo demonios pueden esas prestigiosas personas de Washington seguir divagando a su modo subintelectual acerca del «final de la historia»? Cuando miro hacia delante, al siglo XXI, a veces siento angustia por los tiempos en que vivirán mis nietos y sus hijos. No será tanto el aumento de la población como el aumento de las expectativas materiales universales de la enorme población del globo lo que estará forzando sus recursos hasta sus mismos límites. Los antagonismos norte-sur ciertamente se agudizarán, y los fundamentalismos religiosos y nacionales se harán más intransigentes. La lucha por someter la avaricia consumidora a un moderado control, por encontrar un nivel de crecimiento bajo y de satisfacción que no se produzca a expensas del pobre y el desfavorecido, por defender el entorno e impedir desastres ecológicos, por repartir de forma más equitativa los recursos del mundo y asegurar su renovación: todo esto es un programa suficiente para la continuación de «la historia».¹⁰⁰

Una característica llamativa del sistema totalitario es su peculiar emparejamiento de la desmoralización humana y la despolitización masiva. Consiguientemente, combatir este sistema requiere un llamamiento consciente a la moralidad y una implicación inevitable en la política.¹⁰¹

Todas estas citas acentúan, implícita o explícitamente, la importancia de la política y la ética para la democracia. En la primera, el recién elegido presidente de Checoslovaquia, Vaclav Havel, dirigiéndose a una sesión conjunta del Congreso recuerda al pueblo americano que la democracia es un ideal lleno de posibilidades, pero que se ha de ver siempre como parte de una conti-

99. Vaclav Havel citado en M. Oreskes, «America's Politics Loses Way as Its Vision Changes World», *New York Times* (1990), pág. 16.

100. E. P. Thompson, «History Turns on a New Hinge», *The Nation* (29 de enero de 1990), pág. 120.

101. Adam Michnik, «Notes on the Revolution», *New York Times Magazine*, 11 de marzo de 1990, pág. 44.

nua lucha por la libertad y la dignidad humana. Como dramaturgo y antiguo prisionero político, Havel es la encarnación de dicha lucha. En la segunda, E. P. Thompson, el historiador y pacifista inglés, recuerda al público americano que la historia no ha terminado, sino que debe seguir abierta para afrontar los muchos problemas y posibilidades que los seres humanos tendrán que encarar en el siglo XXI. En la tercera, Adam Michnik, fundador del Comité de Defensa de los Trabajadores de Polonia y miembro electo del Parlamento polaco, aporta una ominosa revelación de una de las características básicas del totalitarismo, sea de derechas o de izquierdas. Anuncia una sociedad que tiene la política democrática, al tiempo que reproduce una sensación de desesperación colectiva en gran escala. Todos estos autores están empeñados en la lucha por recoger el modelo ilustrado de libertad, acción y democracia, al tiempo que intentan afrontar las circunstancias de un mundo posmoderno.

Estas afirmaciones sirven para destacar la incapacidad del público americano para captar el pleno significado de la democratización de Europa del este desde la perspectiva de lo que revela acerca de la naturaleza de nuestra propia democracia. En Europa del este y en otros lugares hay una intensa llamada a la primacía de lo político y lo ético como fundamento de la vida pública democrática, mientras en los Estados Unidos existe un rechazo continuo del discurso de la política y la ética. Políticos electos de ambos lados de los partidos establecidos se quejan de que la política americana está próxima a «la trivialización, la atomización y la parálisis». Políticos tan diferentes como el difunto Lee Atwater, antiguo presidente del Partido Republicano, y Walter Mondale, antiguo vicepresidente, coinciden en que hemos entrado en un tiempo en el que gran parte del público americano cree que «las tonterías lo inundan todo... (y que) tenemos una especie de política de la inutilidad».¹⁰² Al mismo tiempo, varias encuestas indican que, mientras la juventud de Polonia, Checoslovaquia y Alemania está extendiendo las fronteras de la democracia, la juventud americana está desinteresada y, además, en su mayor parte mal preparada para luchar por la democracia y mantenerla viva en el siglo XXI.

En vez de ser un modelo de democracia, los Estados Unidos se han hecho indiferentes a la necesidad de luchar por las condiciones que hacen de la democracia no una actividad mortecina, sino real. En todos los niveles de la vida nacional y cotidiana, la anchura y profundidad de las relaciones democráticas están en franco retroceso. Nos hemos convertido en una sociedad que parece exigir no más democracia, sino menos. En algunos sectores, la democracia se ha convertido realmente en subversiva. ¿Qué supone esto a la hora de formular unos principios rectores para repensar el propósito y significado de la educación y la pedagogía crítica dentro de las crisis actuales? A continuación me propongo situar parte del trabajo que he ido realizando sobre pedagogía crítica a lo largo de la última década, ubicándolo dentro de un contexto político más amplio. Esto es, los principios que formulo más adelante representan cuestiones educacionales que se deben colocar en el contexto global de la política. Además, estos principios proceden de la conver-

102. Oreskes, «America's Politics Loses Way», pág. 16.

gencia de varias tendencias dentro del modernismo, posmodernismo y feminismo posmoderno. Es importante señalar aquí la negativa a contraponer simplemente entre sí estas diversas tendencias teóricas. En vez de eso, intento apropiarme críticamente de los aspectos más importantes de dichos movimientos teóricos planteando la cuestión de cómo contribuyen a crear las condiciones para profundizar las posibilidades de una pedagogía radical y un proyecto político que tienda a reconstruir la vida pública democrática, para así extender los principios de libertad, justicia e igualdad a todas las esferas de la sociedad.

Nos interesa aquí el tema de la conservación del compromiso modernista con la razón crítica, la acción y el poder de los seres humanos para superar el sufrimiento humano. El modernismo nos recuerda la importancia de construir un discurso que sea ético, histórico y político. Al mismo tiempo, el posmodernismo lanza un ataque serio a todos los discursos totalizadores, pone un énfasis considerable en lo contingente y lo específico y proporciona un nuevo lenguaje teórico para formular una política de diferencia. Finalmente, el feminismo posmodernista pone de manifiesto la importancia de basar nuestras visiones en un proyecto político, define de nuevo la relación entre los márgenes y el centro en torno a luchas políticas concretas y brinda la oportunidad de una política de voz que estrecha, en vez de cortar, la relación entre lo personal y lo político como parte de una lucha más amplia por la justicia y la transformación social. Todos los principios formulados más adelante tocan estas cuestiones y refunden la relación entre lo pedagógico y lo político como básica para cualquier movimiento social que intente efectuar luchas emancipadoras y transformaciones sociales. Todos estos temas se tratan con más detalle a lo largo de este libro.¹⁰³

1. Es necesario formular nuevamente la educación para conceder tanta atención a la pedagogía como la que se presta a conceptos tradicionales y alternativos de trabajo erudito. No se trata de dar a la pedagogía igual peso que a la investigación erudita, sino más bien de valorar la importante relación que hay entre ellas. La educación se debe entender como la producción de identidades en relación con el ordenamiento, representación y legitimación de formas específicas de conocimiento y poder. Como nos recuerda Chandra Mohanty, las cuestiones relativas a la educación no se pueden reducir a parámetros disciplinares, sino que deben incluir asuntos de poder, historia,

103. Algunas recopilaciones representativas de literatura actual sobre los diversos discursos en el ámbito de la pedagogía crítica se pueden encontrar en: Cary Nelson (comp.), *Theory in the Classroom*, Urbana, University of Illinois Press, 1986; David Livingstone (comp.), *Critical Pedagogy and Cultural Power*, Nueva York, Bergin and Garvey Press, 1986; Henry A. Giroux y Roger Simon (comps.), *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*, Nueva York, Bergin and Garvey, 1988; Henry A. Giroux y Peter McLaren (comps.), *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, Albany, SUNY Press, 1989; Patricia Donahue y Ellen Quindahl (comps.), *Reclaiming Pedagogy: The Rhetoric of the Classroom*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1989; Susan L. Gabriel e Isaiah Smithson (comps.), *Gender in the Classroom*, Urbana, University of Illinois Press, 1990; Donald Morton y Mas'ud Zaverzadch (comps.), *Theory/Pedagogy/Politics: Texts for Change*, Urbana, University of Illinois Press, 1991. Véase también Roger I. Simon, *Teaching Against the Grain*, Nueva York, Bergin and Garvey, 1992.

identidad personal y la posibilidad de acción y lucha colectiva.¹⁰⁴ En vez de rechazar el lenguaje de la política, la pedagogía crítica debe vincular la educación pública con los imperativos de una democracia crítica. Es necesario que la pedagogía crítica esté conformada por una filosofía pública definida, en parte, por el intento de suscitar la experiencia vivida de capacitación para la inmensa mayoría. En otras palabras, el lenguaje de la pedagogía crítica necesita construir las escuelas como esferas públicas democráticas.

En cierto modo, esto significa que los educadores necesitan cultivar una pedagogía crítica en la que se enseñen y practiquen el conocimiento, los hábitos y las destrezas de la ciudadanía crítica, no simplemente la buena ciudadanía. Esto significa brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar la capacidad crítica para cuestionar y transformar las formas sociales y políticas existentes, en vez de adaptarse simplemente a ellas. También significa proporcionar a los estudiantes las destrezas que necesitarán para ubicarse en la historia, descubrir sus propias voces y aportar las convicciones y la compasión necesarias para ejercitar el coraje cívico, asumiendo riesgos y fomentando los hábitos, costumbres y relaciones sociales que son esenciales para las formas públicas democráticas.

En efecto, es necesario basar la pedagogía crítica en un vivo sentido de la importancia de construir una visión política a partir de la cual desarrollar un proyecto educacional como parte de un discurso más amplio para revitalizar la vida pública democrática. Una pedagogía crítica para la democracia no se puede reducir, como han afirmado algunos educadores, políticos y grupos, a forzar a los estudiantes, bien a pronunciar el juramento de lealtad al comienzo de cada día escolar, bien a hablar y pensar sólo con el lenguaje del inglés dominante. Una pedagogía crítica para la democracia no comienza con notas de examen, sino con preguntas. ¿Qué tipo de ciudadanos esperamos producir mediante la educación pública en una cultura posmoderna? ¿Qué tipo de sociedad queremos crear en el contexto de las cambiantes fronteras étnicas y culturales actuales? ¿Cómo podemos reconciliar los conceptos de diferencia e igualdad con los imperativos de la libertad y la justicia?

2. La ética se debe considerar un tema central de la pedagogía crítica. Esto supone que los educadores intenten comprender más plenamente cómo los diferentes discursos ofrecen a los estudiantes diversos referentes éticos para estructurar su relación con la sociedad en general. Pero también supone que los educadores vayan más allá de la idea posmoderna de entender cómo las experiencias del estudiante toman forma dentro de diferentes discursos éticos. Los educadores deben llegar a considerar la ética y la política como una relación entre el yo y el otro. La ética, en este caso, no es una cuestión de relativismo o de opción individual, sino un discurso social que se niega a aceptar la explotación y el sufrimiento humano innecesario. La ética se convierte en una práctica que connota ampliamente el sentido de responsabilidad personal y social de uno respecto al otro. Así, la ética es asumida como una lucha con-

104. Chandra T. Mohanty, «On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s», *Cultural Critique* (invierno de 1989-1990), 179-208

ira la desigualdad y como un discurso para extender los derechos humanos básicos. Esto indica una noción de ética atenta, tanto a la cuestión de los derechos abstractos, como a los contextos que producen relatos, luchas e historias particulares. Desde el punto de vista pedagógico, es necesario que el discurso ético se estudie con respecto a las relaciones de poder, las posiciones del sujeto y las prácticas sociales que activa. No se trata de una ética esencialista ni relativista. Es un discurso ético basado en luchas históricas y atento a la construcción de relaciones sociales libres de injusticia. La calidad del discurso ético no se basa simplemente en la diferencia, sino en la cuestión de cómo surge la justicia a partir de las circunstancias históricas concretas y las luchas públicas.

3. Es preciso que la pedagogía se centre en la cuestión de la diferencia de un modo éticamente estimulante y políticamente transformativo. Aquí están presentes al menos dos conceptos de diferencia. En primer lugar, la diferencia se puede incorporar a la pedagogía crítica como parte de un intento de entender cómo las identidades y subjetividades de los estudiantes se construyen de modos múltiples y contradictorios. En este caso, la identidad es examinada a través de su propia historicidad y de las complejas posiciones del sujeto. La experiencia del estudiante, en cuanto categoría, no se debe limitar pedagógicamente al ejercicio de autorreflexión de los estudiantes, sino abrirse como una elaboración propia de la raza, el género y la clase para incluir los diversos modos en que las experiencias e identidades de los estudiantes han sido constituidas en diferentes formaciones históricas y sociales. En segundo lugar, la pedagogía crítica se puede centrar en cómo las diferencias entre grupos se desarrollan y se sostienen en torno a conjuntos que posibilitan, y también impiden, las relaciones. En este caso, la diferencia se convierte en indicador para entender cómo los grupos sociales están constituidos de maneras que forman parte integrante del funcionamiento de cualquier sociedad democrática. El examen de la diferencia en este contexto, no sólo se centra en registrar las diferencias espaciales, raciales, étnicas o culturales estructuradas desde la dominación, sino que también analiza las diferencias históricas que se manifiestan en las luchas públicas.

Como parte de un lenguaje de crítica, los profesores pueden convertir en problemático el modo en que las subjetividades son situadas dentro de un conjunto históricamente específico de ideologías y prácticas sociales que inscriben a los estudiantes en diversas posiciones subjetivas. Así mismo, un lenguaje como éste puede analizar cómo las diferencias internas a los grupos sociales y las que median entre ellos se construyen y sostienen dentro y fuera de las escuelas mediante redes de dominación, subordinación, jerarquía y explotación. Como parte del uso que los profesores hacen de un lenguaje de posibilidad, éstos pueden considerar la oportunidad de estudiar las relaciones entre conocimiento y poder en las que se construyen múltiples narrativas y prácticas sociales en torno a una política y una pedagogía de la diferencia que brinda a los estudiantes la oportunidad de leer el mundo de forma diferente, de resistir al abuso de poder y al privilegio y de construir comunidades democráticas alternativas. La diferencia en este caso no se puede considerar simplemente como un registro de la pluralidad o como una política de afir-

mación. En vez de eso, se debe desarrollar dentro de prácticas en las que las diferencias se pueden afirmar y transformar en su articulación con las categorías históricas y relacionales básicas para las formas emancipadoras de la vida pública: democracia, ciudadanía y esferas públicas. Tanto desde el punto de vista político como pedagógico, la categoría de diferencia no se debe simplemente reconocer, sino definir relacionamente partiendo de prácticas antirracistas, antipatriarcales, multicéntricas y ecológicas, fundamentales para el concepto de comunidad democrática.

4. La pedagogía crítica necesita un lenguaje que permita solidaridades y vocabularios políticos en competencia que no reduzcan las cuestiones de poder, justicia, lucha y desigualdad a un guión simple, una narrativa maestra que suprima lo contingente, lo histórico y lo cotidiano como objetos serios de estudio. Esto supone que el conocimiento curricular no se debe tratar como un texto sagrado, sino que se ha de desarrollar como parte de un continuo encuentro con diversas narrativas y tradiciones que se pueden volver a leer y a formular desde una perspectiva política diferente. La cuestión a este respecto es cómo construir un discurso de autoridad textual que sea sensible al poder y se desarrolle como parte de un análisis más amplio de la lucha a propósito de la cultura, librada en los niveles del conocimiento de los currículos, la pedagogía y el ejercicio del poder institucional. Esto no es un simple argumento contra un canon, sino que configura de nuevo el significado y uso del canon. El conocimiento se tiene que volver a examinar constantemente partiendo de sus límites y se ha de rechazar en cuanto cuerpo de información que sólo se tiene que transmitir a los estudiantes. Como ha señalado Laclau, establecer límites a las respuestas dadas por lo que se puede considerar una valiosa tradición (asunto también susceptible de discusión) es un importante acto político.¹⁰⁵ Lo que Laclau está sugiriendo es la posibilidad de que los estudiantes se apropien creativamente del pasado como parte de un diálogo vivo, una afirmación de la multiplicidad de las narrativas y de la necesidad de juzgar dichas narrativas, no como discursos intemporales o monolíticos, sino como invenciones sociales e históricas que se pueden configurar de nuevo en beneficio de la creación de formas de vida pública más democráticas. Aquí se abre la posibilidad de crear prácticas pedagógicas caracterizadas por el libre intercambio de ideas, la proliferación del diálogo y las condiciones materiales para la expresión de la libertad individual y social.

5. La pedagogía crítica necesita crear nuevas formas de conocimiento mediante su insistencia en romper los límites disciplinares y crear nuevas esferas en las que se pueda producir el conocimiento. En este sentido, la pedagogía crítica se debe reivindicar como una política cultural y una forma de memoria social. Ésta no es una cuestión meramente epistemológica, sino de poder, ética y política. La pedagogía crítica en cuanto política cultural indica la necesidad de insertar la lucha a propósito de la producción y creación de conocimiento en el marco de un intento más amplio de crear varias culturas

105. Laclau, «Politics and the Limits of Modernity», en A. Ross (comp.), *Universal Abandon? The Politics of Postmodernity*, 63-82.

publicas críticas y diversas. En cuanto forma de memoria social, la pedagogía crítica parte de lo cotidiano y lo particular como base para el aprendizaje. Reivindica lo histórico y lo popular como parte de un constante esfuerzo por apropiarse críticamente de las voces de quienes han sido silenciados y por ayudar a impulsar hacia la práctica emancipadora las voces de quienes han sido ubicados dentro de narrativas monolíticas y totalizadoras más allá de la indiferencia o la culpa. Lo que interesa es una pedagogía que proporcione el conocimiento, destrezas y hábitos para que los estudiantes y los demás lean la historia en formas que les permitan reivindicar sus identidades en beneficio de la construcción de formas de vida más justas y democráticas.

Esta lucha abonda el significado pedagógico de lo político y el significado político de lo pedagógico. En el primer caso, suscita importantes interrogantes sobre cómo los estudiantes y los demás se construyen como agentes dentro de historias, culturas y relaciones sociales particulares. Contra el monolito de la cultura, plantea el contradictorio terreno de las culturas formadas dentro de relaciones asimétricas de poder, basadas en diversas luchas históricas. Así mismo, la cultura se tiene que entender como parte del discurso de poder y desigualdad. En cuanto cuestión pedagógica, la relación entre cultura y poder es evidente en preguntas tales como «¿De quién son las culturas que nos hemos apropiado como nuestras? ¿Cómo se normaliza la marginalidad?».¹⁰⁶ Insertar la primacía de la cultura como cuestión pedagógica y política equivale a dar una importancia básica al modo en que las escuelas funcionan en la formación de identidades, valores e historias particulares produciendo y legitimando recursos y narrativas culturales específicos. En el segundo caso, al firmar los aspectos pedagógicos de lo político plantea la cuestión de cómo la diferencia y la cultura se pueden tratar como prácticas pedagógicas, y no simplemente como categorías políticas. Por ejemplo, ¿qué importancia tiene la diferencia como categoría pedagógica, si los educadores y trabajadores culturales tienen que hacer significativo el conocimiento antes de que se pueda convertir en crítico y transformativo? ¿O qué significa afrontar la tensión entre ser teóricamente correcto y pedagógicamente erróneo? Estas inquietudes y tensiones ofrecen la posibilidad de convertir la relación entre lo político y lo pedagógico en mutuamente configuradora y problemática.

6. Es preciso formular nuevamente el concepto ilustrado de razón dentro de una pedagogía crítica. En primer lugar, es preciso que los educadores sean escépticos respecto a cualquier noción de razón que pretenda revelar la verdad negando su propia construcción histórica y sus principios ideológicos. La razón no es inocente, y ningún concepto viable de pedagogía crítica puede ejercer formas de autoridad que emulen formas totalizadoras de razón que parecen estar más allá de la crítica y el diálogo. Esto significa que rechazamos las pretensiones de objetividad en favor de epistemologías parciales que reconocen la naturaleza histórica y socialmente construida de sus propias metodologías y pretensiones de conocimiento. De este modo, el currículo

106. Thomas Popkewitz, «Culture, Pedagogy, and Power: Issues in the Production of Values and Colonialization», *Journal of Education* 170.2 (1988), pág. 77

lum se puede considerar un guión cultural que presenta a los estudiantes formas particulares de razón, que estructuran relatos y formas de vida específicos. En este sentido, la razón implica y está implicada en la intersección del poder, el conocimiento y la política. En segundo lugar, no basta con rechazar una defensa esencialista o universalista de la razón. En vez de eso, los límites de la razón se deben extender hasta reconocer otros caminos por los que la gente puede aprender o adoptar posiciones subjetivas particulares. En este caso, es preciso que los educadores entiendan más a fondo cómo aprende la gente mediante relaciones sociales concretas, mediante los modos en que el cuerpo se sitúa a través de la construcción del hábito y la intuición, y mediante la producción e implicación de desco y afecto.

7. La pedagogía crítica necesita recuperar un sentido de las alternativas combinando un lenguaje de crítica y posibilidad. El feminismo posmoderno ejemplifica esto, tanto en su crítica del patriarcado, como en su intento de construir nuevas formas de identidad y de relaciones sociales. Merece la pena notar que los profesores pueden tratar este tema a propósito de varias consideraciones. En primer lugar, los educadores necesitan construir un lenguaje de crítica que combine la cuestión de los límites con el discurso de libertad y responsabilidad social. Esto es, al tiempo que la libertad permanece como una categoría esencial en el establecimiento de las condiciones para los derechos éticos y políticos, se debe considerar también como una fuerza en la que se ha de comprobar si se expresa en modos de conducta individual y colectiva que amenazan el ecosistema o producen formas de violencia u opresión contra individuos y grupos sociales. En segundo lugar, es necesario que la pedagogía crítica examine desde un punto de vista programático un lenguaje de posibilidad que sea capaz de elaborar pensamientos arriesgados, que afronte un proyecto de esperanza y anuncie el horizonte del «todavía no». Un lenguaje de posibilidad no tiene por qué disolverse en una forma rosificada de utopía; al contrario, se puede desarrollar como un requisito para alimentar convicciones que tienen el coraje de imaginar un mundo diferente y más justo, y de luchar por él. Un lenguaje de posibilidad moral y política es algo más que un vestigio pasado de moda del discurso humanista. Es fundamental para reaccionar ante los seres humanos que sufren y padecen, no sólo con compasión, sino también con una política y un conjunto de prácticas pedagógicas que puedan configurar de nuevo las narrativas existentes de dominio y transformarlas en imágenes y ejemplos concretos de un futuro por el que merece la pena luchar.

Hay cierto cinismo característico del lenguaje de la izquierda. Para esta postura, es básico el rechazo de todas las imágenes utópicas, de todos los llamamientos a «un lenguaje de posibilidad». Tales rechazos se justifican a menudo arguyendo que «el discurso utópico» es una estrategia empleada por la derecha y, por tanto, está ideológicamente manchado. O bien se desecha la noción misma de posibilidad como una categoría poco práctica, y por tanto inútil. En mi opinión, esto representa, no tanto una crítica seria, cuanto una negativa a ir más allá del lenguaje de agotamiento y desesperación. Lo que es fundamental profundizar en respuesta a esta postura es una noción perspicaz

de posibilidad, que distinga entre lenguaje «distópico» y utópico. En el primero, el llamamiento al futuro se basa en una forma de romanticismo nostálgico que exige un regreso a un pasado que en la mayoría de los casos sirve para legitimar relaciones de dominación y opresión. Así mismo, como dice Constance Penley, un discurso «distópico» a menudo «se limita a soluciones que, o son individualistas, o están vinculadas a una idea romántica de resistencia de pequeños grupos a modo de guerrilla. La verdadera atrofia de la imaginación utópica es ésta: podemos imaginar el futuro, pero *no podemos* concebir el tipo de estrategias políticas colectivas necesarias para cambiar o asegurar dicho futuro». ¹⁰⁷ En contraste con el lenguaje de la distopía, un discurso de posibilidad rechaza la vaciedad apocalíptica y el imperialismo nostálgico y ve la historia como abierta, y la sociedad, como algo por lo que merece la pena luchar con la imagen de un futuro alternativo. Éste es el lenguaje del «todavía no», en el cual la imaginación es rescatada y alimentada con el esfuerzo por construir nuevas relaciones forjadas a partir de estrategias de resistencia colectiva basadas en un reconocimiento crítico, tanto de lo que la sociedad es, como de lo que podría llegar a ser. Parafraseando a Walter Benjamin, éste es un discurso de imaginación y esperanza que empuja a la historia contra corriente. Nancy Fraser ilumina este sentimiento subrayando la importancia de un lenguaje de posibilidad para el proyecto de cambio social: «Permite la posibilidad de una política democrática radical en la que la crítica immanente y el deseo transfigurativo se entremezclen». ¹⁰⁸

8. La pedagogía crítica necesita desarrollar una teoría de los educadores y trabajadores culturales como intelectuales transformativos que ocupan ubicaciones políticas y sociales específicas. Más que definir el trabajo del profesor con el estrecho lenguaje del profesionalismo, una pedagogía crítica necesita determinar más cuidadosamente cuál podría ser el papel de los profesores como trabajadores culturales dedicados a la producción de ideologías y prácticas sociales. En un nivel, esto supone que los trabajadores culturales renuncien primero al discurso de objetividad y descentramiento y después adopten una práctica capaz de revelar los parámetros históricos, ideológicos y éticos que condicionan su discurso y sus consecuencias para el yo, la sociedad, la cultura y el otro. Es preciso que los trabajadores culturales no sólo desenmarañen los códigos ideológicos, representaciones y prácticas que estructuran el orden dominante, sino que reconozcan también «esos lugares y espacios que heredamos y ocupamos, que sirven de marco a nuestras vidas en formas muy específicas y concretas, que son tanto parte de nuestras psiques como emplazamiento físico o geográfico». ¹⁰⁹ La práctica de la crítica social se convierte en inseparable del acto de autocritica; una no puede tener lugar sin la otra; tampoco tiene ninguna prioridad sobre la otra; al contrario, ambas se deben considerar relacionales y mutuamente constitutivas.

107. Constance Penley, *The Future of an Illusion: Film, Feminism, and Psychoanalysis*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989, pág. 122.

108. Fraser, *Unruly Practices*, pág. 107.

109. Joan Borsari, «Towards a Politics of Location», *Canadian Women Studies* (primavera de 1990), pág. 36.

En otro nivel, es necesario que los trabajadores culturales desarrollen una política no totalizadora que les haga atentos a los contextos parciales y específicos de las comunidades y formas de poder diferenciadas. Esto no es una llamada a ignorar narrativas teóricas y relacionales más extensas, sino a ahondar el poder de los análisis poniendo de manifiesto la especificidad de los contextos en que el poder se hace operativo, la dominación se expresa a sí misma y la resistencia actúa de maneras múltiples y productivas. En este caso, los profesores y trabajadores culturales pueden emprender la crítica social dentro y no fuera de los discursos ético y político; pueden abordar cuestiones que den significado a los contextos donde actúan, pero al mismo tiempo los relacionen con articulaciones más amplias que reconozcan la importancia de narrativas formativas más extensas. Desde este punto de vista, la crítica, la resistencia y la transformación se organizan mediante sistemas de conocimiento y redes de solidaridad que abarcan lo local y lo mundial. Es preciso que los trabajadores culturales tomen en serio el modelo de Foucault del intelectual específico que reconoce la política de la ubicación personal. Esto es importante, pero insuficiente; los trabajadores culturales deben luchar también activamente como intelectuales públicos que pueden referirse y abordar cuestiones más amplias que afectan tanto a la inmediatez de su ubicación, como al contexto mundial más amplio. Los intelectuales transformativos deben crear redes de solidaridad con quienes comparten identidades y experiencias localizadas, pero también deben desarrollar una política de solidaridad que se extienda hasta aquellos otros que viven en un mundo global cuyos problemas no se pueden desechar porque no ocupen un espacio local e inmediato. Las cuestiones de los derechos humanos, la ecología, el *apartheid*, el militarismo y otras formas de dominación contra seres humanos y también contra el planeta nos afectan a todos directa e indirectamente. No es una mera cuestión política: es también una cuestión profundamente ética que sitúa el significado de la relación entre el yo y el otro, los márgenes y el centro y el colonizador y el colonizado en contextos más amplios de solidaridad y lucha. Es necesario que los educadores desarrollen prácticas pedagógicas que no sólo aumenten las posibilidades de conciencia crítica, sino también de acción transformativa. Desde esta perspectiva, los profesores y otros trabajadores culturales estarían involucrados en la invención de discursos, prácticas y relaciones sociales críticos y democráticos. La pedagogía crítica se representaría a sí misma como la construcción activa de formas particulares de vida, y no como su transmisión. Más específicamente, en cuanto intelectuales transformativos, los trabajadores culturales y los profesores se pueden dedicar a la invención de lenguajes a fin de proporcionar espacios a sí mismos, sus estudiantes y públicos para repensar sus experiencias desde un punto de vista que identifique las relaciones de opresión y además ofrezca también caminos por los que superarlas.

9. Para la noción de pedagogía crítica es básica una política de voz que combine un concepto posmoderno de diferencia con una insistencia feminista en la primacía de lo político. Este empeño supone tratar la relación entre lo personal y lo político de una manera que no reduzca lo político a lo perso-

nal, sino que fortalezca la relación entre los dos para así, en lugar de renunciar a abordar las formas y estructuras institucionales que contribuyen a formas de racismo, sexismo y explotación clasista, las afronte. Esto supone unas intervenciones pedagógicas importantes. Para empezar, el yo se debe considerar un primer lugar de politización. Esto es, la cuestión de cómo se construye el yo de maneras múltiples y complejas se debe analizar como parte de un lenguaje de afirmación y también como una comprensión más amplia del modo en que las identidades se inscriben en y entre varias formaciones sociales, culturales e históricas. Afrontar cuestiones relativas a la construcción del yo es abordar problemas de historia, cultura, comunidad, lenguaje, género, raza y clase. Es plantear interrogantes relativos a qué prácticas pedagógicas es necesario emplear, que permitan a los estudiantes hablar en contextos dialógicos que afirmen, inquieran y extiendan las comprensiones que tienen de sí mismos y de los contextos globales en que viven. Tal posición reconoce que los estudiantes tienen varias o múltiples identidades, pero también afirma la importancia de ofrecer a los estudiantes un lenguaje que les permita reconstruir sus energías morales y políticas al servicio de la creación de un orden social más justo y equitativo, que socave las relaciones de jerarquía y dominación.

En segundo lugar, una política de voz debe ofrecer estrategias pedagógicas y políticas que afirmen la primacía de lo social, intersubjetivo y colectivo. Centrase en la voz no significa sólo afirmar los relatos que los estudiantes cuentan, ni alabar la posibilidad de la narración. Tal posición a menudo degenera en una forma de narcisismo, una experiencia catártica que se reduce a identificar la cólera sin el provecho de teorizar para entender, ni sus causas subyacentes, ni lo que significa trabajar colectivamente para transformar las estructuras de dominación responsables de las relaciones sociales opresoras. Suscitar la conciencia de uno se ha ido convirtiendo cada vez más en un pretexto para legitimar formas hegemónicas de separatismo fortalecidas por llamamientos interesados a la primacía de la experiencia individual. Lo que a menudo se expresa en tales llamamientos es un antiintelectualismo que se aparta de cualquier forma viable de compromiso político, especialmente del dispuesto a abordar y transformar diversas formas de opresión. El llamamiento a afirmar simplemente la propia voz se ha ido reduciendo cada vez más a un proceso pedagógico tan reaccionario como intimista. Una noción más radical de voz debe partir de lo que bell hooks llama una atención crítica a teorizar la experiencia como parte de una política más amplia de compromiso. Al referirse específicamente a la pedagogía feminista, afirma que el discurso de confesión y memoria se puede usar para «desplazar el centro de atención de la mera identificación de la propia experiencia... para hablar de la identidad en relación con la cultura, la historia y la política».¹¹⁰ Para hooks, contar cuentos de persecución, o la expresión de la propia voz, no es suficiente; es igualmente indispensable que tales experiencias sean objeto de análisis teóricos y críticos capaces de conectarlas con nociones más amplias de solidaridad, lucha y política, en lugar de separarlas de ellas.

110. hooks, *Talking Back*, pág. 110.

CONCLUSIÓN

Este capítulo intenta analizar algunos de los supuestos básicos que dominan los discursos del modernismo, el posmodernismo y el feminismo posmoderno. Pero, con ello, rechaza contraponer estos movimientos entre sí e intenta, en cambio, ver cómo convergen en el marco de un proyecto político más amplio vinculado con la reconstrucción de la vida pública democrática. Así mismo, he intentado situar aquí la cuestión de la práctica pedagógica dentro de un discurso más vasto de compromiso político. La pedagogía no se define simplemente como algo que acontece en las escuelas. Por el contrario, es postulada como fundamental para cualquier práctica política que trate las cuestiones de cómo aprenden los individuos, cómo se produce el conocimiento y cómo se construyen las posiciones subjetivas. En este contexto, la práctica pedagógica se refiere a formas de producción cultural que son, de modo inextricable, históricas y políticas.

La pedagogía es, en cierto modo, una tecnología del poder, el lenguaje y la práctica, que produce y legitima formas de regulación moral y política, que construye y ofrece a los seres humanos visiones particulares de sí mismos y del mundo. Tales visiones nunca son inocentes y están siempre implicadas en el discurso y relaciones de la ética y el poder. Invocar la importancia de la pedagogía equivale a plantear cuestiones, no simplemente acerca de cómo aprenden los estudiantes, sino también sobre cómo los educadores (en el sentido amplio del término) construyen las posiciones ideológicas y políticas desde las que hablan. El punto decisivo aquí es un discurso que sitúa a los seres humanos dentro de la historia y, además, pone de manifiesto los límites de sus ideologías y valores. Tal posición reconoce la parcialidad de todos los discursos, de modo que la relación entre conocimiento y poder estará siempre abierta al diálogo y al compromiso crítico personal. La pedagogía se ocupa de las implicaciones intelectuales, emocionales y éticas que hacemos dentro de nuestro intento de negociar, acomodar y transformar el mundo en el que nos encontramos. El propósito y la visión que impulsa una pedagogía así se debe basar en una política y una perspectiva de la autoridad, que vincule la enseñanza y el aprendizaje con formas de capacitación personal y social que aboguen por formas de vida comunitaria que extiendan los principios de libertad, igualdad, justicia y libertad al mayor número posible de relaciones institucionales y vitales.

Al definirse dentro de las tradiciones del modernismo, el posmodernismo y el feminismo posmoderno, la pedagogía ofrece a los educadores una oportunidad de desarrollar un proyecto político que abarque los intereses humanos que van más allá de la política particularista de clase, etnia, raza y género. Esto no es una llamada a desechar la insistencia posmoderna en la diferencia, sino más bien un intento de desarrollar una política democrática radical que acentúe la diferencia dentro de la unidad. Este esfuerzo significa desarrollar un lenguaje público que pueda transformar una política de afirmación en otra de lucha democrática. Para una política y una pedagogía así, es fundamental una noción de comunidad elaborada en torno a una concepción compartida de la justicia social, los derechos y las facultades. Dicha

noción es especialmente necesaria en un momento de nuestra historia en el que el valor de tales temas ha quedado subordinado a las prioridades del mercado y se utiliza para legitimar los intereses del rico a expensas del pobre, el desempleado y el sin hogar. Una pedagogía radical y una política democrática transformativa deben ir de la mano a la hora de construir una visión en la que la insistencia del liberalismo en la libertad individual, la inquietud del posmodernismo por lo particularista y la inquietud del feminismo por la política de lo cotidiano se unan a la inquietud histórica del socialismo democrático por la solidaridad y la vida pública.

Como dije en el capítulo 2, vivimos en un tiempo en el que las responsabilidades de los ciudadanos se extienden más allá de las fronteras nacionales. Los viejos conceptos modernistas de centro y margen, hogar y exilio, familiar y extraño, se están desmoronando. Las fronteras geográficas, culturales y étnicas están cediendo el paso a configuraciones mudables del poder, la comunidad, el espacio y el tiempo. La ciudadanía no puede seguir hasándose en formas de eurocentrismo y en el lenguaje del colonialismo. Se tienen que crear nuevos espacios, relaciones e identidades que nos permitan atravesar las fronteras, afrontar la diferencia y la alteridad como parte de un discurso de justicia, compromiso social y lucha democrática. Los académicos no pueden seguir retirándose a sus aulas o simposios, como si éstas fueran las únicas esferas públicas disponibles para afrontar el poder de las ideas y las relaciones de poder. El concepto de Foucault del intelectual específico, que comprende luchas conectadas con cuestiones y contextos particulares, se debe combinar con la noción de Gramsci del intelectual comprometido, que conecta su trabajo con inquietudes sociales más amplias que afectan profundamente al modo en que la gente vive, trabaja y sobrevive.

Pero lo que está en juego aquí es algo más que la definición del papel del intelectual o la relación de la enseñanza con la lucha democrática. La lucha contra el racismo, las estructuras de clase, el sexismo y otras formas de opresión necesita alejarse de un simple lenguaje de crítica y definirse nuevamente como parte de un lenguaje de transformación y esperanza. Este cambio supone que los educadores se combinen con otros trabajadores culturales dedicados a luchas públicas con el fin de inventar lenguajes y brindar espacios críticos y transformativos, tanto dentro como fuera de la escuela, que ofrezcan nuevas oportunidades para que los movimientos sociales se unan. De ese modo, podemos volver a pensar y a experimentar la democracia como una lucha a propósito de valores, prácticas, relaciones sociales y posiciones subjetivas que agrandan el ámbito de las capacidades y posibilidades humanas como base para un orden social compasivo. De lo que se trata aquí es de la necesidad de que los trabajadores culturales creen una política que contribuya a la multiplicación de los lugares de lucha democrática. Dentro de dichos lugares, los trabajadores culturales pueden dedicarse a luchas específicas, aunque reconozcan también la necesidad de abarcar cuestiones más amplias que mejoren la vida del planeta, al tiempo que extiendan el espíritu de la democracia a todas las sociedades.

Al rechazar ciertas características conservadoras del modernismo, el apo-

liticismo de algunos discursos posmodernos y las versiones separatistas del feminismo, intento apropiarme críticamente de las características más emancipadoras de dichos discursos para favorecer el progreso de una pedagogía feminista posmoderna. Por supuesto, la lista de principios que ofrezco dista de ser completa; los desarrollo teóricamente con mayor profundidad a lo largo de este libro. Pero la apropiación crítica de características emancipadoras ofrece la oportunidad de que los educadores analicen el modo en que cabría concebir de nuevo, como práctica pedagógica, algunas de las intuiciones que han surgido de los discursos que analizo en este capítulo. Lejos de ser exhaustivos, los principios ofrecidos sólo pretenden aportar algunas imágenes fugaces de una pedagogía capaz de abordar la importancia de la democracia como lucha constante, el significado de educar a los estudiantes para mandar, y el imperativo de crear condiciones pedagógicas en las que los ciudadanos políticos puedan ser educados dentro de una política de diferencia que apoye la reconstrucción de una democracia radical, en lugar de oponerse a ella.

Capítulo 4

DESCENTRAR EL CANON: NUEVA CONFIGURACIÓN DE LOS LÍMITES DISCIPLINALES Y PEDAGÓGICOS

Voy a comenzar con lo que se ha convertido en una afirmación controvertida, pero no insignificante: que las cuestiones más importantes a las que se enfrentan tanto las artes liberales como la educación superior en general son morales y políticas.¹ Al invocar la categoría de lo político, deseo distanciarme de una especie de neoconservadurismo que afirma que la relación entre las artes liberales y la política mancha la erudición y la enseñanza de quienes osan siquiera sugerir que dicha relación existe. Tampoco creo que el

1. Por supuesto, es preciso hacer constar una advertencia. Muchos académicos liberales y de izquierdas consideran la universidad, en general, como un lugar constituido desde relaciones de poder y que representa diversos intereses políticos y éticos. Por otra parte, algunos educadores neoconservadores creen que los verdaderos intereses de la universidad trascienden los temas políticos y normativos, y que éstos representan un programa que está siendo llevado adelante exclusivamente por académicos de izquierdas que están socavando los principios más básicos de la vida universitaria. Por ejemplo, el antiguo Secretario de Educación William J. Bennett ha afirmado que la mayoría de las universidades están controladas «por un programa político de izquierdas» que promueve los intereses de feministas, marxistas y varios grupos étnicos. Este argumento neoconservador se expone a menudo en defensa de un discurso académico objetivo, equilibrado e imparcial. La pretensión de objetividad, verdad y principios que trascienden la historia y el poder puede ser consoladora para los neoconservadores, pero en realidad el discurso de tales grupos no es más que una máscara retórica que apenas oculta su propio programa ideológico, sumamente cargado. Los continuos ataques neoconservadores contra la acción afirmativa, los estudios étnicos, la erudición radical, la modernidad, y cualquier otra cosa que amenace el currículum tradicional y las relaciones de poder que sustenta, representan una visión particularizada, no universalizada, de la universidad y de su relación con la sociedad en general. El ejemplo más reciente de «objetividad» y conciencia pública neoconservadoras quedó patente en un encuentro reciente en Washington, D.C., de 300 estudiosos conservadores cuyo principal programa fue reivindicar las universidades y encontrar modos de poner en tela de juicio a los académicos de izquierdas, a los que uno de los participantes se refirió como «los bárbaros en medio de nosotros» (pág. 14), que están cuestionando la autoridad del canon tradicional. Tras esta forma de crítica subyace el no tan invisible llamamiento ideológico a la «carga del hombre blanco», de educar a quienes existen fuera de los parámetros de la cultura civilizada; la retórica deja ver la lógica colonizadora en el corazón del programa político «reaccionario» que caracteriza la nueva ofensiva cultural de grupos tales como la National Association of Scholars. El informe sobre la conferencia apareció en Joseph Berger, «Conservative Scholars Attack "Radicalization" of Universities», *New York Times*, 15 de noviembre de 1988, 14. Para un análisis de la ofensiva conservadora tendente a fijar una lectura tradicional de las artes liberales y del concepto de canon, véanse William V. Spanos, *Repetitions: The Postmodern Occasion in Literature and Culture*, Baton Rouge, 1987; un número especial sobre «The Politics of Education», *South Atlantic Quarterly* 89:1 (1990); un número especial sobre «The Politics of Teaching Literatures», *College Literature* 17:2/3 (1990); Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*, Minneapolis, 1988.

marbete de moda, pero despectivo, de «políticamente correcto», usado por liberales y neoconservadores, capte adecuadamente el complejo conjunto de motivos, ideologías y pedagogía de diversos eruditos progresistas y radicales que intentan afrontar la relación entre conocimiento y poder tal como se expresa a través de la historia y el proceso de la formación del canon disciplinal. En realidad, la acusación de que los estudiosos radicales han de ser condenados por ejercitar una forma de terrorismo teórico no parece ser nada más que un truco retórico que apenas oculta el programa ideológico sumamente cargado de los eruditos neoconservadores que se niegan a abordar verdaderamente las consideraciones políticas y teóricas que están siendo planteadas actualmente dentro del mundo académico por feministas, gente de color y otros grupos minoritarios.²

La protesta por la intrusión de la política en la vida académica no es otra cosa que una negativa a reconocer que el canon y la lucha a propósito de la finalidad y el significado de las artes liberales ha desplegado desde el principio una lucha política. No hay disciplinas, pedagogías, estructuras institucionales ni formas de erudición que no estén contaminadas por las confusas relaciones de valores e intereses mundanos.³ Por ejemplo, la historia, configuración y legitimación del canon en las artes liberales no se puede separar de la cuestión del afianzamiento de la autoridad. Como señala Gayatri Spivak, «los cánones son la condición y función de las instituciones, presuponen formas particulares de vida y son inevitablemente políticos».⁴

Más en concreto, los diversos interrogantes que se han suscitado recientemente acerca de la defensa, reconstrucción o eliminación de un canon parti-

2. Una forma característica de este tipo de evasión se puede encontrar en John Searle, «The Storm Over the University», *The New York Review of Books* 37:1 (6 de diciembre de 1990); Allan Bloom, *Giants and Dwarfs: Essays 1960-1990*. Nueva York, Simon and Schuster, 1990; y Roger Kimball, *Tenured Radicals: How Politics has Corrupted Our Higher Education*. Nueva York, Harper and Row, 1990. Todos estos libros coinciden en lamentarse porque los progresistas y radicales han corrompido la universidad politizando el currículum. En esta acusación son básicas las suposiciones de que los conservadores son políticamente neutrales y de que su exigencia de una reforma educativa es objetiva y libre de principios. La pretensión de Searle es un poco más sutil, aunque no menos confusa. Afirma que, puesto que las críticas sociales vinculan la reforma universitaria con el objetivo más amplio de una transformación social, deben dedicarse necesariamente a formas de adoctrinamiento político. Desgraciadamente, Searle es incapaz de distinguir entre enraizar la propia pedagogía en un conjunto particular de expectativas que sirven de referente para afrontar a los estudiantes y una aproximación pedagógica ideada para forzarlos a una sumisión ideológica. En otras palabras, Searle confunde los valores ideológicos particulares que los educadores profesan individualmente y la pedagogía que ejercitan. Aunque yo crea que los estudiantes no deben ser educados para adaptarse simplemente al sistema, sino para ser capaces de cambiarlo cuando sea necesario, la naturaleza de mi pedagogía no se tiene que reducir a la inculcación de una ideología específica al servicio de la transformación social. Mi meta inmediata es conseguir que los estudiantes piensen críticamente acerca de sus vidas: las ideologías y objetivos específicos que ellos decidan abordar y asumir no son algo que se les pueda imponer. Cualquier pedagogía que actúe al servicio de un único resultado constituye generalmente una forma de terrorismo.

3. Henry Louis Gates, Jr., «The Master's Pieces: On Canon Formation and the African-American Tradition», *The South Atlantic Quarterly* 89:1 (1990), 89-111.

4. Gayatri C. Spivak, «The Making of Americans, the Teaching of English, and the Future of Cultural Studies», *New Literary History* 21:4 (otoño de 1990), pág. 785.

cular en la educación superior sólo se pueden entender dentro de un abanico más amplio de consideraciones políticas y teóricas que tienen que ver directamente con la cuestión de si una educación de artes liberales se debe considerar un privilegio para unos pocos o un derecho para la gran mayoría de los ciudadanos. No se trata simplemente de decidir quién es elegible o se puede permitir desde el punto de vista financiero una educación en artes liberales; fundamentalmente forma parte de un discurso más vasto que en la última década ha ido desafiando cada vez más al público americano a repensar el papel de la educación superior y su relación con la vida pública democrática.

Este debate plantea nuevos e importantes interrogantes relativos a las consecuencias sociales y políticas de considerar el currículum como una narrativa históricamente específica, y la pedagogía como una forma de política cultural. Lo que se debe preguntar sobre estas narrativas concretas es si posibilitan o silencian las capacidades humanas diferenciadas que permiten a los estudiantes hablar desde sus propias experiencias, ubicarse en la historia y actuar con el fin de crear formas sociales liberatorias que extiendan la posibilidad de una vida pública democrática.⁵ Creo que el debate actual sobre educación superior crea nuevas posibilidades para repensar el papel que los educadores universitarios pueden desempeñar como intelectuales públicos críticamente comprometidos. Aunque los neoconservadores en general consideran el extenso debate sobre el lugar fundamental de la literatura, la cultura, la ética y la política en el ámbito académico y en la sociedad en general como sintomático de una crisis de autoridad y de un ataque implacable contra la civilización occidental misma, yo prefiero considerarlo parte de una gran renovación de la vida académica.⁶

Antes de analizar estas cuestiones en detalle, quiero llamar la atención sobre la importancia de reconocer que la universidad no es simplemente un lugar para acumular conocimiento disciplinal que se pueda cambiar por un empleo digno y una movilidad ascendente. Y tampoco es un lugar cuya finalidad sea simplemente cultivar la vida del espíritu o reproducir el equivalente cultural del «Teatro de Obras Maestras». Creo firmemente que las instituciones de educación superior, prescindiendo de su estatuto académico, representan lugares que afirman y legitiman cosmovisiones existentes, producen otras nuevas y autorizan y determinan las relaciones sociales particulares; dicho simplemente, son lugares de regulación moral y social «donde un sentido de identidad, lugar y valor es conformado y cuestionado mediante prácticas que organizan el conocimiento y el significado».⁷ La universidad es un lugar que produce una selección y ordenamiento particulares de narrativas y subjetividades. Es, además, un lugar profundamente político e indiscutiblemente normativo.

5. Philip Carrigan, «In/Forming Schooling», en David W. Livingstone (comp.), *Critical Pedagogy and Cultural Power*, Nueva York, Berghin and Garvey, 1987, 17-40.

6. Torno prestada esta idea de Peter Brooks, «Western Civic Bay», *New York Times Literary Supplement*, 25 de enero de 1991.

7. Roger I. Simon, «Empowerment as a Pedagogy of Possibility», *Language Arts* 64:3 (abril de 1987), pág. 372.

Desgraciadamente, las cuestiones concernientes a la educación superior en general y las artes liberales en particular son analizadas a menudo como si no tuvieran relación con las disposiciones existentes del poder social, económico y político. En este capítulo son fundamentales dos argumentos: el de que, en cuanto lugar social, político y pedagógico, la universidad es un terreno de contestación; y el de que uno no puede entender la naturaleza de la lucha misma, ni la naturaleza de las artes liberales, a menos que plantee la cuestión de cuál es realmente, o puede ser, la finalidad de la universidad. O, como ha dicho Jacques Derrida: «Preguntar si la universidad tiene razón de ser es preguntarse por qué existe una universidad, pero la pregunta "por qué" está tan sólo a un paso de "¿con vistas a qué?"».⁸ Esta pregunta sobre la finalidad y la práctica es la que ilumina cuáles son los límites y posibilidades que existen dentro de la universidad en un momento dado de la historia. Dejando a un lado los programas políticos propios de Derrida, ésta es esencialmente una cuestión de política, poder y posibilidad. Como sabemos, las artes liberales y otros varios programas y escuelas dentro de la universidad presuponen y legitiman formas particulares de historia, comunidad y autoridad. Por supuesto, la pregunta es: ¿qué historia, comunidad, conocimiento y voz prevalece, y a quién pertenece? A menos que se aborde esta pregunta, las cuestiones de qué enseñar, cómo enseñar, cómo afrontar a nuestros alumnos y cómo actuar en calidad de intelectuales quedan apartadas de los principios más vastos que conforman tales cuestiones y prácticas.

La esfera de la educación superior representa una cultura pública importante que cultiva y produce relatos particulares de cómo vivir ética y políticamente; sus instituciones reproducen valores seleccionados y albergan en sus relaciones sociales y prácticas docentes conceptos específicos relativos a «qué conocimiento es más valioso, qué significa saber algo y cómo se pueden construir representaciones de [uno mismo,] los demás y el entorno social». En muchos aspectos, el lenguaje normativo y político enseñado en la universidad se puede comparar con lo que Ernst Bloch llamaba el impulso utópico de las ensoñaciones:

Los sueños llegan tanto de día como de noche. Y ambos tipos de sueños están motivados por los deseos que pretenden satisfacer. Pero los sueños diurnos difieren de los sueños nocturnos; pues el «yo» que sueña despierto persiste en todo momento, consciente, privadamente, concibiendo las circunstancias e imágenes de una deseada vida mejor. El contenido del sueño diurno no es, como el del nocturno, un viaje de vuelta a las experiencias reprimidas y su asociación. Se centra, en la medida de lo posible, en un viaje hacia delante sin restricciones, de modo que, en lugar de reconstituir lo que ya no es consciente, se pueden traer a la vida y al mundo, fantaseando, las imágenes de lo que todavía no es.⁹

8. Jacques Derrida, «The Principle of Reason: The University in the Eyes of Its Pupils», *Diacritics* 13:3 (otoño de 1983), pág. 3.

9. Ernst Bloch, *The Philosophy of the Future*, Nueva York, 1970, págs. 86-87.

El análisis de Bloch indica una importante relación entre el ensueño y las artes liberales que a menudo se pasa por alto. Como introducción, preparación y legitimación de la vida social, una educación de artes liberales inscribe a los estudiantes en un presente conformado por un pasado que presupone un ciudadano, una sociedad y un futuro particulares. En otras palabras, como el proceso de ensoñación, las artes liberales están implicadas fundamentalmente en la producción de narrativas de lo que «todavía no» es. Como señala Roger Simon, «el impulso utópico de tales programas está representado en la idea de que sin una perspectiva sobre el futuro, concebible como un futuro deseado, no puede haber aventura humana».¹⁰ En cuanto a esto, el lenguaje de la educación que los estudiantes se llevan consigo de su experiencia universitaria debe incorporar una visión capaz de proporcionarles un sentido de la historia, del coraje cívico y de la comunidad democrática. Es importante destacar que las visiones no se definen sólo por las representaciones que legitiman y las prácticas que estructuran, sino también por los argumentos que incorporan para justificar por qué el significado, el conocimiento y la acción social cuentan como parte del proceso de escribir y cartografiar de nuevo los acontecimientos que componen la vida diaria, así como la dinámica del mundo en general. La pregunta pasa a ser: ¿de qué versión del futuro hablan las visiones de nuestros estudiantes? ¿A quién interesan tales visiones y por qué? En cuanto asunto de práctica pedagógica, los estudiantes necesitan tratar estas preguntas con un lenguaje de obligación y poder, un lenguaje que cultive una capacidad para la crítica razonada, para reparar los abusos del poder y las relaciones de dominación y para explorar y extender las dimensiones utópicas de la potencialidad humana. Huelga decir que tal lenguaje está reñido con el lenguaje de desesperación cultural, la restauración conservadora y el elitismo aristocrático pregonado a toque de trompeta por los teóricos educacionales de la nueva derecha.¹¹

10. Las citas que preceden y siguen al pasaje de Bloch son de Roger Simon, «Empowerment as a Pedagogy of Possibility», págs. 371 y 372. Estoy en deuda con Simon por varias de las ideas de esta sección sobre Bloch y por la relación entre la ensoñación y el proceso de escolarización.

11. Leon Botstein ilustra alguno de los elementos ideológicos presentes en el lenguaje de desesperación cultural característico del discurso educacional de la nueva derecha:

En particular, el nuevo conservadurismo, evidente en las críticas educacionales y jeremiadas más influyentes, utiliza el lenguaje y las imágenes de la decadencia y, sin darse cuenta, establece comparaciones con un pasado norteamericano idealizado durante el cual eran muchos menos los norteamericanos que terminaban la escuela secundaria. Cuestiona implícitamente (Hirsch) y explícitamente (Bloom) el objetivo democrático de la escolarización norteamericana posterior a la segunda guerra mundial: convenir en incompatibles de hecho calidad y equidad. En los años 80, la exigencia de una reforma educativa no está formulada, como a finales de los años 50 (cuando Norteamérica se preocupaba por los *sputnik* y Conant estudiaba en Harvard la escuela secundaria norteamericana), desde el punto de vista de lo que se podría alcanzar. El debate comienza más bien con un sentimiento de lo que se ha perdido.

Véase Leon Botstein, «Education Reform in the Reagan Era: False Paths, Broken Promises», *Social Policy* (primavera de 1988), pág. 7. Para una crítica de la ideología de la decadencia cultural en las universidades, véase Jerry Herron, *Universities and the Myth of Cultural Decline*, Detroit, 1988.

Esto nos sirve para recordar que las visiones supuestas en la estructura y el discurso de las artes liberales no son ni ideológicamente neutrales ni políticamente inocentes. Las visiones siempre pertenecen a alguien y, en la medida en que se traducen en currículos y prácticas pedagógicas, no sólo denotan una lucha a propósito de formas de autoridad política y órdenes de representación, sino que también pesan mucho a la hora de regular las identidades morales, las voces colectivas y los futuros de los otros.¹² En cuanto prácticas institucionalizadas, las visiones echan mano de valores específicos, mantienen relaciones particulares de poder, clase, género, etnia y raza, y a menudo autorizan formas oficiales de conocimiento. Por esta razón, las visiones siempre tienen una dimensión moral y política. Además, llegan a ser importantes no como signo de una preocupación firme por el logro académico o la posición social, sino como contexto desde el cual organizar las energías de una visión moral y creer que uno puede ser importante, tanto combatiendo la tiranía y los ataques internos contra la libertad humana, como creando una sociedad que manifieste en sus relaciones institucionales y cotidianas coraje moral, compasión y justicia cultural. Después de todo, de esto se debería ocupar la vida entera de la universidad: la política y ética de soñar, soñar un futuro mejor y soñar un mundo nuevo.

El debate actual sobre la educación representa algo más que un comentario sobre el estado de la educación pública y superior en este país: es básicamente un debate acerca del significado de la democracia, la crítica social y el papel del pensamiento utópico en la constitución, tanto de nuestros sueños, como de los relatos que forjamos con el fin de dar sentido a nuestras vidas. Este debate ha dado un giro importante en la última década, y hoy como ayer sus términos los establecen principalmente los extremistas y antiutópicos. Críticos como Allan Bloom, Lynne V. Cheney, Roger Kimball y John Silber han presentado un programa y finalidad para configurar la educación superior que separan la equidad de la calidad, y la crítica cultural, del discurso de responsabilidad social. So capa de intentar revitalizar el lenguaje de la moralidad, en realidad estos críticos y políticos han lanzado un serio ataque contra algunos de los aspectos más básicos de la vida pública democrática y las obligaciones sociales, morales y políticas de los ciudadanos críticos y responsables. Lo que se está valorizando con este lenguaje es, en cierto modo, una visión de la educación superior basada en una celebración de la uniformidad cultural y una imagen rígida de la autoridad; además, el programa neoconservador para la educación superior incluye un llamamiento a transformar la educación superior en una cabeza de playa académica para defender y limitar el currículum a una versión eurocéntrica y patriarcal, estrechamente definida, de la tradición occidental y una vuelta al viejo modelo de enseñanza como transmisión.

Dentro de esta nueva filosofía pública, hay una expresión de duda implacablemente franca acerca de la viabilidad de la democracia.¹³ Lo que a pri-

12. Simon, «Empowerment as a Pedagogy of Possibility».

13. Esta crítica se desarrolla de forma más completa en Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Postmodern Education*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991; Henry A. Giroux, *School-*

mera vista parece ser un debate acerca del significado y finalidad del canon se ha convertido en una lucha por «la definición moral de la elites del mañana».¹⁴ Desgraciadamente, éste no es un debate que se esté llevando dentro de los parámetros del intercambio crítico. Se están poniendo cada vez más de moda las sombras de maccarthismo, muy extendido durante los años 50 en los Estados Unidos, entre quienes ostentan el poder usando su influencia en la prensa, en simposios públicos generosamente subvencionados y mediante grupos privados de expertos muy bien financiados para suscitar la acusación de que los académicos que se dedican a estudiar la relación entre las artes liberales y el discurso de poder y ciudadanía han de ser juzgados por sus motivos, más que por sus argumentos. Con gran profusión de retórica melodramática, Roger Kimball, por ejemplo, editor de *The New Criterion*, nos dice que los radicales académicos motivados políticamente, prescindiendo de su orientación teórica particular, tienen como objetivo nada menos que la destrucción de los valores, métodos y metas de la civilización occidental. Al equiparar a los defensores de un currículum multicultural con las fuerzas de la barbarie, Kimball construye una oposición reduccionista en la que los conservadores se convierten en los defensores de la civilización misma. Kimball no ahorra palabras sobre la importancia de su lucha mesiánica:

Pese a los multiculturalistas, la disyuntiva a la que nos enfrentamos hoy no es optar entre una cultura occidental «represiva» y un paraíso multicultural, sino entre cultura y barbarie. La civilización no es un regalo, es un logro —un frágil logro que es preciso apuntalar y defender constantemente frente a los sitiadores interiores y exteriores.¹⁵

Críticos como Allan Bloom y John Silber extienden el tono y la lógica de tales ataques sosteniendo que la naturaleza misma de la civilización occidental está siendo atacada por la infiltración en el campo de las humanidades de críticos que constituyen un partido monolítico (ciertamente, una exageración desconcertante, dada la infinita fragmentación y divisiones que caracterizan a la izquierda norteamericana). Lo que está aquí en juego es algo más que el nacimiento de un nuevo nativismo: es también la naturaleza de la libertad académica tal y como se ha cultivado en las artes liberales durante las últimas décadas. La ponzoña del maccarthismo se está usando una vez más para limitar el debate y constreñir los llamados excesos de la democracia. Por ejemplo, en vez de abordar la complejidad de los temas que se están afrontando sobre la naturaleza de las artes liberales y la construcción ideológica del canon, John Silber, rector de la Boston University, ha urgido a sus compañeros conservadores a

ing and the Struggle for Public Life: Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Education Under Siege*. Granby, Massachusetts, 1985

14. Brooks. «Western Civ at Bay», pág. 5.

15. Roger Kimball. «Tenured Radicals»: As Postscript», *The New Criterion* (enero de 1991), pág. 13

abandonar toda cortesía para con estudiosos cuyo trabajo es considerado político. En lugar de estimular un debate riguroso, Silber ha urgido a sus compañeros conservadores a dar nombres, a desacreditar a los educadores que han elegido dedicarse a formas de crítica social (trabajo que la nueva derecha considera político) reñidas con el programa de la concepción mítica que la nueva derecha tiene de la universidad como un depósito construido sobre los pilares de una tradición no problemática y venerada.¹⁶ En la era Bush, tristemente, se dan pocos intentos de entablar un diálogo acerca de los supuestos que conforman la imagen tradicional del currículum y el canon; por el contrario, ahora los privilegiados y los poderosos en el ámbito académico y en puestos gubernamentales defienden abiertamente toscas funciones policiales como un modo de regular la vida universitaria. ¡El acabóse del espíritu de la democracia y la libertad académica!

La pérdida de visión utópica que caracteriza esta posición no es más evidente en ningún otro lugar que en la obra de Allan Bloom, *The Closing of the American Mind*, y en la de E. D. Hirsch, *Cultural Literacy*.¹⁷ Para Bloom, el impulso al igualitarismo y el espíritu de crítica social representan los principales elementos responsables de la decadencia de los estudios superiores. Bloom sostiene que la universidad debe dejar de educar intelectuales cuyo gran crimen es que a veces se convierten en adversarios de la cultura dominante o hablan de una cultura más vasta en relación con la calidad de la política y la vida pública contemporáneas. Él preferiría que el currículum universitario se organizara en torno a los grandes libros y se usara selectivamente para educar a los estudiantes procedentes de lo que él llama los veinte mejores colegios de elite para ser reves-filósofos. Lo que Bloom parece sugerir al hablar de reforma es nada menos que un esfuerzo para hacer explícito lo que las mujeres, la gente de color y los estudiantes de clase trabajadora han sabido siempre: los recintos del aprendizaje superior no son para ellos, y el sistema educativo tiene por finalidad reproducir una nueva clase de mandarines.

Hirsch, como Bloom, presenta un ataque frontal encaminado a proporcionar un lenguaje programático con el que defender las escuelas como lugares culturales; esto es, como instituciones responsables de reproducir el conocimiento y los valores necesarios para fomentar las virtudes históricas de la cultura occidental. Hirsch presenta esta imagen de restauración cultural mediante un concepto de alfabetización que se centra en las estructuras básicas del lenguaje, y aplica esta versión de alfabetización cultural a la consideración más amplia de las necesidades del colectivo empresarial, así como al mantenimiento de las instituciones norteamericanas. Para Hirsch, la nueva economía de servicios requiere empleados que puedan escribir un memorándum, leer dentro de un contexto cultural específico y comunicarse mediante una

16. Silber, citado en Carolyn J. Mooney, «Scholars Decry Campus Hostility to Western Culture at a Time When More Nations Embrace Its Values», *The Chronicle of Higher Education*, 30 de enero de 1991, A16.

17. Allan Bloom, *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*, Nueva York, 1987. E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Boston, 1987.

lengua nacional compuesta por las palabras clave de la cultura occidental.

En el concepto de alfabetización de Hirsch es fundamental una imagen de la cultura separada de la dinámica de la lucha y el poder. La cultura se ve como la totalidad de las prácticas lingüísticas de una nación dada, y simplemente se «presenta» a sí misma para que todos participen de su lenguaje y convenciones. Prácticamente idéntica a la posición de Bloom, la imagen que Hirsch tiene de la cultura expresa una única historia y visión duradera, contrapuesta a un concepto crítico de democracia y diferencia. Una posición así mantiene un silencio ideológico, una especie de amnesia política, tanto respecto al modo en que actúa la dominación en la esfera cultural, como respecto al modo en que, dentro de relaciones desiguales de poder y lucha, surge la dialéctica de la lucha cultural entre grupos diferentes a propósito de órdenes rivales de significado, experiencia e historia. Con la despolitización del tema de la cultura, Hirsch acaba con una visión de la alfabetización purificada de su propia complicidad en la producción de formas sociales que crean «otros» desvalorizados. Esto no es una mera cuestión de olvido cultural por parte de Hirsch; es también un ataque contra la diferencia como posibilidad. El discurso de Hirsch intenta además socavar el desarrollo de un currículum comprometido en la reivindicación de la educación superior como una acción de justicia social y democracia crítica, y en la promoción de formas de pedagogía que afirmen y afronten las voces, a menudo silenciadas, de grupos subordinados.

En el sentido más general, Bloom, Hirsch, Cheney, Kimball y Silber representan la última ofensiva cultural por parte de los nuevos elitistas para escribir nuevamente el pasado y construir el presente desde la perspectiva del privilegiado y el poderoso.¹⁸ Desdeñan las consecuencias democráticas del pluralismo y abogan por una forma de uniformidad cultural en la que la diferencia quede relegada a los márgenes de la historia o al museo de los desfavorecidos. Desde esta perspectiva, la cultura, junto con la autoridad a la que sanciona, se convierte simplemente en un utensilio, un depósito de bienes, postulado, bien como un canon de conocimiento, bien como un canon de información que simplemente se ha de transmitir en cuanto medio para promover el orden y el control sociales. Desde este punto de vista, la pedagogía se convierte en un idea adicional, una palabra cifrada para la transmisión e imposición de un cuerpo de conocimiento definido de antemano y no problemático. Para educadores como Bloom y Cheney, la pedagogía es algo que uno hace a fin de poner por obra un cuerpo de conocimiento o información reconstituido. La idea de que la pedagogía sea en sí misma parte de la producción de conocimiento, un intento deliberado y crítico de influir en los modos en que se producen el conocimiento y las identidades dentro de (y entre) conjuntos particulares de relaciones sociales, queda muy lejos del lenguaje e ideología de los neoconservadores.

Lo que está en juego aquí no es simplemente la cuestión de la mala enseñanza, sino la negativa más amplia a tomar en serio las categorías de signifi-

18. Allan Bloom, *The Closing of the American Mind*; E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy*; Kimball, *Turned Radicals*; Lynne V. Cheney, *Humanities in America: A Report to the President, the Congress, and the American People*, Washington, D.C., National Endowment for the Humanities, 1988.

cado, experiencia y voz que los estudiantes usan para dar razón de sí mismos y del mundo que los rodea. En esta negativa a posibilitar que hablen quienes han sido silenciados, a admitir las voces del otro y a legitimar y reivindicar la experiencia del estudiante como una categoría fundamental en la producción del conocimiento, es donde el carácter del discurso dominante actual sobre el canon revela su ideología totalitaria y antidemocrática.

Dicho con términos de Bloch, esta nueva filosofía pública conservadora representa una forma de ensañación en la que la tradición no está del lado de la democracia y la diferencia, sino que es una forma del «todavía no» despojada del lenguaje de esperanza y ahogada por un discurso en el que la historia y la cultura son algo cerrado. Es una filosofía pública en la que la enseñanza se reduce a una forma de transmisión, el canon es postulado como una relación al margen del turbulento flujo del conocimiento y el poder, y los intelectuales son obligados alegremente a asumir sus papeles como funcionarios del imperio.¹⁹

Merece la pena observar que Bloom, Cheney y otros neoconservadores han sido capaces de llevar a cabo una tarea que, por lo general, los humanistas y progresistas no han conseguido realizar. Han situado la cuestión del currículum en el centro del debate acerca de la educación y de la democracia, pero han abogado por una imagen de las artes liberales forjada como parte de un discurso antiutópico que sirve para desconectar la finalidad de la educación superior de la tarea de reconstruir la vida pública democrática. Esto no quiere decir que no hayan invocado los conceptos de democracia y ciudadanía en sus argumentos. Pero con ello han reducido la democracia a conseguir el acceso a una versión no problemática de civilización occidental y a un aprendizaje definido como adiestramiento de buenos ciudadanos, esto es, «sujetos complacientes y agentes de la autoridad hegemónica».²⁰ Al negarse a vincular la democracia con formas de capacitación personal y social, los neoconservadores han sabido suprimir la relación entre aprendizaje, justicia social y ciudadanía crítica. Esta nueva ofensiva cultural lanza un desafío formidable a los humanistas que han intentado defender la educación en las artes liberales desde la perspectiva de una disciplina sumamente especializada y remitida a sí misma que sostiene, bien una pluralidad de cánones, bien un canon que sirve de modelo de rigor científico y depurada investigación metodológica. En tales casos, la finalidad de las artes liberales se define, aunque desde perspectivas ideológicas diferentes, partiendo del punto de vista asumido de crear un individuo libre, emprendedor, educado y cabal. Aunque bien intencionado, este discurso deja a un lado las relaciones sociales más importantes, constitutivas del concepto de educación. Esto es, ignora la función social y política de las relaciones particulares entre conocimiento, poder y pedagogía, y cómo sirven para construir a los estudiantes individual y colectivamente dentro de los límites de un orden político que a menudo dan por supuesto.

19. Esta postura se desarrolla de forma más completa en Jim Merod, *The Political Responsibility of the Critic*, Ithaca, 1987; Aronowitz y Giroux, *Education Under Siege*, 1985; Frank Lentricchia, *Criticism and Social Change*, Chicago, 1983

20. William V. Spanos, *Repetitions*, pág. 302

Las artes liberales no se pueden defender, ni como discurso independiente legitimador de la meta humanística de mejorar ampliamente la llamada vida del espíritu, ni como ciencia rigurosa que puede conducir a los estudiantes hasta verdades indubitables. Así mismo, resulta insuficiente defender las artes liberales rechazando la educación tecnocrática como modelo de aprendizaje. Todas estas posiciones coinciden en el hecho de separar las artes liberales de los intensos problemas y cuestiones de la vida pública. Además, la defensa de las artes liberales como una puerta a verdades indubitables, a través del discurso de la civilización o de la ciencia occidentales, a menudo queda reducida a una defensa no demasiado sutil de la educación superior como terreno de adiestramiento para una «dictadura de ingenieros sociales ilustrados».²¹ Lo que está sobre la mesa no es simplemente la cuestión de crear un canon más ilustrado o científico, sino la de plantear preguntas fundamentales acerca de cómo se usan los cánones, qué intereses legitiman, qué relaciones tienen con respecto a la sociedad dominante y cómo quedan constituidos los estudiantes dentro de sus discursos predominantes y sus relaciones sociales. Cómo hacemos o definimos una obra «canónica» puede que no sea tan importante como poner en tela de juicio la función global y los usos sociales a los que ha servido el concepto de canon. Dentro de este tipo de discurso, el canon se puede analizar como parte de un conjunto más amplio de relaciones que conectan las disciplinas académicas, la enseñanza y el poder con consideraciones más políticas definidas por temas políticos y culturales más amplios y entrecruzados, como raza, clase, género, etnia y nacionalismo. Lo que se cuestiona aquí no es meramente la defensa de un canon particular, sino el asunto de la lucha y la capacitación.²²

21. Christopher Lasch, «A Response to Fischer», *Tikkun* 3:6 (1988), pág. 73.

22. Mas'ud Zavarzadch y Donald Morton, «War of the Words: The Battle of (and for) English», *In These Times* (28 de octubre-3 de noviembre de 1987), págs. 18-19. Hazel Carby, en «The Canon: Civil War and Reconstructions», *Michigan Quarterly Review* (invierno de 1989), págs. 36-38, es clara sobre este punto, y merece la pena una cita amplia:

...Yo diría que los debates acerca del canon son, en muchos sentidos, debates que inducen a error. Los argumentos parecen versar sobre la inclusión o exclusión de textos y autores particulares o sobre incluir o excluir tipos de libros y autores («mujeres» y «minorías» son las categorías operativas habituales). También parece como si los debates acerca del canon fueran sólo desacuerdos sobre cuestiones de representación... Contrariamente a lo que parece ser el objeto del debate, hablar del canon significa que no estamos abordando directamente los modos en que nuestra sociedad se estructura desde la dominación. Vivimos en una jerarquía fundada en lo racial y organizada, además, mediante divisiones por clase y género. Reducir estos complejos modos de desigualdad a cuestiones de representación en un plan de estudios es un método excesivamente simplificado de aparentar resolver estas contradicciones sociales, y, sin embargo, así es como se ha librado la batalla en Columbia y Stanford, por poner dos ejemplos de campus dedicados a debatir la importancia de obras canónicas de la cultura occidental. Lo absurdo de estas batallas ardientemente cuestionadas y sóloamente apasionadas es que los defensores de un cambio radical en los planes de estudio canónicos se ven forzados a actuar como si la inclusión de los textos que ellos apadrinan hiciera de algún modo accesible la experiencia de las mujeres o las minorías como tipos genéricos. Los mismos que sostendrían con términos críticos muy complejos que los textos literarios no reflejan ni representan directamente la realidad, sino que reconstruyen y representan realidades históricas particulares, se encuentran a sí mismos exigiendo que la identidad de un grupo social se vea repre-

El debate sobre el canon se debe configurar de nuevo con el fin de abordar cuestiones de lucha donde el poder y el conocimiento se cruzan para producir y legitimar órdenes específicos de representaciones, valores e identidades. Como tal, la cuestión de la formación del canon se debe afrontar desde una perspectiva que aborde la formación histórica del canon y las pedagogías con las que es enseñado, y cómo dichas pedagogías han proporcionado o excluido las condiciones y conocimiento necesarios para que la gente marginal recupere sus propias historias y hable y aprenda en lugares ocupados por quienes tienen el poder dominante para determinar criterios y actuaciones. En otras palabras, se deben defender las artes liberales en provecho de la creación de ciudadanos críticos, más que «buenos». Esto es, el concepto de artes liberales se tiene que reconstituir en torno a una relación conocimiento-poder en la que la cuestión del currículum se vea como una forma de producción cultural y política basada en una concepción radical de la ciudadanía y la sabiduría pública.

Al vincular las artes liberales con los imperativos de una democracia crítica, el debate sobre el significado y naturaleza de la educación superior se puede situar dentro de un contexto más amplio de temas relacionados con la ciudadanía crítica, la política y la dignidad de la vida humana. Desde este punto de vista, resulta posible proporcionar base lógica y finalidad a la educación superior, que pretende crear ciudadanos críticos y reconstruir la vida comunitaria extendiendo los principios de la justicia social a todas las esferas de la vida económica, política y cultural. Esta posición no anda lejos de los argumentos expuestos por John Dewey, George S. Counts, C. Wright Mills y, más recientemente, Hannah Arendt y Alvin Gouldner. Estos teóricos forjaron los elementos de una filosofía pública en que las artes liberales eran consideradas un lugar social importante para revitalizar la vida pública. Dewey, por ejemplo, afirmaba que una educación liberal daba a la gente la oportunidad de involucrarse en los problemas más hondos de la sociedad, adquirir el conocimiento, destrezas y responsabilidad ética necesarias para «una participación razonada en públicos organizados democráticamente».²³ Mills urgía a los intelectuales a definir las artes liberales y sus propios papeles mediante un compromiso con la formación de unos ciudadanos críticos y comprometidos. Imaginaba las artes liberales como un lugar social desde el cual los intelectuales podían movilizar una visión moral y política comprometida con la reivindicación y recuperación de la vida pública

sentada por una ómica novela. Actuar como si un grupo excluido, marginado o dominante estuviera representado en un texto particular es, en mi opinión, un error... Es necesario que nuestra enseñanza establezca conexiones con los significados culturales y las ideologías dominantes que estructuran los currículos de los departamentos de estudios ingleses y americanos, y que haga también una crítica de ellos.

Véase además Toni Morrison, «Unspeakable Things Unspoken: The Afro-American Presence in American Literature», *Michigan Quarterly Review* (invierno de 1989), 1-34.

23. Esta cita concreta se recoge en Frank Bearn, *Reason and Freedom in Sociological Thought*, Boston, 1985, pág. 175. Las afirmaciones clásicas de Dewey sobre este asunto se pueden encontrar, por supuesto, en John Dewey, *Democracy and Education*, Nueva York, 1916, y John Dewey, *The Public and Its Problems in The Later Works of John Dewey, Volume 2, 1925-1927*, Jo Ann Boydston comp 1, Carbondale, 1984, 253-372.

democrática.²⁴ En su sentido más general, esto significa forjar la finalidad de la educación superior dentro de una filosofía pública comprometida con una concepción radical de la ciudadanía, el coraje cívico y la sabiduría pública. Más concretamente, esto significa impugnar la imagen de la educación superior como un accesorio de la empresa y rechazar las ideologías y teorías del capital humano que reducen el papel de los intelectuales universitarios a la condición de técnicos industriales y funcionarios académicos, cuyo proyecto político, o carencia de proyecto en absoluto, quedan patentes a menudo por sus pretensiones de objetividad, certidumbre y profesionalismo. Significa cuestionar el estéril instrumentalismo, egoísmo y desprecio por la comunidad democrática que se ha convertido en el sello de la era Reagan-Bush.²⁵ Significa reconocer las injusticias estructurales de la sociedad y organizarse contra ellas, que nos impiden extender nuestra solidaridad a aquellos otros que se esfuerzan bajo el peso de diversas formas de opresión y explotación. También significa realzar y ennoblecer el significado y finalidad de una educación en artes liberales concediéndole un lugar verdaderamente fundamental en la vida social de una nación, donde se puede convertir en foro público para abordar con preferencia las necesidades del pobre, del desposeído y del privado de sus derechos civiles.

Una filosofía pública que hace la promesa de reformar la educación en artes liberales como parte de una revitalización más amplia de la vida pública suscita preguntas importantes respecto a qué significa el concepto de capacitación para realizar prácticas pedagógicas en las aulas. Esto es: si la educación en artes liberales se ha de desarrollar en relación con principios coherentes con una filosofía pública democrática, es igualmente importante desarrollar formas de pedagogía crítica que incorporen dichos principios y prácticas, una pedagogía crítica en la que tales prácticas se entiendan en relación con, y no al margen de, las economías de poder y privilegio presentes en formaciones sociales y políticas más amplias.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO FORMA DE POLÍTICA CULTURAL

Para muchos educadores, la pedagogía se teoriza a menudo como lo que queda después de haber determinado el contenido del currículum. En esta perspectiva, el conocimiento «habla» por sí solo, y la enseñanza consiste a menudo en proporcionar una ocasión para que el texto se revele a sí mismo. Guiados por la inquietud de producir conocimiento que sea académicamen-

24. Véase, por ejemplo, C. Wright Mills, *Power, Politics, and People: The Collected Essays of C. Wright Mills*, Irving Louis Horowitz (comp.), Nueva York, 1963, especialmente «Social Role of the Intellectual» y «Mass Society and Liberal Education».

25. Para un tratamiento crítico de esta cuestión, véase Robert N. Bellah, Richard Madsen, William M. Sullivan, Ann Swidler y Steven M. Tipton, *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*, Berkeley, 1985; para un excelente análisis y crítica de la vida americana y la decadencia de la comunidad tal y como se describe en *Habits of the Heart*, véase Fredric R. Jameson, «On Habits of the Heart», en Charles H. Reynolds y Ralph V. Norman (comps.), *Community in America*, Berkeley, 1988, 97-112.

te correcto o ideológicamente pertinente, los teóricos educacionales han soslayado en gran medida la cuestión de cómo un profesor puede trabajar a partir de principios éticos y teóricos sólidos y, sin embargo, acabar silenciando pedagógicamente a sus alumnos. Dicho de otro modo: si los educadores no reconocen que sus pretensiones legitimadoras en defensa del conocimiento que enseñan son insuficientes para asegurar que *no están* incurriendo en formas de violencia simbólica en sus relaciones pedagógicas con los estudiantes, no comprenderán adecuadamente los modos en que los estudiantes son capacitados, y también incapacitados, en sus propias aulas.

Para este desarrollo de una pedagogía crítica es básica la necesidad de explorar el funcionamiento de la pedagogía como práctica cultural *productora*, más que *transmisora*, de conocimiento, dentro de las relaciones asimétricas de poder que estructuran las relaciones profesor-alumno. Ha habido pocos intentos de analizar cómo las relaciones de pedagogía y las relaciones de poder están unidas de forma inextricable, no sólo a lo que la gente sabe, sino también al modo en que llegan a saber de un modo particular dentro de las restricciones de formas culturales y sociales concretas.²⁶ Convertida en insignificante en cuanto forma de producción cultural, la pedagogía queda a menudo marginada y devaluada como medio de reconocer que lo que enseñamos y el modo en que lo hacemos están profundamente implicados no sólo en la producción de varias formas de dominación, sino también en la construcción de prácticas activas de resistencia y lucha. Perdido aquí, se encuentra un intento de formular la pedagogía como un tipo de producción cultural que aborda el modo en que el conocimiento es producido, mediado, negado y representado dentro de relaciones de poder tanto dentro como fuera de la universidad.

La pedagogía crítica en cuanto forma de política cultural rechaza la reducción de la enseñanza a una inquietud definida de forma estrecha por las técnicas, destrezas y objetivos instrumentales. La instrumentalización de la enseñanza elimina las cuestiones sobre poder, historia, ética e identidad personal. De este discurso está ausente cualquier intento de entender cómo las prácticas pedagógicas e institucionales producen, codifican y escriben nuevamente prácticas disciplinares, valores e identidades sociales en relación con el discurso de historia, poder y privilegio, y no al margen de él. La pedagogía crítica rechaza también el concepto de conocimiento como capital acumulado. En vez de eso, se centra en la producción de conocimiento e identidades dentro de la especificidad de los contextos educacionales y las ubicaciones institucionales más amplias donde están situados. La pedagogía crítica hace referencia a un intento deliberado de construir condiciones específicas mediante las cuales los educadores y estudiantes pueden pensar críticamente acerca del modo en que el

26. Varios ensayos representativos que tratan la pedagogía como forma de producción cultural se pueden encontrar en Henry A. Giroux y Peter McLaren (comps.), *Critical Pedagogy, The State and Cultural Struggle*, Albany, SUNY Press, 1988; Henry A. Giroux y Roger I. Simon (comps.), *Popular Culture and Critical Pedagogy*, Nueva York, Bergin and Garvey, 1989; Patricia Donahue y Ellen Quandahl (comps.), *Reclaiming Pedagogy: The Rhetoric of the Classroom*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1989; Aronowitz y Henry A. Giroux, *Postmodern Education*; y Roger I. Simon, *Teaching Against the Grain*, Nueva York, Bergin and Garvey Press, 1991.

conocimiento se produce y transforma en relación con la construcción de experiencias sociales conformadas por una relación particular entre el yo, los otros y el mundo en general. En lugar de reducir la práctica del aula a formas de cosificación metodológica guiada por una inquietud pragmática por generar topologías o una fijación reduccionista por la verificación empírica, la pedagogía crítica acentúa las realidades de lo que ocurre en las aulas planteando varias preguntas cruciales. Entre éstas se encuentran: cómo las identidades y subjetividades son producidas de forma diferente en relación con formas particulares de conocimiento y poder; cómo las diferencias culturales son cifradas en el centro y los márgenes del poder; cómo el discurso de racionalidad afianza, ignora o rechaza las implicaciones afectivas que organizan las experiencias diarias de los estudiantes; cómo la educación se puede convertir en la práctica de la liberación; y qué significa saber algo en el marco de los discursos más amplios de ciudadanía y democracia cultural.²⁷

El concepto de pedagogía por el que se aboga aquí no se organiza en relación con una elección entre cultura de elite o popular, sino como parte de un proyecto político que toma las cuestiones de liberación y capacitación como su punto de partida. Es una pedagogía que rechaza la noción de cultura como objeto inmovilizado en la imagen de un depósito. Al contrario, los principios pedagógicos aquí presentes analizan la cultura como un conjunto de experiencias vitales y prácticas sociales realizadas dentro de relaciones asimétricas de poder. La cultura en este sentido no es objeto de una veneración incuestionable, sino un campo móvil de relaciones ideológicas y materiales que están sin acabar, estructuradas en múltiples estratos y siempre abiertas al examen minucioso. Además, esta imagen de la cultura es definida pedagógicamente como prácticas sociales que permiten tanto a los profesores como a los alumnos interpretarse como agentes en la producción de la subjetividad y el significado. Una pedagogía así trasciende la dicotomía de cultura de elite y popular, al definirse mediante un proyecto de educar a los estudiantes para sentir compasión por el sufrimiento de los otros, dedicarse a un análisis continuo de sus propias circunstancias de existencia, construir lealtades que asuman el significado e importancia de la vida pública y creer que pueden ser importantes, que pueden actuar desde una posición de fuerza colectiva para alterar las configuraciones existentes de poder. Este concepto de pedagogía se basa en una noción de esperanza aprendida, forjada en medio de la comprensión de los riesgos e impregnada de un compromiso con la transformación de la vida y la cultura públicas. Es un concepto de pedagogía crítica que acentúa en su práctica lo histórico y transformativo.

En el debate acerca de la importancia de construir un canon particular, la idea de identificar y transmitir de una generación a la siguiente lo que se pue-

27. La democracia, en este caso, está vinculada a la ciudadanía entendida como una forma de autogestión constituida en las principales esferas económicas, sociales y culturales de la sociedad. La democracia, en el sentido en que se está usando aquí, afronta la cuestión de la transferencia de poder de las elites y las autoridades ejecutivas que controlan los aparatos económico y cultural de la sociedad, a los productores que ostentan el poder en el nivel local.

de definir como «tesoros culturales» concreta lo que se ha convertido en el argumento básico para reformar las artes liberales.²⁸ Por esa razón, quizás, parece como si el debate se pudiera reducir a la cuestión de los contenidos de los programas de cada asignatura. El concepto de pedagogía crítica que propugno supone una oposición fundamental a esta postura. Pues, en los grandes desafíos que afrontamos como educadores universitarios, lo que se exige es un argumento más crítico y fundamental que trascienda la limitada concentración en el canon. Lo que la cuestión de la pedagogía crítica plantea en este debate es que la crisis en la educación en artes liberales es una crisis de finalidad y significado históricos que nos desafía a repensar de forma crítica la relación entre el papel de la universidad y los imperativos de una democracia en una sociedad de masas.

Históricamente, la educación en artes liberales se concibió como la preparación esencial para gobernar, para regir —más concretamente, como la preparación y equipamiento de la *elie* gobernante—. Los currículos en artes liberales, compuestos por lo «mejor» que se había dicho o escrito, pretendían, como ha observado Elizabeth Fox-Genovese, «proporcionar a individuos selectos una historia, cultura y epistemología colectivas para que pudieran dirigir el mundo con eficacia».²⁹ El canon, considerado una posesión de las clases o grupos dominantes, estaba forjado como una salvaguardia para asegurar que la propiedad cultural de tales grupos era transmitida de generación en generación junto con las haciendas familiares. Así, desde esta misma perspectiva parece muy apropiado que el canon de alfabetización debiera ser sometido a revisión —como lo ha sido antes en el curso de la expansión de la democracia— de modo que pudiera incorporar y reflejar también la experiencia y aspiraciones de las mujeres, minorías e hijos de la clase trabajadora que han ido entrando en el ámbito académico.

En una concepción como la anterior, se ha de encontrar, dentro de su finalidad y orígenes sociales elitistas, una visión radical de la educación en artes liberales. Pero esto no significa que las cuestiones más importantes relativas a la reforma de las artes liberales estriben en el mero establecimiento del contenido del canon de las artes liberales según el modelo de las universidades de elite. Por el contrario, la cuestión más importante pasa a ser la de formular de nuevo el significado y finalidad de la educación superior en formas que contribuyan al cultivo y regeneración de unos ciudadanos críticos e informados, capaces de participar activamente en la formación y gobierno de una sociedad democrática. Dentro de este discurso, lo pedagógico se convierte en político, y el concepto de un canon de artes liberales impone una lectura crítica y con mayor base histórica. Lo pedagógico se hace más político al proponer que los modos en que los estudiantes afrontan y examinan críticamente el conocimiento son precisamente una cuestión tan importante como

28. Las dos siguientes páginas están sacadas de Henry A. Giroux y Harvey J. Kaye, «The Liberal Arts Must Be Reformed to Serve Democratic Ends», *The Chronicle of Higher Education*, 29 de marzo de 1989, A44.

29. Elizabeth Fox-Genovese, «The Claims of a Common Culture: Gender, Race, Class and the Canon», *Salmagundi* 72 (otoño de 1986), pág. 133.

la selección de los textos que se han de usar en una clase o programa. Esto es, una noción democrática de educación liberal rechaza las visiones de las humanidades que traten los textos como sagrados, y la instrucción, como mera transmisión. Este concepto del canon socava la posibilidad de diálogo, discusión y pensamiento crítico. Además, trata el conocimiento como una forma de herencia cultural que está más allá de consideraciones relativas al modo en que podría estar implicada, como se ha señalado anteriormente, en prácticas sociales que explotan, infantilizan y oprimen.

Los cánones que hemos heredado, en sus variadas formas, no se pueden rechazar simplemente como parte de la ideología de privilegio y dominación. En vez de eso, los textos privilegiados de los cánones dominantes u oficiales se deben examinar respecto al importante papel que han desempeñado en la determinación, para bien o para mal, de los principales acontecimientos de nuestro tiempo. Además, hay formas de conocimiento que han sido marginadas por los cánones oficiales. Hay nobles tradiciones, historias y narrativas que hablan de importantes luchas por parte de las mujeres, los afroamericanos, las minorías y otros grupos silenciados que necesitan ser oídos para que tales grupos puedan reivindicar sus propias voces como parte de un proceso tanto de afirmación como de indagación crítica. Se debate aquí una noción de pedagogía como forma de política cultural que rechaza una restauración superficial del pasado y niegue la historia como monólogo. Una pedagogía crítica reconoce que la historia se constituye en diálogo y que alguna de las voces que componen ese diálogo han sido eliminadas. Una pedagogía así exige un debate público relativo a las memorias dominantes y los relatos reprimidos que constituyen las narrativas históricas de un orden social. En efecto, una pedagogía crítica reconoce que la formación del canon es un asunto que concierne tanto a la refundición como a la nueva interpretación del pasado; que la formación del canon encarna el continuo «proceso de reconstrucción de la “capacidad colectiva de reflexión” sobre la experiencia cultural vivida... que reconoce que los “conceptos de pasado y futuro son esencialmente conceptos del presente”». ³⁰ Dichos conceptos son básicos para la política de identidad y poder y para las memorias que estructuran el modo en que la experiencia es autorizada, individual y colectivamente, y experimentada como forma de identidad cultural.

En cuanto elaboración histórica, la pedagogía crítica actúa en un doble sentido para abordar la cuestión de qué tipos de conocimiento se pueden poner en vigor, que posibiliten la formación de una sociedad democrática, en vez de subvertirla. En un nivel, autoriza formas de contramemoria. Excava, afirma e inquiera las historias, memorias y relatos de los «otros» desvalorizados, que han quedado marginados del discurso oficial del canon. Intenta recuperar y mediar esas formas de conocimiento y prácticas sociales que se han visto descentradas de los discursos de poder. Ciertamente, tal conocimiento podría incluir los escritos históricos y contemporáneos de feministas como Mary Wollstonecraft, Charlotte Perkins Gilman y Adrienne Rich; escritores

30. Gail Valaskakis, «The Chippewa and the Other: Living the Heritage of Lac Du Flambeau» *Cultural Studies* 2.3 (octubre de 1988), pág. 268.

afroamericanos como W. E. B. DuBois, Martin Luther King, Jr., y Zora Neale Hurston, así como documentos que contribuyeron a dar forma a las luchas de los movimientos obreros en los Estados Unidos. La práctica pedagógica presente en ellos no pretende idealizar románticamente esos conocimientos subyugados y esas «memorias peligrosas», sino apropiárselos críticamente y renovarlos como parte de la reconstrucción de una filosofía pública que legitime una política y pedagogía de la diferencia.

En otro nivel, la pedagogía crítica reconoce que todo trabajo educacional es, desde su raíz, misma, contextual y condicional. Esta pedagogía niega la unidad totalizadora de discursos que borran lo específico, contingente y particular de sus formulaciones. En este caso, una pedagogía crítica sólo se puede analizar desde dentro de la especificidad histórica y cultural del espacio, el tiempo, el lugar y el contexto. Una pedagogía crítica no surge sobre un trasfondo de universales psicológicos, sociológicos o antropológicos, sino del interior de tareas estratégicas y prácticas, guiadas por imperativos tanto históricos como éticos.

Una pedagogía crítica rechaza además un discurso de neutralidad de valores. Sin suscribir un lenguaje que controle la conducta y el deseo, una pedagogía crítica se propone cultivar prácticas pedagógicas conformadas por una postura ética que cuestiona el racismo, el sexismo, la explotación clasista y otras relaciones sociales deshumanizadoras y explotadoras en cuanto ideologías y prácticas sociales que quebrantan y desvalorizan la vida pública. Ésta es una pedagogía que rechaza la imparcialidad (aunque no el silencio en nombre de su fervor o corrección ideológicos), reconoce las injusticias sociales y examina con cuidado y en diálogo consigo misma y con otros cómo la injusticia actúa a través de los discursos, experiencias y deseos que constituyen la vida diaria y las subjetividades de los estudiantes que se implican en ellos. Es decir, es una pedagogía guiada por principios éticos que corresponden a una práctica radical enraizada en la experiencia histórica. Es una pedagogía que comprende las consecuencias históricas de lo que significa adoptar una posición moral y política con respecto al horror, por ejemplo, de los gulag, del holocausto nazi o el régimen Pol Pot, acontecimientos que, no sólo evocan imágenes de terror, dominación y resistencia, sino que además proporcionan ejemplos *a priori* de qué principios se tienen que defender y combatir en interés de la libertad y la vida.

Dentro de esta perspectiva, la ética se convierte en algo más que el discurso del relativismo moral o una transmisión estática de una historia cosificada. En vez de eso, la ética se convierte en un compromiso continuado en el que las prácticas sociales de la vida cotidiana son investigadas en relación con los principios de la autonomía individual y la vida pública democrática —no como un asunto de verdad recibida, sino como un compromiso constante—. Esto brinda la oportunidad de que las capacidades individuales sean cuestionadas y examinadas de modo que sirvan para analizar críticamente, y también para fomentar, las posibilidades inherentes a todas las formas sociales. La comunidad, la diferencia, el recuerdo y la conciencia histórica se convierten en básicas para el lenguaje de la vida pública. Esta particular pos-

tura ética es inseparable de la cuestión de cómo una humanidad socializada progresa dentro de condiciones ideológicas y materiales que hacen posible o imposible el aumento de posibilidades humanas. Va más allá del atropello moral, intentando proporcionar, en cambio, una relación crítica de cómo los individuos son constituidos como agentes humanos dentro de diferentes discursos y experiencias morales y éticos. En el corazón de tal pedagogía está el reconocimiento de que es importante escudriñar la historia para recordar el sufrimiento del pasado, y de que, partiendo de este recuerdo, se debe elaborar una teoría de la ética en la cual la solidaridad, la compasión y la solicitud se conviertan en dimensiones básicas de una práctica social informada.

En una pedagogía crítica es esencial la necesidad de afirmar la realidad vivida de la diferencia como base sobre la que plantear cuestiones teóricas y prácticas. Además, es preciso que una pedagogía crítica funcione como una práctica social que afirme la experiencia de la diferencia vivida como un programa para el análisis y un recurso fundamental para un proyecto de posibilidad. Se debe construir como parte de una lucha a propósito de los significados asignados, la viabilidad de las diferentes voces y las formas particulares de autoridad. Esta lucha es, por consiguiente, lo que hace posible y puede definir nuevamente las posibilidades que vemos, tanto en las circunstancias de nuestras vidas diarias, como en las circunstancias que «todavía no» son.

Una pedagogía crítica para las artes liberales es la que afirma la importancia para los estudiantes del liderazgo como empresa moral y política que vincula la posibilidad radical de la ética con la posibilidad de hacer que quienes no están oprimidos entiendan la experiencia de opresión como un obstáculo para la vida pública democrática. Así, la pedagogía crítica como forma de política cultural es una llamada a celebrar la acción responsable y la asunción de riesgo estratégico como parte de una continua lucha para vincular la ciudadanía con la noción de comunidad pública democrática, la de coraje cívico, con una concepción compartida de justicia social. Chantal Mouffe afirma que una concepción crítica de ciudadanía debe ser «postmoderna», por cuanto reconoce la importancia de una política de diferencia donde lo particular, lo heterogéneo y lo múltiple desempeñan un papel decisivo en la formación de una esfera pública democrática:

La lucha por una ciudadanía democrática es una estrategia entre otras. Es un intento de impugnar las prácticas antidemocráticas del neoliberalismo mediante la construcción de identidades políticas diferentes. Se inspira en una visión de la política que supone una comunidad de iguales que comparten derechos, responsabilidad social y una solidaridad basada en la pertenencia común a una comunidad política cuyos fines políticos —libertad e igualdad para todos— son perseguidos mediante instituciones participativas. Esto dista mucho de... una concepción privatizada de ciudadanía que pretende eliminar de un plumazo la noción de comunidad política. La ciudadanía democrática, por el contrario, se propone resaurar el carácter fundamental de dicha noción.³¹

31. Chantal Mouffe, «The Civics Lesson», *New Statesman and Society* (7 de octubre de 1988), 30

La opinión de Mouffe sobre la ciudadanía y la mía sobre una pedagogía crítica incluyen la idea de que la formación de ciudadanos democráticos exige formas de identidad política que extiendan radicalmente los principios de justicia, libertad y dignidad a las esferas públicas constituidas por la diferencia y las múltiples formas de comunidad. Por supuesto, ésta es una cuestión tan pedagógica como política. Esas identidades políticas se deben construir como parte de una pedagogía en la que la diferencia se convierta en una base para la solidaridad y la unidad, y no para la competencia y la discriminación.

Si la pedagogía se ha de vincular con el concepto de aprendizaje para la capacitación, es importante que los educadores entiendan teóricamente cómo se construye la diferencia mediante diversas representaciones y prácticas que identifican, legitiman, marginan y excluyen el capital cultural y las voces de los grupos subordinados de la sociedad americana. La diferencia, en este caso, no se convierte en un indicador vacío para registrar tales diferencias dentro del lenguaje de la armonía y la resolución de conflictos. Por el contrario, la diferencia se debe asumir como una construcción histórica y social situada dentro de jerarquías de dominación y resistencia. Así pues, las diferencias se deben entender históricamente como parte de procesos y sistemas políticos más vastos vinculados a formas específicas de exclusión, resistencia y transformación. En este caso, la diferencia concierne al modo en que las prácticas pedagógicas y políticas actúan dentro y fuera de la universidad para escribir de nuevo, codificar y reorganizar las prácticas de algunos grupos dentro del discurso de privilegio, eliminando a la vez las identidades culturales e historias de los otros.

Como parte de este proyecto teórico, una pedagogía de la diferencia debe abordar la cuestión de cómo las representaciones y prácticas que identifican, marginan y definen la diferencia como el otro desvalorizado son aprendidas, interiorizadas, cuestionadas o transformadas activamente. Además, tal pedagogía necesita abordar el modo en que se puede usar la comprensión de estas diferencias con el fin de cambiar las relaciones predominantes de poder que las sustentan. También es indispensable reconocer e inquirir críticamente el modo en que la colonización de las diferencias por parte de grupos dominantes se expresa y sustenta mediante representaciones: en ellas se considera al otro como un déficit, y la humanidad del otro se presenta cínicamente como problemática o se niega de forma implacable. Al mismo tiempo, para una pedagogía de la diferencia es importante, no sólo desenmarañar críticamente los modos en que las voces del otro son colonizadas y reprimidas por el principio de identidad que atraviesa el discurso de los grupos dominantes, sino también entender cómo la experiencia de marginalidad en el nivel de la vida cotidiana se presta a formas de conciencia opositora y transformativa.³² Ese entendimiento se debe basar en la recuperación y recreación por parte de los otros de sus propias historias, voces y visiones como parte de una lucha más amplia por cambiar las relaciones materiales y sociales que niegan

32. bell hooks, «Choosing the Margin as a Space of Radical Openness» *Yearning*, Boston, South End Press, 1990, 145-152.

el pluralismo radical como la base de la comunidad política democrática. Pues sólo mediante un entendimiento así pueden desarrollar los profesores una pedagogía de la diferencia, caracterizada por lo que Teresa de Lauretis llama «un esfuerzo continuo por crear nuevos espacios de discurso, volver a escribir narrativas culturales y definir los términos de otra perspectiva —una visión desde “otro punto de vista”».³³

Lo que se sugiere es una pedagogía en la que haya un cuestionamiento crítico de las omisiones y tensiones existentes entre las narrativas maestras y los discursos hegemónicos que componen el currículum oficial de la universidad, el departamento o programa, y las autorrepresentaciones de grupos subordinados tal y como podrían aparecer en historias, textos, memorias, experiencias y narrativas comunitarias «olvidadas». Una pedagogía de la diferencia no sólo intenta comprender el modo en que se construye la diferencia en la intersección del canon oficial de la escuela y las diversas voces de los estudiantes procedentes de grupos subordinados; también utiliza la experiencia del estudiante como una narrativa para la acción y un referente para la crítica. Esto requiere formas de pedagogía que confirmen y a la vez afronten críticamente el conocimiento y la experiencia mediante los cuales los estudiantes componen sus propias voces y construyen identidades sociales. En efecto, debemos tomar en serio, como un aspecto del aprendizaje, el conocimiento y las experiencias que constituyen las voces individuales y colectivas mediante las que los estudiantes se identifican y se dan sentido a sí mismos y a los otros usando primeramente lo que saben sobre sus propias vidas como base para criticar la cultura dominante. La experiencia del estudiante se tiene que entender y reconocer en primer lugar como la acumulación de narraciones y memorias colectivas que proporcionan a los estudiantes un sentido de familiaridad, identidad y conocimiento práctico. Dicha experiencia se tiene que afirmar y también inquirir críticamente. Además, la construcción social e histórica de dicha experiencia se tiene que afirmar y entender como parte de una lucha más amplia por la voz, pero también se tiene que rehacer, territorializar de nuevo, en provecho de un imaginario social que dignifique las mejores tradiciones y posibilidades de estos grupos aprendiendo a hablar desde una posición de capacitación, esto es, desde el discurso de dignidad y gobernación. En su análisis de la desterritorialización de las mujeres en cuanto otro, Caren Kaplan deja bien clara su posición:

Reconocer lo secundario no puede eliminar los aspectos de lo principal, pero, en cuanto modo de entender, no capacita para ver las fisuras de nuestras identidades, para desenmarañar las costuras de nuestras totalidades... Debemos dejar el hogar, por decirlo de alguna manera, pues nuestros hogares son a menudo lugares de racismo, sexismo y otras prácticas sociales dañinas. La ubicación donde lleguemos a situarnos desde la perspectiva de nuestras historias y diferencias específicas debe ser un lugar con cabida para lo que se puede salvar del pasado

33. Teresa de Lauretis, *Technologies of Gender*, Bloomington, 1987, pág. 25.

v se puede rehacer. Lo que conseguimos es una nueva territorialización; pasamos a habitar un mundo que es creación nuestra (aquí, «nuestra» se extiende a una coalición de identidades - ni universal ni particular).³⁴

Además, es importante extender las posibilidades de la experiencia, tanto convirtiéndola en objeto de la indagación crítica, como apropiándose, así mismo de forma crítica, cuando sea necesario, de los códigos y conocimientos que constituyen tradiciones históricas y culturales más amplias y menos conocidas. No es preciso que abandonemos de forma necesaria e indiscriminada las tradiciones de la civilización occidental; por el contrario, es necesario que afrontemos las fortalezas y debilidades de una tradición tan compleja y contradictoria en el marco de un esfuerzo más amplio por ahondar el discurso de democracia crítica y ciudadanía responsable.

Se debate aquí el desarrollo de una pedagogía que reemplace el lenguaje autoritativo de la recitación con una aproximación que permita a los estudiantes hablar desde sus propias historias, memorias colectivas y voces, cuestionando al mismo tiempo las bases sobre las que se construyen y legitiman el conocimiento y el poder. La pedagogía crítica contribuye a hacer posibles diversas capacidades humanas que extienden el abanico de identidades sociales que los estudiantes pueden recibir. Indica la importancia de entender, tanto desde el punto de vista pedagógico como político, cómo se producen las subjetividades dentro de esas formas sociales en que la gente se mueve, pero de las que a menudo sólo es parcialmente consciente. Así mismo, plantea interrogantes fundamentales respecto a cómo los estudiantes realizan implicaciones particulares de significado y afecto, cómo los estudiantes son constituidos dentro de una tríada de conocimiento, poder y placer, y qué es lo que nosotros como profesores necesitamos entender respecto a por qué los estudiantes se deben interesar por las formas de autoridad, conocimiento y valores que producimos y legitimamos dentro de nuestras aulas y de la universidad. Merece la pena notar que una pedagogía así, no sólo expresa un respeto por la diversidad de voces de los estudiantes, sino que también proporciona un referente para elaborar un lenguaje público enraizado en un compromiso con la transformación social.

Otro empeño serio de reformar las artes liberales exige que los profesores universitarios repiensen la naturaleza de su papel con respecto a las cuestiones de política, responsabilidad social y la construcción de una pedagogía de posibilidad. En vez de entretejer sueños forjados en cónico provecho de la psicología industrial y el sectarismo cultural, los educadores universitarios deben entrar a formar parte de un esfuerzo colectivo por construir y revitalizar las culturas públicas críticas que sientan las bases de las comunidades democráticas transformativas. Esto significa, entre otras cosas, que pueden educar a los estudiantes para trabajar colectivamente por hacer «poco convincente la desesperación y práctica la esperanza», al rehusar el papel del arribista, el técni-

34. Caren Kaplan, «Deterritorialization: The Rewriting of Home and Exile in Western Feminist Discourse», *Cultural Critique* 6 (primavera de 1987), págs. 187-198.

co o el experto desvinculado y adoptar la práctica del intelectual comprometido y transformativo. Esto no es una llamada a que los educadores se alerren a algún ideal abstracto que los convierta en profetas de perfección y certidumbre; al contrario, representa un llamamiento a que los educadores realicen un noble servicio público, esto es, acometan la enseñanza como una forma de crítica social, se definan como intelectuales públicos críticos y comprometidos que pueden desempeñar un papel importante en la animación de una cultura pública democrática.³⁵ Exige que los intelectuales construyan su relación con la sociedad en general haciendo conexiones orgánicas con las tradiciones históricas que les proporcionan, a ellos y a sus alumnos, una voz, una historia y un sentido de pertenencia. Esta perspectiva se hace eco del llamamiento de Gramsci a ensanchar la noción de educación viendo toda la sociedad como una gran escuela. También se hace eco de su llamamiento a que los intelectuales críticos sellen alianzas en torno a nuevos bloques históricos.³⁶

Es necesario que los educadores estimulen a los estudiantes, por ejemplo, a encontrar medios para implicarse, para tener importancia, a pensar desde un punto de vista global y actuar desde contextos específicos. La idea de los profesores como intelectuales transformativos está marcada por un coraje moral y una crítica que no requiere que se aparten de la sociedad, sino sólo que se distancien de la implicación en relaciones de poder que subyugan, corrompen, explotan o infantilizan. Esto es lo que Michael Walzer llama crítica desde dentro, el contar historias que hablan de la especificidad histórica y de las voces de quienes han sido marginados y silenciados.³⁷ Es una forma de crítica unida al desarrollo de prácticas y experiencias pedagógicas en provecho de una visión utópica que, como dice Walter Benjamin, frota la historia a contrapelo, da sustancia al desarrollo de una cultura pública que es sinónima del espíritu de una democracia crítica.

Los educadores deben desarrollar, por tanto, un lenguaje público que se niegue a reconciliar la educación superior con la desigualdad, que abandone activamente las formas de práctica pedagógica que impiden a nuestros alumnos tomar conciencia y sentirse ofendidos por las estructuras de opresión activas tanto en la vida institucional como en la cotidiana. Necesitamos un lenguaje que defienda la educación en artes liberales, no como servidora del Estado, ni como ideología cultural autoritaria, sino como el lugar de una esfera contrapública donde los estudiantes pueden ser educados para aprender el modo de preguntar y, como dice John Dewey, «romper las formas públicas existentes».³⁸ Se trata de un lenguaje en el que conocimiento y poder están vinculados, de forma inextricable, al supuesto de que elegir la vida, para hacerla posible, es entender los requisitos necesarios para luchar por ella. Como intelectuales públicos comprometidos, empeñados en un proyecto de pedagogía

35. Sobre este punto, véanse Russell Jacoby, *The Last Intellectuals*, Nueva York, 1987; Terry Eagleton, *The Function of Criticism*, Londres, 1984.

36. Antonio Gramsci, *Selections from the Prison Notebooks*, Nueva York, 1971.

37. Michael Walzer, *Interpretation and Social Criticism*, Cambridge, 1985.

38. John Dewey, *The Public and Its Problems in The Later Works of John Dewey, Volume 2, 1925-1927*, Jo Ann Boydston (comp.), Carbondale, 1984, págs. 253-372.

radical y en la reconstrucción de la vida pública democrática, los académicos pueden crear formas de colegialidad y comunidad forjadas en prácticas sociales que vinculan su trabajo en la universidad con luchas sociales más vastas. Esto supone definir nuevamente las fronteras de las relaciones conocimiento-poder al margen de las limitaciones de las especialidades académicas, para así ensanchar la relación de la universidad con la cultura de la vida pública. Las intervenciones académicas pueden proporcionar de este modo la base para nuevas formas públicas de asociación, coyunturas conformadas por (y que contribuyan a) compromisos morales y políticos en que los significados que producimos, las formas en que nos representamos y nuestra relación con los otros contribuyan a un diálogo y a un debate público más amplio sobre las posibilidades democráticas todavía no realizadas. Se trata de un llamamiento a transformar las formas culturales hegemónicas de la sociedad y el ámbito académico en general en un movimiento social de intelectuales resuelto a reivindicar y reconstruir los valores y la vida pública democráticos, en vez de contribuir a su final. Ésta es una práctica utópica que critica y al mismo tiempo trasciende la cultura de la desesperación y el desdén que ha caracterizado la educación durante la era Reagan-Bush. También ofrece un punto de partida para vincular la educación en artes liberales con una filosofía pública en la que el currículum no se reduce a un asunto de herencia cultural, sino que se plantea como parte de una continua lucha conformada por un proyecto de posibilidad que despliega las más nobles capacidades humanas al tiempo que desarrolla las potencialidades de la vida pública democrática.

Capítulo 5

NUEVA DEFINICIÓN DE LAS FRONTERAS DE RAZA Y ETNIA: MÁS ALLÁ DE LA POLÍTICA DE PLURALISMO

INTRODUCCIÓN

Dentro de la actual coyuntura histórica, los límites políticos y culturales que durante mucho tiempo han constituido el significado de la raza y la política cultural están comenzando a moverse. Por varias razones, la cuestión de la raza se entiende en Estados Unidos a principios de los años 90 de forma muy diferente que hace una década. En primer lugar, los legados de las luchas anticoloniales y poscoloniales han quebrantado la capacidad de los discursos eurocéntricos para marginar y eliminar las voces polifacéticas de aquellos otros que han luchado bajo el yugo de la opresión colonial. En segundo lugar, la población de los grupos subordinados de Norteamérica está cambiando los paisajes culturales de nuestros centros urbanos. Según recientes proyecciones demográficas, negros e hispanos «constituirán una marcada mayoría en casi un tercio de las cincuenta ciudades más grandes del país... y los negros por sí solos serán el principal grupo racial en al menos nueve ciudades importantes, entre las que destacan Detroit, Baltimore, Memphis, Washington, D.C., Nueva Orleans y Atlanta».¹ En este caso, poblaciones tradicionalmente definidas como «el otro» están pasando del margen al centro, cuestionando la opinión etnocéntrica de que la gente de color puede quedar relegada a la periferia de la vida cotidiana.

En tercer lugar, aunque la gente de color está remodelando los límites demográfica-culturales de los centros urbanos, los límites del poder parece que se consolidan en favor de los ricos, blancos, de clases medias altas. Las consecuencias de esta consolidación tendrán un efecto impresionante en las relaciones raciales durante la próxima década. Por ejemplo, la intensificación del desempleo entre la juventud afroamericana plantea una seria amenaza para toda una generación de futuros adultos; en muchos barrios céntricos urbanos, la tasa de abandono escolar de niños no blancos supera el 60% (con los de Nueva York en el 70%);² los logros en derechos civiles de los años 60 van siendo erosionados lentamente por los órganos directivos y los herederos judicia-

1. Editorial, «The Biggest Secret of Race Relations: The New White Minority», *Ebony Magazine* (abril de 1989), pág. 84; John B. Kello, «Forces of Change», *Phi Delta Kappan* (noviembre de 1988), 199, 204.

2. Michelle Fine, *Framing Dropouts*. Albany, SUNY Press, 1991.

les de la era Reagan, y la marea de racismo está creciendo impetuosamente en las calles, escuelas, lugares de trabajo y campus de los Estados Unidos.³ En las eras Reagan y Bush, a la equidad y a la justicia social se les da escasa prioridad frente a las «virtudes» de la codicia colectiva, el éxito individual y la expansión del presupuesto de defensa. Mientras las divisiones de clase se van haciendo más profundas, las tensiones raciales e internas de las clases enmascaran la necesidad de luchas colectivas por la justicia social y política. A medida que la clase trabajadora blanca ve en peligro su sueño de ascender en la escala social y económica, la acción afirmativa, los programas de política social y la naturaleza cambiante de la identidad nacional y cultural se contemplan cada vez más como una amenaza para su propio sentimiento de seguridad y posibilidad. En lugar de aceptar a los afroamericanos y otros grupos críticos como aliados en la lucha por dismantelar las narrativas maestras de dominación eurocéntrica con el discurso de solidaridad y lucha democrática, el legado de racismo institucional e ideológico parece haber alcanzado una vez más un umbral peligroso que estorba dicho objetivo en lugar de ampliarlo. Conforme nos vamos introduciendo en un mundo posmoderno que está remodelando progresivamente los límites establecidos por el nacionalismo, el etnocentrismo y la cultura eurocéntrica, los Estados Unidos parecen estar configurando de nuevo su geografía política, social y cultural de una manera que, en lugar de mantener una comunidad democrática, la niega. En vez de adoptar una política de diferencia, comunidad y democracia respecto a los principios de justicia, igualdad y libertad, el gobierno neoconservador actual parece deseoso de cortar «los vínculos entre democracia e igualdad política».⁴

La sombra del totalitarismo está oscureciendo el futuro de la democracia norteamericana. Su principal expresión se encuentra en el resurgimiento del racismo en este país. Las notas raciales infamantes se incorporan ya regularmente a los actos de algunas estrellas del rock y cómicos caricatos;⁵ la cultura dominante parece indiferente o incluso hostil al agravamiento de la pobreza y la desesperación que afectan a una población cada vez mayor de afroamericanos de clase baja de los barrios urbanos céntricos de nuestra nación; a la creciente tasa de abandono escolar entre estudiantes afroamericanos se responde con diatribas injuriosas y con la negativa a afrontar el racismo, común en las escuelas de nuestro país;⁶ la familia afroamericana no es

3. Kirk Johnson, «A New Generation of Racism Is Seen», *The New York Times*, 27 de agosto de 1989, 20; Kathy Dobie, «The Boys of Bensonhurst», *The Village Voice* 54:36 (5 de septiembre de 1989), 34-39.

4. Chantal Mouffe, «Hegemony and New Political Subjects: Toward a New Concept of Democracy», en Cary Nelson y Lawrence Grossberg (comps.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana, University of Illinois Press, 1988, pág. 102. Para una análisis extenso de un concepto de democracia similar al mío, véase Stanley Aronowitz, *The Crisis in Historical Materialism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1990, especialmente el capítulo 8.

5. John Pareles, «There's a New Sound in Pop Music: Bigony», *The New York Times*, Secc. 2, domingo, 10 de septiembre de 1989, págs. 10, 32. Véase también Lawrence Grossberg, *We Gotta Get Out of This Place: Rock, Politics, and Postmodernity*, Routledge, próxima aparición.

6. Este tema se desarrolla en Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.

destacada por su capacidad de adaptación en medio de las condiciones económicas y sociales más degradantes, sino que es censurada como causa de su propia miseria.⁷ Cada vez más, el odio racial está irrumpiendo en forma de terror racista. Las crecientes tensiones raciales se han traducido durante la pasada década en estallidos de violencia en el Marquette Park de Chicago, el barrio Hampden de Baltimore, Fishtown y Feltonville de Filadelfia y otras varias ciudades. En dos asesinatos que fueron muy aireados, a los jóvenes negros Michael Griffith y Yusuf Hawkins los mataron racistas en Howard Beach y Bensonhurst, Nueva York. Las manifestaciones por los derechos civiles se han encontrado con evidente hostilidad blanca y ataques racistas. Es necesario subrayar, no sólo que las minorías están cada vez más expuestas a ataques ideológicos y físicos, sino que el destino mismo de nuestra sociedad como nación democrática está en peligro. En el esfuerzo por reconstruir esta nación como una sociedad democrática resulta básica la necesidad de repensar el proyecto de raza y justicia cultural y económica. Además, ésta no es una mera cuestión política, es sumamente pedagógica también. El racismo es una ponzoña ideológica que se aprende; es una construcción histórica y social que se infiltra en las prácticas y necesidades, el inconsciente y la racionalidad misma de la sociedad. Si se ha de impugnar en el ámbito institucional, en los centros mismos de autoridad, el racismo se debe abordar primero como un asunto ideológico, afrontando los modos en que se produce, se sostiene y asume dentro de una política cultural aliada dentro de más amplias relaciones dominantes de poder.

No se trata de intuiciones nuevas, y generaciones de líderes afroamericanos las han planteado de maneras elegantes y valerosas. La pelea contra el racismo ha sido considerada siempre por los comprometidos con la lucha democrática como un objetivo político importante. Pero, en muchos casos, esta inquietud ha estado enmarcada dentro de un discurso de modernismo que no ha conseguido situar la raza y la etnia en el centro de una política radical de democracia, diferencia y lucha cultural. A continuación, voy a abogar por un discurso posmoderno de resistencia como base para elaborar una política cultural y una pedagogía antirracista en el marco de una teoría más vasta de la diferencia y la lucha democrática. Para desarrollar esta perspectiva, primero abordaré en términos generales los defectos de varias versiones del discurso modernista; después sostendré que los fundamentos de una pedagogía antirracista se pueden establecer utilizando selectivamente los discursos de un posmodernismo crítico, el discurso de narrativa y diferencia que ha surgido en gran medida en la obra de autoras feministas afroamericanas y un discurso neo gramsciano que vincula la diferencia con la noción de una filosofía

7. Esta postura se hizo famosa por vez primera en Daniel Moynihan, *The Negro Family: The Case for National Action*, Washington, D.C., U.S. Department of Labor, 1965. Para dos reacciones a este informe, véanse Marian Wright Edelman, *Families in Peril: An Agenda for Social Change*, Cambridge, Harvard University Press, 1987, y Hortense J. Spillers, «Mamma's Baby, Papa's Maybe: An American Grammar Book», *Diacritics* 17:2 (verano de 1987), 65-81. Véase también un número especial de *The Nation* (24-31 de julio de 1989), titulado «Scapegoating the Black Family: Black Women Speak».

pública democrática. Concluiré indicando cómo estos discursos proporcionan algunos elementos importantes para elaborar prácticas pedagógicas específicas.

NUEVA CONFIGURACIÓN DE LOS LÍMITES DE LA RAZA EN EL MODERNISMO

Los discursos dominantes de la modernidad rara vez han sido capaces de abordar la raza y la etnia como un indicador ético, político y cultural con el fin de entender o examinar de forma consciente las nociones de justicia inscritas en la creencia modernista del cambio y el progresivo desenvolvimiento de la historia.⁸ De hecho, raza y etnia han quedado generalmente reducidas a un discurso del otro, un discurso que, prescindiendo de su intención emancipadora o reaccionaria, a menudo ha hecho esencial, y ha reproducido, la distancia entre los centros y los márgenes del poder. Dentro del discurso de modernidad, el otro no sólo deja de ser en ocasiones un agente histórico, sino que con frecuencia es definido dentro de teorías totalizadoras y universalistas que crean un sujeto trascendental racional, blanco, varón, eurocéntrico, que ocupa los centros de poder, al tiempo que parece existir fuera del tiempo y del espacio. Visto a la luz de este sujeto trascendental eurocéntrico, se demuestra que el otro carece de tradiciones comunitarias redentoras, voz colectiva o peso histórico —y queda reducido a la ficción del colonizador—. Al separar el discurso del otro de la violencia epistemológica y material que la mayoría de los críticos posmodernistas han identificado como básica en el carácter y definición de los conceptos occidentales de progreso, los discursos modernistas nunca supieron desarrollar una comprensión adecuada del racismo que pudiera servir como forma de crítica cultural capaz de definir nuevamente los límites y articulaciones entre el propio modernismo y los grupos subordinados a los que oprimió continuamente. En este sentido, el modernismo en sus diversas formas sirvió para reprimir la posibilidad de vincular la construcción de sus propias narrativas maestras y relaciones de poder con la creación simultánea de narrativas alternativas entrelazadas con el dolor, la miseria y la lucha de los grupos subordinados.⁹ Los discursos modernistas, en parte, han servido para consolidar los límites de la raza y la etnia, bien creando teorías biológicas y científicas que «demostraban» la inferioridad de los afroamericanos y otros grupos subordinados, bien creando, en sus formas más liberales, el autoengaño de que los límites de la desigualdad racial y la etnia versaban siempre y exclusivamente acerca del lenguaje, experiencias e historias del otro y tenían poco que ver con las relaciones de poder en el corazón de su propia identidad cultural y política en cuanto discurso de autoridad blanca. En primer lugar, la ideología del racismo y una alteridad degradada se pue-

8. Ernesto Laclau, «Politics and the Limits of Modernity», en Andrew Ross (comp.), *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 63-82; Nelly Richard, «Postmodernism and Periphery», *Third Text* 2 (1987/1988), 5-12.

9. Gayatri C. Spivak, *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, Londres, Methuen, 1987. Véase también Abdel R. JanMohamed y David Lloyd (comps.), *The Nature and Context of Minority Discourse*. Nueva York, Oxford University Press, 1990.

den encontrar, como señala Cornel West, en la lógica de tres tradiciones europeas fundamentales: la judeocristiana, la científica y la psicosexual. Merece la pena citarlo ampliamente a propósito de este tema:

La lógica racista judeocristiana emana del relato bíblico donde Cam ve la desnudez de su padre Noé, pero no la cubre, y por ello recibe el castigo divino en forma de ennegrecimiento de su progenie. Dentro de esta lógica, la piel negra es una maldición divina debida a la falta de respeto y al rechazo de la autoridad paterna. La lógica racista científica descansa en un moderno discurso filosófico guiado por metáforas oculares griegas, sustentado por anotaciones cartesianas sobre la primacía del sujeto y la preeminencia de la representación y reforzado por ideas baconianas de observación, evidencia y confirmación que promueven y estimulan las actividades de observación, comparación, medición y ordenamiento de las características físicas de los cuerpos humanos. Dado el renovado aprecio y apropiación de la estética y las normas culturales clásicas, dentro de esta lógica, las nociones de fealdad negra, deficiencia cultural e inferioridad intelectual quedan legitimadas por la autoridad de la ciencia, cargada de valores, pero prestigiosa. La lógica racista psicosexual procede de las obsesiones fállicas, proyecciones edípicas y orientaciones anal-sádicas de la cultura europea que dotan a los hombres y mujeres africanos de destreza sexual; ven a los africanos como padres crueles y vengativos; hijos frívolos y despreocupados; o madres pasivas y sufridas; e identifican a los africanos con la suciedad, el olor detestable y las heces. En pocas palabras, los africanos son asociados con actos corporales de defecación, violación y subordinación. Dentro de esta lógica, los africanos son abstracciones andantes, cosas inanidadas o criaturas invisibles. Para las tres lógicas partidarias de la supremacía blanca, que operan simultáneamente en el Occidente moderno, los africanos personifican la alteridad degradada, ejemplifican lo radicalmente diverso y encarnan la diferencia extraña.¹⁰

Es importante destacar que el impulso eurocéntrico para sistematizar el mundo controlando las circunstancias de la naturaleza y la vida humana representa una forma de modernismo social que no se debe confundir con los elementos más emancipadores del modernismo político. Por un lado, el proyecto de la modernidad social ha sido llevado a cabo bajo la dominación cada vez mayor de relaciones de producción capitalista, caracterizada por una creciente comercialización, burocratización, homogeneización y estandarización de la vida cotidiana. Tal proyecto ha sido legitimado, en cierto modo, apelando al proyecto ilustrado de racionalidad, progreso y humanismo. Por otro lado, el legado del modernismo político proporciona un discurso que inaugura la posibilidad de desarrollar relaciones sociales en las que los principios de libertad, justicia e igualdad proporcionan la base para las luchas democráticas. Si los estragos del modernismo han conducido a formas evidentes de racismo y colonización, sus victorias han proporcionado un discurso de derechos, educación universal y justicia social.

Como dije en el capítulo 3, la modernidad no es un discurso unificado, y

10. Cornel West, «Marxist Theory and the Specificity of Afro-American Oppression», en Nelson y Grossberg (comps.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, págs. 17-20.

sus redes de significados y prácticas sociales han incluido un contradiscurso de estilo occidental que también ofrecía espacios a liberales y radicales para impugnar las prácticas e ideologías racistas.¹¹ Esta impugnación se puede ver, por supuesto, en las tradiciones de ruptura y disensión de este país, que se extienden desde el movimiento abolicionista a la legislación de derechos civiles de los años 60 y a los esfuerzos más recientes de activistas y artistas contemporáneos por contrarrestar el racismo en auge de los años 80 y quizás también de los 90. Por nobles que hayan sido estas reacciones, al menos intencionalmente, pocas de ellas han teorizado adecuadamente el racismo como parte de un discurso más amplio de ética, política y diferencia.¹² Incapaces de ir más allá de la celebración modernista del yo unificado, los conceptos totalizadores de la historia y los modelos universalistas de razón, los discursos liberales y radicales no han conseguido en general explorar los límites del carácter absolutista de sus propias narrativas respecto a la raza y la diferencia. Dentro de estos discursos, la ética y la política han sido eliminados de cualquier intento serio de afrontar la contingencia, la particularidad, la parcialidad y la comunidad desde un concepto de diferencia libre de oposiciones binarias, relaciones jerárquicas y narrativas de dominio y control. Pero la modernidad tampoco ha sabido cuestionar con demasiada fuerza las lógicas defensoras de la supremacía blanca, enclavadas en las tradiciones ideológicas citadas por Cornel West. Así mismo, ha sido incapaz de dar razón del poder de su propia autoridad en cuanto componente básico en la estructuración del concepto mismo de alteridad como lugar para la cosificación y la marginación.

La promesa emancipadora de pluralidad y heterogeneidad como base para nuevas formas de conversación, solidaridad y cultura pública nunca se materializó plenamente dentro de los discursos más liberales y radicales de la modernidad occidental. Atrapados dentro de las limitadoras narrativas de la cultura europea tomadas como modelo de civilización y progreso, los teóricos liberales y radicales nunca han sido capaces de romper con los modelos occidentales de autoridad que, bien situaban al varón blanco individual en el

11. David Kolb, *The Critique of Pure Modernity: Hegel, Heidegger, and After*. Chicago, University of Chicago Press, 1986, especialmente los capítulos primero y último. Véase también Anthony Giddens, *The Consequences of Modernity*, Stanford, Stanford University Press, 1990.

12. Stuart Hall, «Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity», *Journal of Communication Inquiry* 10:2 (verano de 1986), 5-27. Por supuesto, varios autores, especialmente de color, han comenzado a situar el tema de la raza en un contexto más vasto. Además de las obras feministas citadas en este capítulo, véanse bell hooks, *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*, Boston, South End Press, 1990; Michele Wallace, *Invisibility Blues*, Londres, Verso Press, 1991; Trinh T. Minh-ha, *Women, Native, Other*, Bloomington, Indiana University Press, 1989. Véanse también los diversos artículos contenidos en Russell Ferguson, Martha Gevers, Trinh T. Minh-ha, Cornel West (comps.), *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures*, Cambridge, MIT Press, 1990; David Theo Goldberg (comp.), *Anatomy of Racism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1990; Henry Louis Gates, Jr., (comp.), *Reading Black, Reading Feminist*, Nueva York, Meridian, 1991; Gloria Anzaldúa (comp.), *Making Face, Making Soul: Creative and Critical Perspectives by Women of Color*, San Francisco, Aunt Lute Foundation Book, 1990; Chandra Talpade Mohanty, Ann Russo y Lourdes Torres (comps.), *Third World Women and the Politics of Feminism*, Bloomington, Indiana University Press, 1991.

centro de la historia y la racionalidad, bien veían la historia como el desenvolvimiento progresivo y no problemático de la ciencia, la razón y la tecnología.

Por ejemplo, los esfuerzos dominantes de la ideología liberal han forjado sus discursos antirracistas con un concepto eurocéntrico de sociedad que subordina el discurso de la ética y la política al imperio del mercado, a una aceptación no problemática de la cultura europea como base de la civilización y a una noción del sujeto individual como un yo unificado y racional, fuente de todo significado cultural y social. La fundamental ideología política modernista presente en tales esfuerzos, como ha señalado Stanley Aronowitz, es «que un mercado libre y un Estado democrático van de la mano». ¹³ Desgraciadamente para los liberales, esta suposición es precisamente lo que les impide preguntar cómo ellos, en cuanto grupo dominante, se benefician de hecho de las ideologías y relaciones sociales racistas, aun cuando supuestamente cuestionen tales prácticas. Al suponer que la clase media, portadora de los valores del individualismo y la racionalidad del mercado libre, es el único agente de la historia, los liberales permanecen ciegos a las corrupciones que conlleva el ejercicio de su propia autoridad y sus acciones históricas. ¹⁴

Dentro de este discurso liberal de múltiples estratos, el ataque contra el racismo se reduce a menudo a medidas normativas encaminadas a eliminar del mercado las barreras institucionales racistas, ofreciendo programas compensatorios para aumentar las destrezas y capital cultural de los afroamericanos, como es el caso de varios programas correctivos en el campo de la educación o el puesto de trabajo, por ejemplo Headstart o el ya inexistente proyecto Job Corps; o queda relegado a llamamientos paternalistas para que los afroamericanos tengan el coraje y la fortaleza para competir de una manera coherente con el impulso y la lucha de otros grupos étnicos que han triunfado en la sociedad norteamericana.

Aunque su alcance teórico es vasto y aquí queda excesivamente simplificado, la cuestión básica es que el discurso modernista en sus diversas formas raramente afronta el modo en que la autoridad blanca está inscrita e implicada en la creación y reproducción de una sociedad donde las voces del centro parecen invisibles o no implicadas en la construcción histórica y social del racismo como parte integrante de su propia identidad colectiva. En lugar de reconocer cómo las diferencias se construyen histórica y socialmente dentro de las ideologías y las prácticas materiales que conectan la raza, la clase y el género dentro de conexiones entrelazadas de dominación, los liberales relegan la lucha de grupos subordinados a narrativas maestras según las cuales los oprimidos necesitan ser rehechos a imagen de una cultura blanca dominante para ser integrados en la ciudad celeste de la racionalidad ilustrada.

Los discursos radicales y eurocéntricos de modernidad tampoco han sa-

13. Stanley Aronowitz, «Postmodernism and Politics», *Social Text* 18 (1987/1988), pág. 113.

14. Scott Lashy John Ury, *The End of Organized Capitalism*. Madison, University of Wisconsin Press, 1987; Scott Lash, *Sociology of Postmodernism*. Nueva York, Routledge, 1990.

bido elaborar una teoría compleja y satisfactoria del racismo como parte de una teoría más amplia de la diferencia y la lucha democrática. El ejemplo clásico de esto lo representan las versiones de marxismo que han reducido la lucha y la diferencia a un logocentrismo reduccionista que universaliza la clase trabajadora como el agente colectivo de la historia. El marxismo se cree el discurso productivista de la modernidad, pero rechaza el concepto liberal de la clase media como el agente de la historia. La economía marxista rechaza el imperio del mercado como el fin de la ideología e inserta en su lugar el imperio de la clase trabajadora como el fin proyectado de la historia. Desde este punto de vista, el racismo está unido históricamente al nacimiento del capitalismo y no se le concede categoría independiente como fuente irreductible de explotación o de lucha. En este caso, el concepto de protagonismo histórico pierde su carácter pluralista. En consecuencia, el racismo queda subsumido dentro de la lógica modernista del esencialismo, donde la razón y la historia parecen moverse siguiendo una lógica interna ajena al ejercicio de la diferencia y la pluralidad. En efecto, la lucha de clases se convierte en la categoría universal que relega todas las demás luchas, voces y conflictos a una simple distracción en la marcha de la historia.¹⁵

Los teóricos sociales radicales han mostrado durante mucho tiempo su oposición a la clásica teoría marxista de la raza, pero este trabajo sólo en las últimas décadas ha propuesto la categoría de diferencia más allá del esencialismo del nacionalismo afroamericano, el separatismo cultural, el pluralismo organizado y el discurso del exotismo vanguardista.¹⁶ El fracaso del modernismo a propósito de la raza se puede constatar en sus modos de estructurar el discurso de reforma educativa sobre esta cuestión.

LA TEORÍA EDUCACIONAL Y EL DISCURSO DE RAZA Y ETNIA

Dentro del discurso del modernismo, las aproximaciones educacionales dominantes a la raza y la etnia copian muchas de las peores dimensiones de la ideología liberal y del esencialismo radical.¹⁷ Las cuestiones sobre la alteridad toman forma generalmente en el discurso de educación multicultural,

15. Por supuesto, esta torpeza típica del economismo es un poco exagerada, pero su espíritu sigue vivo en ortodoxias más actualizadas; por ejemplo, véase Jim Sleeper, «The Economics Beyond Race», *Democratic Left* 19:2 (marzo-abril de 1991), págs. 9, 19. Véase también Jim Sleeper, *The Closest of Strangers: Liberalism and the Politics of Race in New York*, Nueva York, W. W. Norton, 1989. Para una crítica de esta posición, véanse Stanley Aronowitz, *The Crisis of Historical Materialism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1990; Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy*, Londres, Verso Books, 1985.

16. Véanse las fuentes enumeradas en la nota 12. Además, dos obras importantes de consulta sobre estos temas son Cornel West, *Prophesy Deliverance: An Afro-American Revolutionary Christianity*, Nueva York, Westminister Press, 1982; Cornel West, *The American Evasion of Philosophy*, Madison, University of Wisconsin Press, 1989; Coco Fusco, «Fantasies of Oppositionality: Reflections on Recent Conferences in Boston and New York», *Screen* 29:4 (otoño de 1988), 80-93.

17. Este tema aparece en Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989. Véase también Aronowitz y Giroux, *Postmodern Education*.

por lo general incapaz, en sus variadas formas y métodos, de conceptualizar las cuestiones de raza y etnia como parte del discurso, más amplio, de poder e impotencia. Las cuestiones de representación e inclusión suprimen cualquier intento de poner en tela de juicio la norma de la blancura como categoría étnica que asegura su dominación aparentando ser invisible. El potencial emancipador del modernismo, dentro de una educación multicultural, encuentra expresión en el llamamiento a invertir las imágenes negativas de los afroamericanos y otros grupos étnicos tal y como aparecen en diversos tipos de textos e imágenes. Falta aquí algún intento, bien de criticar las formas de la cultura europea y norteamericana que sitúan la diferencia en estructuras de dominación, bien de reconstruir un discurso de raza y etnia con una teoría de la diferencia que destaque las cuestiones de igualdad, justicia y libertad como parte de una constante lucha democrática. El multiculturalismo se ocupa en general de la alteridad, pero está escrito en formas donde los aspectos dominantes de la cultura blanca no se ponen en tela de juicio, y el potencial opositor de la diferencia como lugar de lucha queda silenciado.¹⁸ En su negativa a ubicar las diferencias culturales en un examen más amplio de cómo los límites de la etnia, la raza y el poder ponen de manifiesto el modo en que la blancura funciona como construcción histórica y social, el modernismo y las formas dominantes de educación multicultural mezclan «una categoría racial no reconocida ni expresada que asegura su poder negándose a identificar la cultura como un problema de política, poder y pedagogía».¹⁹ En cuanto discurso crítico de raza y pedagogía, el multiculturalismo necesita romper su silencio respecto a su papel en el enmascaramiento de cómo la dominación blanca coloniza las definiciones de lo normal.²⁰ En efecto, los educadores críticos necesitan apartar sus análisis y prácticas pedagógicas de un encuentro exótico • supuestamente objetivo con grupos marginales y plantear más cuestiones sobre el modo en que el yo dominante está siempre presente en la construcción de los márgenes. Como señala Toni Morrison, el tema mismo de la raza exige que las bases de la civilización occidental requieran nueva reflexión.²¹ Ello significa que la pregunta fundamental puede que no sea

18. Algunas excepciones incluyen John Young (comp.), *Breaking the Mosaic: Ethnic Identities in Canadian Society*, Toronto, Gramond Press, 1987; Lisa Albrecht y Rose Brewer (comps.), *Bridges of Power: Women's Multicultural Alliances*, Santa Cruz, California, New Society Publishers, 1990; Cameron McCarthy, *Race and Curriculum: Social Inequality and the Theories and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling*, Nueva York, Falmer Press, 1990; Christine E. Sleeter (comp.), *Empowerment Through Multicultural Education*, Albany, SUNY Press, 1991; Lucy R. Lippard, *Mixed Blessings: New Art in Multicultural America*, Nueva York, Pantheon Books, 1990.

19. Hazel V. Carby, «The Canon: Civil War and Reconstruction», *Michigan Quarterly Review* 28:1 (invierno de 1989), pág. 39.

20. Sobre el tema de afrontar la blancura como una categoría racial básica en la construcción del poder moral y de la dominación político-cultural, véanse Richard Dyer, «White», *Screen* 29:4 (otoño de 1988), 44-64; Cornel West, «The New Cultural Politics of Difference», *October* 53 (verano de 1990), 93-109, especialmente pág. 105; Russell Ferguson, «Introduction: Invisible Center», en Russell Ferguson y otros (comps.), *Out There*, Cambridge, MIT Press, 1991, 9-14; Robert Young, *White Mythologies: Writing History and the West*, Nueva York, Routledge, 1990.

21. Toni Morrison, «Unspeakable Things Unspoken: The Afro-American Presence in American Literature», *Michigan Quarterly Review* 28:1 (invierno de 1989), pág. 34.

por qué los afroamericanos están ausentes de las narrativas dominantes, sino «¿Qué hazañas intelectuales tuvo que realizar el autor o su crítico para eliminar (a los afroamericanos) de una sociedad rebotante de (su) presencia, y qué efecto tiene dicha actuación en el trabajo? ¿Cuáles son las estrategias de huida del conocimiento?».²² Esto supone configurar de nuevo el mapa de la etnia y la diferencia al margen de las oposiciones binarias del modernismo. Está en juego algo más que la política de representación. Issac Julien y Kobena Mercer exponen el problema claramente:

En nuestra opinión, una cuestión en juego es la de la desintegración potencial o desconstrucción de las estructuras que determinan lo que culturalmente se considera central y lo que culturalmente se considera marginal... En lugar de intentar remediar las «ausencias estructuradas» de paradigmas anteriores, sería útil identificar las relaciones de poder/conocimiento que determinan a qué temas culturales se da en principio prioridad intelectual. El estadio inicial en cualquier proyecto desconstruccionista debe ser examinar y socavar la fuerza de la relación binaria que produce lo marginal como consecuencia de la autoridad implicada en el centro.²³

Implícitos en esta perspectiva hay varios retos políticos y pedagógicos que pueden ser asumidos por los educadores radicales como parte de un intento teórico más amplio de desconstruir y reemplazar algunas de las expresiones ideológicas más importantes de una teoría hegemónica de educación multicultural. En primer lugar, los educadores críticos necesitan poner de manifiesto los intereses políticos presentes en esas formas de educación multicultural que traducen las diferencias culturales en estilos de aprendizaje; la tarea ideológica aquí es impugnar esas ideologías misticadoras que separan la cultura del poder y la lucha, al tiempo que tratan la diferencia como una categoría técnica más que política. En segundo lugar, es preciso que los educadores críticos cuestionen los discursos educacionales que ven la escolarización como un lugar descontextualizado, libre de tensiones sociales, políticas y raciales. En este punto, se ha de subrayar la primacía de lo político y lo contextual al analizar asuntos de cultura, lenguaje y voz. En tercer lugar, los educadores críticos deben afrontar ideológicamente las teorías de educación multicultural que intentan ahogar la relación entre diferencia y poder/capacitación bajo la necesidad de armonía y aprendizaje gozoso. Al mismo tiempo, deben fomentar la elaboración de una teoría de la diferencia que tome como punto de partida temas de poder, dominación y lucha.²⁴ Pero una pedagogía antirracista debe hacer algo más que volver a conceptualizar la lucha política y pedagógica a propósito de la raza, la etnia y la diferencia como una parte simplemente del lenguaje de la crítica. Además, debe recobrar y reconstruir las posibilidades de establecer la base de una vi-

22. *Ibid.*, pág. 11

23. Issac Julien y Kobena Mercer, «Introduction: De Margin and de Centre», *Screen* 8:2 (1987), pág. 3.

24. Hazel V. Carby, «Multi-Culture», *Screen Education* 34 (primavera de 1988), pág. 3; books, *Yearning*.

sión progresista que convierta la escolarización para la democracia y la ciudadanía crítica en una realidad irrealizada pero posible. Por ello, es necesario dar algunos principios teóricos básicos para sentar las bases de una pedagogía antirracista. A continuación, sostendré que hay elementos de un discurso posmoderno que ofrecen intuiciones valiosas para acometer dicha tarea.

EL POSMODERNISMO Y LOS ARDIBLES LÍMITES DE LA ALTERIDAD

El posmodernismo es una cultura y una política de transgresión. Es un desafío a los límites en que el modernismo ha desarrollado sus discursos de dominación, totalización, representación, subjetividad e historia.²⁵ Mientras el modernismo construye su sueño de ingeniería social sobre los fundamentos de la razón universal y el sujeto unificado, el posmodernismo pone en tela de juicio el concepto mismo de significado y representación. El posmodernismo no sólo abre un nuevo frente político dentro del discurso y la representación; además, critica el concepto de sujeto unificado como una elaboración eurocéntrica destinada a proporcionar a patronos y obreros cristianos, varones y blancos una ideología legitimadora para colonizar y marginar a aquellos otros que no se adecuen a los criterios de un «yo» o un «nosotros» que ejercen el poder desde el centro del mundo.²⁶

El posmodernismo rechaza también la distinción modernista entre arte y vida. Con ello, rechaza igualmente las distinciones modernistas entre cultura de elite y cultura de la vida cotidiana. En cuanto discurso de ruptura y subversión, el posmodernismo no sostiene que hayan desaparecido todos los referentes del significado y la representación; más bien, intenta convertirlos en problemáticos y vuelve a inscribir y a escribir los límites para establecer las condiciones para la producción de significado y de subjetividad.²⁷ Por ejemplo, al tratar las formas culturales como textos, el posmodernismo multiplica las posibilidades de construir el significado, así como también la posición del significado mismo. En este sentido, el posmodernismo remodela y teoriza de nuevo los objetos y experiencias de la política, al extender el alcance del poder y el significado a esferas de lo cotidiano que a menudo quedan excluidas del ámbito del análisis político y la legitimación pedagógica. En este caso, el campo de la contestación política no queda restringido al Estado o al lugar de trabajo, sino que también incluye la familia, la cultura de masas y popular, la esfera de la sexualidad y el terreno de lo rechazado y olvidado. En el discurso del modernismo, hay un mundo unificado por la metanarrativa de la razón

25. Para una detallada exposición de la distinción entre formas críticas y conservadoras de posmodernismo, véase Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Postmodern Education*.

26. Robert Merrill, «Ethics/Aesthetics: A Post-Modern Position», en Robert Merrill (comp.), *Ethics/Aesthetic: Postmodern Positions*, Washington, D.C., Maimon Press, 1988, 7-13.

27. Hal Foster (comp.), *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, Townsend, Washington, Bay Press, 1983; Hal Foster (comp.), *Discussions in Contemporary Culture* N. 1, Seattle, Bay Press, 1987; Linda Hutcheon, *A Poetics of Postmodernism*, Nueva York, Routledge, 1988.

universal y la ingeniería social.²⁸ Por tanto, la pregunta hásica para los modernistas ha sido «¿Cómo puedo interpretar y dominar este mundo? ¿Cómo me constituyo dentro de él?». El posmodernismo no parte de un sentido tan cómodo de la ubicación y la historia. Subordina la razón a la incertidumbre y lleva su sentido de desconfianza hasta transgresiones que abren líneas de investigación completamente diferentes.

Sygmunt Bauman capta las modificaciones políticas y epistemológicas entre modernismo y posmodernismo en las diferentes preguntas y líneas de investigación que sigue cada uno de ellos. Escribe:

[Los posmodernistas] apenas cuentan con axiomas que puedan utilizar como punto de partida fiable, y tampoco siguen una dirección clara. Antes de pasar a explorar el mundo, deben averiguar qué mundo(s) hay por explorar. Por lo tanto: «¿Qué mundo es? ¿Qué se ha de hacer en él? ¿Cuál de mis vocs ha de hacerlo?» —en este orden (...) las preguntas típicamente modernas son, entre otras: «¿Qué se puede saber? ¿Quién lo sabe? ¿Cómo lo saben y con qué grado de certeza?». Las preguntas típicamente posmodernas no llegan tan lejos. En vez de ubicar la tarea del sujeto cognoscente, intentan ubicar al sujeto cognoscente mismo. «¿Qué es un mundo? ¿Qué tipos de mundos existen? ¿Cómo están constituidos y en qué difieren?» Aun cuando comparten el interés por el conocimiento, los dos tipos de investigación formulan sus problemas de forma diferente: «¿Cómo se transmite el conocimiento de un sujeto cognoscente a otro, y con qué grado de fiabilidad?», en comparación con «¿Qué sucede cuando mundos diferentes se enfrentan, o cuando se traspasan los límites entre los mundos?». No es sólo que las preguntas posmodernas no puedan usar la «certeza»; es que ni siquiera les sirve la fiabilidad. El arte de la epistemología modernista de tener siempre ventaja parece irremediablemente fuera de lugar en esa realidad pluralista con la que la investigación ontológica posmoderna se reconcilia primero, para abordarla después. En dicha investigación, aquel abrumador deseo de poder que animaba la búsqueda de lo último (y era lo único que podía animarla) levanta escaso apasionamiento. Las cejas son lo único que se levanta ante la confianza en uno mismo que en otro tiempo convirtió la búsqueda de la mirada absoluta en un proyecto plausible.²⁹

Bauman expresa un antagonismo que ha llegado a ser una característica fundamental del discurso posmoderno. A saber, el posmodernismo rechaza aquellos aspectos de la Ilustración y de la tradición filosófica occidental que se apoyan en narrativas maestras «que se proponen abordar un sujeto trascendental, definir una naturaleza humana esencial, prescribir un destino humano universal o proscribir metas humanas colectivas».³⁰ Desde esta perspectiva, toda pretensión de razón universal y competencia imparcial es rechazada en favor de la parcialidad y especificidad del discurso. Las abs-

28. Jean-François Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1984.

29. Sygmunt Bauman, «Strangers: The Social Construction of Universality and Particularity», *Telos* 78 (invierno de 1988-1989), pág. 12.

30. Dick Hebdige, «Postmodernism and "the other side"», *Journal of Communication Inquiry* 10:2 (1986), pág. 81.

tracciones que niegan la especificidad y particularidad de la vida cotidiana, que generalizan lo particular y lo local partiendo de la existencia, y que ahogan la diferencia bajo el estandarte de las categorías universalizadoras, son rechazadas como totalitarias y terroristas.

Pero lo que está en juego aquí es algo más que un simple argumento contra narrativas maestras o contra las pretensiones de una razón universal. Hay también un ataque contra aquellos intelectuales que solían designarse a sí mismos como la vanguardia emancipadora, una élite intelectual que se consideraba por encima de la historia sólo para intentar moldearla con sus pretensiones de lo que Dick Hebdige llama una «ilusión omnipotencia faustiana».³¹ En algunas versiones de lo posmoderno, la totalidad y el fundacionalismo no sólo no conducen a la verdad o a la emancipación, sino que en realidad llevan a períodos de gran sufrimiento y violencia. El ataque posmodernista contra las narrativas maestras es, a la vez, una repulsa de una exagerada autocrítica telocológica, un peligroso trascendentalismo y un rechazo del narrador omnisciente.³² Visto en términos más positivos, los posmodernistas críticos abogan por una pluralidad de voces y narrativas, esto es, por narrativas de diferencia que reconozcan su propia parcialidad y presenten lo irrepresentable, esos recuerdos sumergidos y peligrosos que suponen un desafío a la lógica defensora de la supremacía blanca y recuperan los legados de luchas históricamente específicas contra el racismo. Así mismo, el discurso posmoderno está intentando, con su insistencia en lo específico y lo normativo, situar la razón y el conocimiento dentro y no fuera de las configuraciones particulares de espacio, lugar, tiempo y poder. La parcialidad, en este caso, se convierte en una necesidad política como parte del discurso de la propia ubicación dentro y no fuera de la historia y la ideología.

Con la crítica de narrativas maestras y teorías de totalidad se encuentra relacionado otro tema importante del posmodernismo crítico: el fomento de una política que aborde la cultura popular como un objeto serio de crítica estética y cultural, por un lado, y que, por otro, señale y afirme la importancia de las culturas minoritarias como formas históricamente específicas de producción cultural.³³ En cierto modo, el ataque del posmodernismo contra el universalismo se ha traducido en un rechazo de la implacable hostilidad del modernismo a la cultura de masas y de su reproducción de la división elitista entre cultura superior e inferior.³⁴ La nueva afirmación de la cultura popular por parte del posmodernismo, no sólo cuestionó las divisiones estéticas y epistemológicas sustentadoras de las disciplinas académicas y los contornos de lo que se ha considerado un gusto «serio», sino que también dio como resultado nuevas formas de arte, literatura, cine y nuevos tipos de crítica es-

31. *Ibíd.*, pág. 91

32. Fredric Jameson, «The Status of Postmodernity», *Philosophy and Social Criticism* 13:2 (1988), 195-206.

33. Jim Collins, *Uncommon Cultures: Popular Culture and Post-Modernism*, Nueva York, Routledge, 1989.

34. Para diversos ensayos sobre este asunto, véanse Brian Wallis (comp.), *Art After Modernism: Rethinking Representation*, Boston, Godine Publishing, 1989; Foster, *The Anti-Aesthetic*.

tética y social.³⁵ Así mismo, el posmodernismo ha proporcionado las condiciones necesarias para explorar y recuperar tradiciones de varias formas de alteridad como una dimensión fundamental tanto de la esfera cultural como de la sociopolítica. En otras palabras, el énfasis del posmodernismo en la problemática de la alteridad ha llevado consigo una concentración en la importancia de la historia como forma de contramemoria;³⁶ una insistencia en el valor de lo cotidiano como fuente de acción y capacitación;³⁷ una comprensión renovada del género como práctica histórica y social irreductible, constituida con representaciones personales y sociales plurales;³⁸ y una inserción de lo contingente, lo discontinuo y lo irrepresentable como coordenadas para cartografiar de nuevo y repensar las fronteras que definen la existencia y ubicación personal en el mundo.

Otro aspecto importante del posmodernismo es que proporciona una serie de referentes para inquirir el concepto de historia como tradición y también para remodelar y escribir de nuevo el modo en que la experiencia individual y colectiva puede ser debatida, entendida, sentida y plasmada. Por ejemplo, el posmodernismo apunta a un mundo en el que la producción de significado ha llegado a ser tan importante como la producción de trabajo, a la hora de determinar los límites de la existencia humana. Tres asuntos están aquí sobre la mesa. En primer lugar, se rechaza la idea de que las estructuras ideológicas y políticas estén determinadas y gobernadas por una única lógica económica. Las formas culturales y sociales contienen un abanico de posibilidades discursivas e ideológicas que sólo se pueden captar dentro de las posiciones contextuales y contradictorias en que son asumidas; además, aunque tales formas son reproducidas en las condiciones de producción capitalista, influyen y son influidas por tales relaciones. Esto no supone un rechazo de los análisis materialistas de la cultura, sino del reduccionismo vulgar que a menudo acompaña a su interpretación clásica. En segundo lugar, el trabajo no proporciona la base exclusiva del significado ni de la comprensión del conjunto múltiple y complejo de las relaciones sociales que constituyen la sociedad en general. En este caso, los antagonismos sociales basados en con-

35. Por ejemplo, Dennis Farber emplea la pintura y la fotografía de un modo que hace parecer dudosa la distinción entre ambas. En la fotografía, esta tradición se manifiesta claramente en la obra de Sherrie Levine, Barbara Kruger y Cindy Sherman. Para ejemplos y análisis de las nuevas formas de representación y crítica social que han surgido del posmodernismo, véanse Hutcheon, *A Poetics of Postmodernism*; Brian Wallis (comp.), *Blasted Allegories*, Cambridge, MIT Press, 1988; Brian Wallis (comp.), *Art After Modernism*; Hal Foster, *Recordings: Art, Spectacle, Cultural Politics*, Seattle, Bay Press, 1985; Robert Hewison, *Future Tense: A New Art for the Nineties*, Londres, Methuen, 1990; Abigail Solomon-Godeau, *Photography at the Dock*; Hugh J. Silverman, *Postmodernism-Philosophy and the Arts*, Nueva York, Routledge, 1990.

36. Caren Kaplan, «Deterritorializations: The Rewriting of Home and Exile in Western Feminist Discourse», *Cultural Critique* 6 (1987), 187-198; Iain Chambers, *Border Dialogues: Journeys in Postmodernity*, Nueva York, Routledge, 1990.

37. Véase especialmente el excelente tratamiento de este tema en Gynsberg, *We Gotta Get Out of This Place*.

38. Teresa de Lauretis, *Technologies of Gender*, Bloomington, Indiana University Press, 1987; Meaghan Morris, *The Pirate's Fiancée: Feminism, Reading, Postmodernism*, Londres, Verso Press, 1988.

fluctos religiosos, de género, raciales y étnicos, entre otros, poseen su propio dinamismo y no se pueden reducir a la lógica de las relaciones capitalistas. Más concretamente, los diversos discursos del materialismo histórico ya no describen el orden social. En tercer lugar, el modo en que los sujetos son constituidos desde el lenguaje no es menos importante que el modo en que son construidos como sujetos dentro de las relaciones de producción. El mundo de lo discursivo, con su conjunto de términos y prácticas significantes, es esencial para el modo en que la gente se relaciona consigo misma, con los otros y con el mundo que le rodea. Es un mundo textual, a través del cual las personas desarrollan un sentido de la identidad personal y colectiva y se relacionan entre sí, no un mundo que se pueda explicar simplemente desde la perspectiva de los eventos causales que siguen las determinaciones reglamentadas de las leyes físicas y económicas.³⁹ La economía política del signo no reemplaza la economía política; simplemente asume su legítimo lugar como categoría principal para entender cómo se forjan las identidades dentro de relaciones particulares de privilegio, opresión y lucha. Al seguir esta línea de investigación, el posmodernismo sirve para desterritorializar el mapa del entendimiento cultural dominante. Esto es, rechaza la tradición europea como el referente exclusivo para juzgar lo que constituye la verdad histórica, cultural y política. No hay tradición o relato que pueda hablar con autoridad y certeza por toda la humanidad. En efecto, el posmodernismo crítico sostiene que las tradiciones se deben valorar por sus intentos de identificar lo parcial, lo particular y lo específico; desde este punto de vista, las tradiciones demuestran la importancia de constituir la historia como un diálogo entre diversas voces enzarzadas en una lucha dentro de relaciones asimétricas de poder. Las tradiciones no se valoran por sus pretensiones de verdad o autoridad, sino por los modos en que sirven para liberar y aumentar las posibilidades humanas. En otras palabras, la tradición no representa la voz de una visión universal de la vida; en vez de eso, sirve para ubicar a la gente lúcida-mente en sus historias haciéndoles conscientes de las memorias constituidas desde la diferencia, la lucha y la esperanza. La tradición, desde el punto de vista posmoderno, es una forma de contramemoria que recobra las identidades complejas pero sumergidas que determinan la construcción social y política de la vida pública.⁴⁰

El posmodernismo rechaza el discurso modernista sobre la historia, vista como uniforme, cronológica y teleológica. En contraste, el posmodernismo

39. Estos temas se tratan en Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy*, Londres, Verso Press, 1985; Ernesto Laclau, *New Reflections on the Revolution of Our Time*, Londres, Verso Books, 1990; Stanley Aronowitz, *The Crisis in Historical Materialism*. Sobre diferentes interpretaciones de las cambiantes circunstancias económicas, políticas y culturales que caracterizan la condición posmoderna, véanse Lash Urry, *The End of Organized Capitalism*; David Harvey, *The Condition of Postmodernity*, Nueva York, Basil Blackwell, 1989; Steven Connor, *Postmodernist Culture*, Nueva York, Blackwell, 1989.

40. Richard Terdiman, *Discourse/Counter Discourse*, Nueva York, Cornell University Press, 1985; George Lipsitz, *Time Passages: Collective Memory and American Popular Culture*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1990; Renato Resaldo, *Culture and Truth*, Boston, Beacon Press, 1989.

aboga por una visión de la historia que sea descentrada, discontinua, fragmentada y plural. Jim Collins tiene razón cuando afirma que el posmodernismo cuestiona esta visión de la historiografía haciendo problemáticas «las historias que pretenden minimizar la heterogeneidad en su búsqueda de un estilo dominante, un espíritu colectivo o cualquier otra concepción unitaria parecida». ⁴¹ Explica esto con más detalle afirmando:

El común denominador de todas esas historias, desde la de Oswald Spengler, *La decadencia de Occidente*, a la de Will Wright, *Six Guns in Society*, ha sido el privilegiar las estructuras homogéneas que permiten a los historiadores extraer generalizaciones bastante claras que apoyan pretensiones mucho más grandiosas acerca de la cultura «como un todo». Se ha insistido reiteradamente en los cambios diacrónicos entre períodos, movimientos, talentos, etc., pero no en las tensiones sincrónicas dentro de tales subdivisiones —que socavarían de forma natural cualquier tipo de formulación unitaria concerniente a la propia representación de un período particular en un tiempo concreto—. (...) El principal modo de romper este hechizo es comenzar con un conjunto diferente de prioridades —concretamente, que la mayoría de los períodos son una «mixtura de elementos inconsistentes», y que todas las diferentes formas artísticas, discursos, etc., tienen tanto su propia historia como una historia social—. (...) Para dar razón de estas diferencias, las historias que se han basado en teorías evolutivas, conciencia de las masas, o *Zeitgeist*, deben ser reemplazadas por historias que subrayan las tensiones sincrónicas, la fragmentación de la conciencia de las masas y la posibilidad de más de un *Zeitgeist* por cultura. ⁴²

Merece la pena insistir en que el posmodernismo no sólo plantea preguntas fundamentales acerca del modo de repensar el significado de la historia y las tradiciones, simplemente. También nos fuerza, ante la ausencia de un discurso de esencias y fundacionalismo, a plantear preguntas nuevas y diferentes. Como ha señalado Chantal Mouffe, el posmodernismo ofrece la posibilidad de entender los límites de las tradiciones, de modo que podemos entrar en diálogo con ellas, particularmente con respecto al modo en que podemos reflexionar sobre la construcción de sujetos políticos y las posibilidades de vida democrática. ⁴³

Finalmente, como he dicho en el capítulo 3, y a riesgo de caer en una gran simplificación, un posmodernismo de resistencia pone en tela de juicio el concepto liberal y humanista del sujeto unificado y racional como el portador de la historia. ⁴⁴ En este caso, ni el sujeto está unificado ni la acción de tal sujeto se puede garantizar desde un punto de vista metafísico • transhistórico. El posmodernismo no sólo ve al sujeto como contradictorio y con múltiples

41. Jim Collins, *Uncommon Cultures*, pág. 115.

42. *Ibid.*

43. Chantal Mouffe, «Radical Democracy: Modern or Postmodern» en Ross (comp.), *Universal Abandon?*, pág. 41.

44. Por supuesto, este tema se trata en infinidad de estudios del posmodernismo. Un análisis importante se puede encontrar en Laclau y Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy*. Véase también Slavoj Žižek, *The Sublime Object of Ideology*. Londres, Verso Books, 1989.

estratos, sino que también rechaza la idea de que la conciencia y la razón individuales sean los determinantes más importantes en la configuración de la historia humana. En vez de eso, postula una fe en las formas de transformación social atentas a los límites históricos, estructurales e ideológicos que determinan la posibilidad de autorreflexión y acción. Señala la solidaridad, la comunidad y la compasión como aspectos esenciales del modo en que desarrollamos y comprendemos las capacidades que poseemos para experimentar el mundo y a nosotros mismos de un modo significativo.⁴⁵ Pero lo hace insistiendo en que, ante la ausencia de un sujeto unificado, podemos repensar el significado de la solidaridad mediante un reconocimiento de los múltiples antagonismos y luchas que caracterizan tanto el concepto del yo como la realidad social en general. Al reconocer la multiplicidad de las posiciones subjetivas que median y son producidas por (y mediante) significados y prácticas sociales contradictorios, se hace posible crear un discurso de valores democráticos que requiere una «multiplicación de las prácticas democráticas, institucionalizándolas en relaciones sociales cada vez más diversas... [para que] podamos, no sólo defender la democracia, sino también profundizarla».⁴⁶ Dicho de otro modo, el posmodernismo ofrece una serie de referentes para reconsiderar el modo en que somos constituidos como sujetos dentro de un conjunto de condiciones políticas, sociales y culturales que cambia rápidamente.

¿Qué significa esto para nuestro modo de examinar el tema de la raza y la etnia? El discurso posmoderno proporciona un fundamento teórico para desconstruir las narrativas maestras de las lógicas partidarias de la supremacía blanca y para remodelar los límites existentes entre la construcción de la experiencia y el poder. En primer lugar, al impugnar el concepto de narrativas maestras, el posmodernismo crítico ha creado la posibilidad de lanzar un ataque renovado contra los presupuestos subyacentes que han permitido a la cultura dominante imponer su propia autoridad y prácticas racistas apelando de forma no problemática a las virtudes de la civilización occidental. Al poner en tela de juicio los conceptos de razón universal, la construcción de un sujeto humanista blanco y la selectiva legitimación de la cultura superior como el criterio de la práctica cultural, la crítica posmoderna ha iluminado cómo los discursos eurocéntrico-norteamericanos de identidad, en su esfuerzo por mantener las relaciones hegemónicas de poder, suprimen la diferencia, la heterogeneidad y la multiplicidad. El posmodernismo no sólo proporciona nuevos modos de entender cómo trabaja el poder en la construcción de identidades y subjetividades racistas, sino que también define de forma nueva la cultura y la experiencia dentro de unas relaciones múltiples de diferencia que ofrecen una gama de posiciones subjetivas desde las que la gente puede luchar contra las ideologías y las prácticas racistas. Al poner en tela de juicio los temas de «la alteridad degradada y la marginalidad subalterna», el posmodernismo ofrece nuevos instrumentos teóricos para atacar «los con-

45. Sharon Welch, *A Feminist Ethic of Risk*, Minneapolis, Fortress Press, 1990.

46. Mouffe, *op. cit.*, en Ross (comp.), 1988, pág. 41.

ceptos de identidad excluyente, heterogeneidad dominante y universalidad —o dicho en un lenguaje más terminante, la supremacía blanca—.⁴⁷ Los compromisos posmodernos con el fundacionalismo, la cultura, la diferencia y la subjetividad proporcionan la base para poner en duda el ideal modernista de lo que constituye un vida digna, humana y buena. En lugar de celebrar las narrativas de los «señores», el posmodernismo plantea cuestiones importantes sobre el modo en que se llegan a constituir las narrativas, lo que significan, la manera en que regulan formas particulares de experiencia moral y social y cómo presuponen e incorporan particulares visiones epistemológicas y políticas del mundo. Así mismo, el posmodernismo intenta esbozar cómo se especifican las fronteras; de hecho, intenta remodelar los mapas mismos del significado, el deseo y la diferencia, inscribiendo en el cuerpo social e individual nuevas implicaciones intelectuales y emocionales y poniendo en tela de juicio formas tradicionales de poder y sus correspondientes modos de legitimación. Todas estas realizaciones definen nuevamente la teoría llevándola mucho más allá de —y en oposición a— los intereses incorporados por las ideologías y cuestiones que han definido los principios racistas subyacentes que han permanecido incontestados como un aspecto básico del discurso modernista.

Para los educadores interesados en realizar una pedagogía antirracista, el posmodernismo ofrece nuevas epistemologías para reconsiderar los contextos más amplios y también los específicos donde se define la autoridad democrática; ofrece lo que Richard Bernstein llama una sana «suspensa de toda fijación de límites y de las maneras ocultas en que subordinamos, excluimos y marginamos».⁴⁸ El posmodernismo ofrece también a los educadores varios discursos para inquirir la dependencia del modernismo respecto a teorías totalizadoras basadas en un deseo de certidumbre y absolutos.

A fin de que el posmodernismo haga una aportación valiosa al desarrollo de una pedagogía crítica de la raza, los educadores deben combinar sus intuiciones teóricas más importantes con aquellos relatos y narrativas que iluminan cómo la diferencia y la resistencia se expresan concretamente dentro de comunidades de lucha organizadas en torno a prácticas antirracistas específicas. De este modo, el proyecto de una pedagogía antirracista se puede profundizar extendiendo su discurso a esferas cada vez más amplias de prácticas y relaciones sociales. Pero el discurso posmoderno no se debe limitar a definir de nuevo la diferencia como un aspecto integrante de la construcción de la vida educacional. Tampoco se debe limitar a reconstruir el discurso teórico de resistencia recuperando el conocimiento, las historias y las experiencias que tradicionalmente se han dejado fuera de los relatos dominantes de escolarización, vida cotidiana e historia. Muy importante: es vital que el posmodernismo abra y establezca esferas públicas entre públicos no académicos

47. Cornel West, «Black Culture and Postmodernism», en Barbara Kruger y Phil Mariani (comp.), *Remaking History*. Seattle, Bay Press, 1989, pág. 90.

48. Richard Bernstein, «Metaphysics, Critique, and Utopia», *The Review of Metaphysics* 42 (1988), pág. 267.

y trabaje con ellos como parte de la lucha para combatir el racismo y otras formas de dominación, luchando al mismo tiempo por revitalizar la vida pública democrática. Es importante reconocer que un posmodernismo crítico necesita proporcionar a los educadores una visión más compleja y perspicaz de la relación entre cultura, poder y conocimiento. Cuando los conceptos de diferencia, poder y especificidad se vinculan con el lenguaje de la vida pública democrática, se pueden entender como parte de un discurso público que ensancha y profundiza las libertades y derechos individuales mediante, y no contra, una noción radical de democracia.

A continuación, voy a trazar el modo en que se podría elaborar y exponer un discurso posmoderno de resistencia mediante el discurso de las autoras y feministas afroamericanas cuyo trabajo sirve para volver a escribir e inscribir las relaciones entre el poder y los temas de diferencia, lucha, política de identidad y narrativa. Al decidir centrarme en los escritos de feministas afroamericanas, no pretendo hablar como, por o dentro de semejante política de ubicación. Mi propia política de ubicación como varón académico blanco me sitúa para hablar de las cuestiones de racismo y género reconociendo lúcida-mente mis propios intereses al tratar estas prácticas como parte de un proyecto político más amplio para extender el alcance y significado de la lucha democrática y de una política de solidaridad. Cruzar fronteras, en este caso, forma parte de un intento de seguir destruyendo una política de silencio histórico y eliminación teórica que sirve para reprimir y marginar las voces del otro. Lo que nos interesa es la necesidad de entender la especificidad de la producción cultural desde su propio punto de vista, tal y como es producida mediante las diversas voces de feministas afroamericanas constituidas en diferentes relaciones de poder. Además, los cruces de fronteras de este tipo precisan cuestionar la autoridad y las prácticas de la representación dominante a fin de configurar de nuevo la posibilidad de edificar formas nuevas de identificación y solidaridad a través de una política de diferencia. Lo que se debate aquí no es un mero intento de crear formas de autocrítica y entendimiento, aun cuando éstas no se deben descartar sin más, sino de escribir de nuevo las condiciones para formas de solidaridad, poniendo de manifiesto las variadas contribuciones que las mujeres de color están realizando en sus intentos de llegar a la voz y también de dar voz a narrativas críticas y transformativas que vuelvan a configurar profundamente el significado de la justicia, la autonomía y la libertad como una condición para convertir la diferencia en esencial para la vida democrática. Tal posición escribe de nuevo la relación entre los márgenes y los centros, al resistir a la tendencia a construir el mundo mediante el bagaje conceptual de un discurso colonial eurocéntrico, creando al mismo tiempo nuevas esferas públicas críticas como lugares de resistencia y transformación que cuestionan los centros neocoloniales de poder, ideológicos e institucionales, que existen.

LAS AUTORAS FEMINISTAS AFROAMERICANAS Y EL DISCURSO DE POSIBILIDAD

Las feministas afroamericanas han estado escribiendo contra corriente durante largo tiempo en este país.⁴⁹ Es muy importante que hayan dado a la política de resistencia y solidaridad un nuevo significado con los diversos modos en que han luchado, como dice Barbara Christian, «para definir y expresar nuestra totalidad en lugar de dejar que otros la definan».⁵⁰ Dentro del diversificado cuerpo de material que compone su trabajo, hay un lenguaje de crítica y también de posibilidad. Está entretejido con formas de testimoniar, narrativizar y teorizar que reconstruyen el significado de la diferencia, al tiempo que escriben de nuevo el significado de la historia como base para sostener las memorias comunitarias y envolver formas viables de lucha colectiva. Las tensiones que impregnan este trabajo van desde el sufrimiento y la resistencia a un sentimiento de salvación y trascendencia. Por ejemplo, en la obra de la novelista Paule Marshall encontramos los intentos de reconstruir «el pasado y la necesidad de invertir el orden social presente».⁵¹ En la obra de escritoras políticas como June Jordan, Audre Lorde, bell hooks, Michele Wallace y Hazel Carby, hay un constante intento de volver a teorizar el concepto de voz como parte de la mudable construcción de identidades forjadas desde las diferencias, especialmente las constituidas a partir de la clase, la raza y el género.⁵² Hay además un intento de teorizar la voz como un lugar cultural históricamente específico desde el cual uno aprende a crear una identidad y conciencia oposicionista, un punto de vista que existe y no sólo se opone a la dominación, sino que también hace factibles y aumenta las posibilidades y capacidades individuales y sociales para establecer conexiones humanas y comunidades compasivas de resistencia y liberación.⁵³

Dentro de este trabajo, surge un discurso de diferencia y solidaridad dialéctico y con múltiples estratos. En primer lugar, todas estas mujeres afroamericanas ofrecen, en formas diferentes, una crítica de la diferencia tal y

49. La literatura sobre este tema es abundante. Tres trabajos representativos sobre escritoras negras son: Paula Giddings, *When and Where I Enter: The Impact of Black Women on Race and Sex in America*, Nueva York, Bantam Books, 1984; Mari Evans (comp.), *Black Women Writers (1950-1980): A Critical Evaluation*, Nueva York, Anchor Press, 1984; Henry Louis Gates, Jr., *Reading Black, Reading Feminist*. Importantes trabajos teóricos que estudian los escritos de mujeres negras son: Barbara Christian, *Black Feminist Criticism*, Nueva York Pergamon, 1985; Susan Willis, *Specifying Black Women Writing — The American Experience*, Madison, University of Wisconsin Press, 1987; Hazel V. Carby, *Reconstructing Womanhood: The Emergence of the Afro-American Women Novelist*, Nueva York, Oxford University Press, 1987; Michelle Wallace, *Black Macho and the Myth of the Superwoman*, Londres, Verso Books, 1990; Michele Wallace, *Invisibility Blues*, especialmente las págs. 129-255; Sharon Welch, *A Feminist Ethic of Risk*.

50. Christian, *Black Feminist Criticism*, pág. 159.

51. Citada en John McCluskey, Jr., «And Call Every Generation Blessed: Theme, Setting and Ritual in the Works of Paule Marshall», en Evans (comp.), *Black Women Writers*, pág. 316.

52. Véanse, por ejemplo, Audre Lorde, *Sister Outsider*, Freedom, California, The Crossing Press, 1984; hooks, *Talking Back*, Boston, South End Press, 1989, *Yearnings*, Boston, South End Press, 1990; Wallace, *Black Macho*; June Jordan, *On Call*, Boston, South End Press, 1989; y Carby, *Reconstructing Womanhood*.

53. Lorde, *Sister Outsider*.

como se construye mediante los códigos y relaciones de la cultura dominante. En segundo lugar, las autoras feministas afroamericanas han criticado el concepto emancipador de diferencia propuesto por las feministas blancas durante la pasada década, al tiempo que han desarrollado una noción más radical de la política de diferencia y de la política de identidad. En tercer lugar, en estos trabajos se encuentra una brillante reconstrucción de la diferencia mediante el desarrollo de narrativas como formas de memoria peligrosa que sientan las bases de comunidades de resistencia y una ética radical de responsabilidad. A continuación, voy a analizar cada uno de estos elementos diferenciales, antes de abordar sus consecuencias pedagógicas para desarrollar lo que yo llamo una pedagogía fronteriza de la resistencia.

A diferencia de muchas teorías radicales y posmodernas, la obra de las feministas afroamericanas está profundamente interesada en desarrollar una política de diferencia que ubique la dinámica de la dominación en el centro y no en los márgenes del poder. En efecto, las feministas afroamericanas han intentado desvelar cómo los complejos modos de desigualdad se estructuran mediante divisiones raciales, de clase y de género que descansan en el corazón de la cultura dominante y que, por definición, sirven para determinar sus formas ideológicas e institucionales más básicas. Son varias las cuestiones que tenemos aquí. En primer lugar, es preciso establecer que las identidades raciales también son blancas y se deben ver como construcciones históricas y sociales específicas. Es indispensable considerar las cuestiones étnicas como parte de un estudio más amplio sobre el racismo, a fin de entender cómo la blancura sirve de norma que privilegia sus propias definiciones del poder, al tiempo que oculta las distinciones políticas y sociales enclavadas en sus construcciones esencialistas de la diferencia mediante las categorías de raza, género y clase.

En esta perspectiva, la diferencia no se puede entender al margen de la dinámica que silencia, subyuga e infantiliza. Al centrarse en los modos en que la etnia blanca ejerce el poder, identifica la alteridad en términos que degradan y envilecen la vida humana, y esconde su propia parcialidad en narrativas de universalidad y sentido común, las feministas afroamericanas han sido capaces de definir de nuevo lo que significa que la gente de color llegue a vocear y a hablar desde su propio punto de vista. Luchar dentro de una política de voz, dentro de estas prácticas, significa que las afroamericanas tienen que rechazar una política del centro en la que el otro queda reducido a un objeto cuyas experiencias y tradiciones son juzgadas extrañas por los blancos • cuya identidad tiene que cargar de forma exclusiva con el peso histórico de la alteridad y la racialización. Hazel Carby sugiere que:

un modo de reconsiderar la relación entre la construcción social, política y cultural de la negritud y la marginalidad, por un lado, y los supuestos de una blancura normativa dentro de la cultura dominante, por otro, es examinar los modos en que la cultura dominante ha sido condicionada y transformada por la presencia de lo marginado. Esto supone un reconocimiento público de que el proceso de marginación mismo es básico en la formación de la cultura dominante. La fase primera y más importante es ... reconocer la categoría cultural y política

de la blancura. Parece obvio decirlo, pero, en la práctica, la racialización de nuestro orden social sólo se reconoce en relación con «otros» racializados.⁵⁴

Lo que Carby indica es parte de un intento teórico más amplio por parte de las feministas afroamericanas de rechazar las nociones estrechas de identidad afroamericana y, al mismo tiempo, poner también en tela de juicio las ausencias culturales que ubican histórica y socialmente a la etnia blanca dentro de posiciones subjetivas que ciegan a muchos blancos ante los mecanismos de *apartheid* cultural y las relaciones de poder que son constitutivas de lo que significa ser parte de una cultura eurocéntrica dominante en Norteamérica. Como dice Coco Fusco, «Hay ausencias estructuradas, endémicas en esta historia, que funcionan para mantener las relaciones de poder. Por decirlo directamente, nadie ha hablado todavía del “yo” implícito en el “otro”, o de quienes están denominando a los “otros”. El poder, velado y silencioso, sigue en pie».⁵⁵ Las feministas afroamericanas han prestado un servicio enorme al separar el estudio de la diferencia de un interés exclusivo en los márgenes, y haber puesto de manifiesto con ello que cualquier análisis de identidad racial debe incluir un análisis de cómo actúa el otro dominante para aculturar activa y sistemáticamente su propia identidad histórica y cultural al tiempo que desvaloriza la identidad de otros grupos raciales. Al cuestionar el modo en que se han construido los límites de la diferencia mediante códigos y dicotomías eurocéntricos dominantes, resulta posible ahondar en nuestra comprensión de cómo la etnia blanca se construye con sus intentos de situar a los otros. Pero no sólo eso: también resulta posible reconsiderar la cuestión de la subjetividad y la resistencia fuera de los esencialismos paralizantes que han caracterizado la teoría humanista dominante. La identidad ya no es algo fijo, sino fluido, mutable y múltiple. Al mismo tiempo, la opresión se puede ver ahora en sus múltiples antagonismos y relaciones sociales. Una vez que la cultura dominante es racializada dentro del discurso de la etnia y las relaciones existentes de poder, resulta posible escribir historia desde la perspectiva de los empeñados en la lucha contra el genocidio cultural. Las voces comienzan a surgir ahora de ubicaciones diferentes y ya no están autorizadas a hablar únicamente a través de una perspectiva eurocéntrica que las define en su propio interés. bell hooks conecta esta aparición de múltiples voces con una lucha más amplia por una política y una identidad decisivas para la reconstrucción de la subjetividad afroamericana. Escribe:

Regresamos a la «identidad» y la «cultura» en busca de nueva ubicación, unida a la práctica política —identidad que no está conformada por un nacionalismo cultural estrecho que enmascara la continuada fascinación por el poder del otro hegemónico blanco—. En vez de eso, la identidad es evocada como una fase de un proceso en donde uno construye la subjetividad negra radical. Recientes reflexiones críticas sobre el concepto estático de identidad negra urgen una transformación de nuestro sentido de quiénes podemos ser y somos todavía ne-

54. Carby, «The Canon: Civil Way and Reconstruction», pág. 39.

55. Fusco, «Fantasies of Oppositionality», pág. 90.

gros. La asimilación, la imitación o la asunción del papel de otro rebelde y exótico no son las únicas opciones posibles, y nunca lo han sido. Por eso es crucial revisar radicalmente los conceptos de política de identidad, explorar las ubicaciones marginales como espacios donde podemos convertirnos mejor en lo que queramos ser, siguiendo al mismo tiempo comprometidos con la lucha liberatoria por la liberación negra.⁵⁶

En el concepto de diferencia propuesto por muchos teóricos negros, resulta fundamental una noción de antirracismo que configura de nuevo el significado de la etnia en cuanto elaboración social e histórica. Tal opinión señala el final del sujeto negro esencialista, así como la ausencia estructurada de la blancura como categoría racial. Por ejemplo, Stuart Hall opina que la idea del sujeto negro como una construcción social e histórica indica una nueva concepción de identidad y una nueva definición de una política cultural de la diferencia. Escribe:

Constituirse uno mismo como «negro» es otro reconocimiento de lo yo a través de la diferencia: ciertas polaridades y extremismos claros frente a los que uno intenta definirse. (...) Durante mucho tiempo se ha pensado que, en realidad, éste es un proceso simple: un reconocimiento —una resolución de lo irresoluble, una entrada en el descanso en algún lugar que siempre nos estuvo esperando. El «yo real»—. (...) El hecho es que «lo negro» tampoco ha estado nunca allí, simplemente. Ha sido siempre, psicológica, cultural y políticamente, una identidad inestable. También es una narrativa, un relato, una historia. Algo construido, contado, dicho, no simplemente hallado.⁵⁷

La importancia estratégica de hacer compleja y manifiesta la identidad afroamericana ha sido formulada teóricamente en los escritos de varias feministas afroamericanas. Más concretamente, estas escritoras han criticado los modos en que muchas feministas blancas de clase media han tratado el concepto de diferencia y raza desde una perspectiva esencialista en la lucha a propósito de la sexualidad y el género. Audre Lorde es una voz importante en esta lucha:

Aquellas de nosotras que se han forjado en los crisoles de la diferencia —aquellas de nosotras que son pobres, que son lesbianas, que son negras, que son mayores— saben que la supervivencia no es una hazaña académica. Es aprender cómo resistir sola, impopular y a veces vilipendiada, y cómo hacer causa común con aquellos otros identificados como al margen de las estructuras a fin de definir y procurar un mundo donde todos podamos prosperar. Es aprender cómo asumir nuestras diferencias y convertirlas en fuerzas. Pues los instrumentos del amo nunca desmantelarán la casa del amo. Pueden permitirnos transitoriamente derrotarle en su propio terreno, pero nunca nos dejarán traer el cambio.⁵⁸

56. bell hooks, «The Politics of Radical Black Subjectivity», *Talking Back*, Boston, South End Press, 1989, pág. 54

57. Stuart Hall, «Minimal Selves», en *ICA Documents 6, Postmodernism and the Question of Identity*, Londres, ICA, 1987, pág. 45

58. Lorde, *Sister Outsider*, pág. 112

En esta cita, Lorde usa la noción de diferencia como un referente de la crítica y como una base para fomentar las posibilidades emancipadoras con un concepto radicalizado de diferencia. En primer lugar, habla en contra de varias versiones de feminismo contemporáneo que limitan la dominación a la esfera de las relaciones sexuales y, con ello, elaboran un discurso de diferencia que excluye los temas del racismo, la dominación clasista y la homofobia. Bajo el estandarte de la lucha y la liberación feminista, muchas feministas contemporáneas han reconstruido inconscientemente el logocentrismo eurocéntrico que pretendían estar atacando. En efecto, aunque el centro estaba siendo reconstruido como una afirmación del feminismo al servicio de un ataque contra el patriarcado, servía para recrear los márgenes existentes del poder al tiempo que negaba las voces de las trabajadoras, las lesbianas y las mujeres de color. Como señala Lorde:

La ausencia de estas consideraciones debilita cualquier análisis feminista de lo personal y lo político. Es una particular arrogancia académica asumir cualquier análisis de teoría feminista sin examinar nuestras muchas diferencias, y sin una intervención importante de mujeres pobres, mujeres negras y del Tercer Mundo, y de las lesbianas.⁵⁹

Lorde no critica simplemente una perspectiva feminista que se niega a examinar las diferencias tal y como se construyen fuera del mundo de las mujeres blancas de clase media. También afirma que en esta negación de la diferencia se encuentran las semillas del racismo y la homofobia. Reconoce que las blancas hacen una importante implicación cultural, política y afectiva al ignorar las diferencias. Reconocer dichas diferencias equivale a poner en juego inmediatamente las relaciones asimétricas de poder que estructuran de forma diferente las vidas de las mujeres blancas y afroamericanas. Para las mujeres blancas de clase media, esto evoca a menudo culpa y las fuerza a «reconocer que las mujeres de color se apartan del estereotipo... [y] ello amenaza la suficiencia de estas mujeres que ven la opresión únicamente desde el punto de vista del sexo».⁶⁰ Lorde es elocuente sobre este punto:

Las mujeres pobres y las de color saben que existe diferencia entre las manifestaciones diarias de esclavitud marital y la prostitución porque son nuestras hijas las que hacen la calle 42. Si la teoría feminista americana blanca no necesita tratar las diferencias entre nosotras, ni la diferencia resultante en nuestras opresiones, entonces, ¿cómo tratar el hecho de que las mujeres que limpian vuestras casas y atienden a vuestros hijos mientras asistís a conferencias sobre teoría feminista son en su mayor parte mujeres pobres y mujeres de color? ¿Cuál es la teoría que subyace tras el feminismo racista? En un mundo de posibilidad para todos nosotros, nuestras visiones personales ayudan a poner el cimiento para la acción política. La incapacidad de las feministas académicas para reconocer la diferencia como una fuerza decisiva es una incapacidad para llegar más allá de

59. *Ibid*

60. *Ibid*, pág. 118

la primera lección patriarcal. En nuestro mundo, «divide y vencerás» se debe convertir en «define y capacítalos».⁶¹

Pero Lorde, como varias escritoras afroamericanas, no se contenta ni con limitar su análisis al racismo inherente a teorías feministas de la diferencia definidas de forma estrecha, ni con desconstruir formas de separatismo cultural según las cuales las afroamericanas sólo necesitan dar testimonio de los momentos positivos de sus propios relatos. Éstas son cuestiones políticas y estratégicas importantes, pero Lorde está también interesada en desarrollar una política de solidaridad e identidad que vea la diferencia como una fuerza humana dinámica «enriquecedora, no amenazadora, para el yo definido cuando hay metas compartidas».⁶² En este caso, las mujeres escritoras afroamericanas han intentado desarrollar una política de diferencia que celebre su función creativa, al tiempo que abogue por nuevas formas de comunidad entraizadas en definiciones de poder y patrones de relación que permitan a grupos diversos de gente llegar más allá de sus propios intereses de forjar conexiones vitales con una multitud de diferencias a fin de desarrollar una cultura y una sociedad democráticas.

Lo que aquí se debate es una política de resistencia en la que la diferencia sea examinada mediante la categoría de voz y solidaridad. Es importante recalcar que, aun a riesgo de exagerar la cuestión, las feministas afroamericanas han intentado elaborar un concepto de subjetividad y de voz afroamericana que presente a las mujeres afroamericanas fuera de los estrechos confines de una lectura esencialista y estereotípica. En este caso, hay un intento de desarrollar una noción del yo y de la identidad que vincule la diferencia con la insistencia en hablar con muchas voces, para fijar una noción de identidad que es mudable y múltiple, y no estática y singular. En este punto resulta fundamental la necesidad de asumir la voz como un acto de resistencia y autotransformación, para reconocer que, en la medida en que uno llega a la voz, cumple el requisito para convertirse en sujeto, y no en objeto, de la historia.⁶³ Al analizar una porción de su propia experiencia de asistir a escuelas separadas sólo para negros, hooks comenta cómo aprendió a reconocer el valor de una educación que le permitía hablar con muchas voces. Escribe:

En cierto modo, asistir a escuelas separadas sólo para negros, con profesores negros, supuso que yo llegara a entender a los poetas negros como capaces de hablar con muchas voces. . . El poeta negro, tal y como lo ejemplifica Gwendolyn Brooks y más tarde Amiri Baraka, tenía muchas voces —sin que ninguna voz, aislada se identificara como más o menos auténtica—. La insistencia en encontrar una voz, un estilo definitivo de escribir y leer la poesía de uno, encaja demasiado claramente con una noción estática del yo y de la identidad que estaba generalizada en ambientes universitarios. Parecía que a muchos estudiantes ne-

61. *Ibid.*

62. *Ibid.*, pág. 45

63. Christian, *Black Feminist Criticism*.

gras les resultaba problemática nuestra situación precisamente por nuestro sentido del yo y, por definición, nuestra voz, no se concibe como unilateral, monologante o estática, sino más bien como multidimensional. Nos sentimos tan a gusto con el dialecto como con el inglés estándar. A los individuos que hablan lenguas distintas del inglés, que hablan jerga lo mismo que inglés estándar, les parece que un aspecto necesario de la autoafirmación es no sentirse obligados a elegir una voz en detrimento de la otra, no declarar una más auténtica, sino más bien construir realidades sociales que celebren, reconozcan y afirmen las diferencias, la variedad... para reivindicar todas las lenguas en que hablamos, para convertir en habla las muchas lenguas que dan expresión a la única realidad cultural de un pueblo.⁶⁴

Como parte de una política de diferencia, una pedagogía antirracista tendría que investigar la relación entre lenguaje y voz en el marco de una inquietud más amplia por la lucha y los antagonismos democráticos. En lugar de hablar de alfabetización, la teoría educativa radical tendría que educar a los profesores y administradores para hablar y escuchar los muchos lenguajes y formas de entender el mundo. Esto no sólo crearía la posibilidad de que mucha gente hablara desde la indudable ventaja de sus propias experiencias; también transformaría de forma múltiple y acusada los lugares discursivos y no discursivos desde los que los administradores, profesores, estudiantes, padres y vecinos podrían participar en un diálogo y en colectivos de solidaridad. Un discurso educativo radical también educaría a la gente frente a la tiranía que subyace tras las narrativas logocéntricas, las verdades que parecen existir más allá de toda crítica y el lenguaje que socava la fuerza de los encuentros democráticos. En este contexto, June Jordan es iluminadora al contrastar de forma neta las consecuencias de una diferencia de lenguaje con la realidad en que se encuentra la mayoría de la gente en la actual coyuntura histórica de los Estados Unidos:

Estoy hablando de los problemas de lenguaje de la mayoría en un Estado democrático, problemas de un uso general que alguien ha robado y ocultado, y después homogeneizado en un lenguaje «inglés» oficial que sólo puede expresar no eventos que no implican a nadie como responsable, o sólo mentiras. Si viviéramos en un Estado democrático, nuestra lengua tendría que correr, volar, maldecir y cantar en todos los nombres comunes americanos, todas las voces participantes, innegables y representativas, de toda la gente de este país. No toleraríamos el lenguaje del poderoso y, por tanto, perderíamos todo respeto a las palabras *per se*. Haríamos que nuestro lenguaje se conformara con la verdad de nuestros muchos yoes y que nuestro lenguaje nos condujera a la igualdad de poder que debe representar un Estado democrático... Éste no es un Estado democrático. Y nosotros nos resignamos a ello. Tenemos el lenguaje del poderoso, que perpetúa ese poder mediante la censura de las opiniones discordantes.⁶⁵

Otro elemento importante de la teoría y la política de diferencia que ha surgido en los escritos de las feministas afroamericanas es la importancia de los

64. bell hooks, *op. cit.*, *Talking Back*, págs. 11-12.

65. June Jordan, *On Call*, págs. 30-31.

relatos, de las formas narrativas que mantienen vivas comunidades de resistencia al tiempo que condenan también la destrucción colectiva que pone en marcha el racismo, el sexismo y otras formas de dominación. Barbara Christian sostiene que los afroamericanos han teorizado siempre en formas narrativas. «con los relatos que creamos, con acertijos y proverbios, jugando con el lenguaje, pues las ideas dinámicas parecen ser más de nuestro gusto que las ideas fijas».⁶⁶ Las narrativas que aquí actúan se basan en el discurso de la vida cotidiana --son polifónicas, parciales y vibrantes—. Y, sin embargo, se producen en medio de relaciones de lucha. Toni Cade Bambara afirma que tales relatos se basan en relaciones de supervivencia, lucha y resistencia vigilante. Escribe:

Los relatos son importantes. Nos mantienen vivos. En los barcos, en los campamentos, en los barrios, el campo o la prisión, en camino, en fuga, en la clandestinidad, asediados, en la angustia, en el margen mismo, el cuentacuentos nos arrebató del borde y nos trauce vuelta para oír el siguiente capítulo. Capítulo cu vos protagonistas somos nosotros. Nosotros, el héroe de los cuentos. Nuestras vidas, preservadas. Cómo fue, cómo sea. Pasándolo como un relevo. Eso es lo que me esfuerzo en hacer: producir relatos que salven nuestras vidas.⁶⁷

El desarrollo de formas narrativas y relatos en la obra de autoras como Zora Neale Hurston, Paule Marshall, Toni Morrison, Alice Walker y Toni Cade Bambara cuestiona los modos en que se construye el conocimiento, ilumina la relación entre conocimiento y poder y define de nuevo lo personal y lo político para así volver a escribir la conexión dialéctica entre lo que aprendemos y cómo llegamos a aprenderlo, dada nuestra ubicación específica en la historia, la experiencia y el lenguaje.⁶⁸ La literatura de las autoras feministas afroamericanas extiende y cuestiona la visión de las narrativas propias del posmodernismo. Sus escritos vinculan la forma y la sustancia del contar historias con cuestiones de supervivencia y resistencia, y añaden a la sustancia y la estructura narrativa un carácter político más progresista que el puesto de manifiesto en los análisis posmodernos. El cultivo de estos relatos se convierte en un medio para fomentar formas de conciencia histórica que sienten las bases para nuevas relaciones de solidaridad, comunidad y autoestima. Por ejemplo, Michelle Gibbs Russell vincula lo político y lo pedagógico en el uso de contar historias y, con ello, demuestra el potencial radical que asume como forma de capacitación personal y social:

La forma más antigua de edificar la conciencia histórica en la comunidad es contar historias. La transferencia de conocimiento, destreza y valor desde una memoria colectiva tiene una significación particular en una cultura de diáspora... La educación política para las mujeres negras de Norteamérica comienza con la memoria de cuatrocientos años de esclavitud, diáspora, trabajos forza-

66. Barbara Christian, «The Race for Theory», *Cultural Critique* 6 (primavera de 1987), pág. 52.

67. Toni Cade Bambara, «Evaluation Is the Issue», en Evans, *Black Women Writers*, pág. 46.

68. Véase Willis, *Specifying*, 1987.

dos, golpes, bombardeos, linchamientos y violaciones. Asume una dimensión inspiradora cuando comenzamos a catalogar a los individuos y organizaciones heroicos de nuestra historia que han combatido contra estas atrocidades y han triunfado sobre ellas. Se convierte en algo práctico cuando nos vemos enfrentados al problema de cómo organizar cooperativas alimentarias para mujeres con presupuestos de cupones de comida, o cómo demostrar la propia idoneidad como madre ante un tribunal. Se convierte en radical cuando, como profesoras, desarrollamos una metodología que sitúa la vida diaria en el centro de la historia y posibilita a las mujeres negras luchar por la supervivencia sabiendo que están haciendo historia. Un contexto donde se pueden hacer tales conexiones es el aula. A falta de un país, o un pedazo de tierra, que podamos controlar realmente, el aula sirve como espacio provisional donde podemos evocar y evaluar nuestra memoria colectiva de lo que se nos ha hecho y de lo que nosotros, a nuestra vez, hacemos.⁶⁹

Como práctica pedagógica, la recuperación y afirmación de historias que emanan de la experiencia de grupos marginales puede servir también de un modo emancipador para centrar de nuevo la presencia de la autoridad blanca. Tales historias no se pueden usar exclusivamente como base para que los blancos examinen su propia complicidad en la construcción del racismo; también pueden ayudar a que grupos privilegiados escuchen seriamente las múltiples narrativas que constituyen la complejidad de los otros, definida históricamente mediante cosificaciones y estereotipos que ahogan la diferencia dentro de (y entre) los diversos grupos subordinados. Por supuesto, también es necesario que tales historias brinden la oportunidad de plantear cuestiones acerca de qué tipos de reivindicaciones comunes a blancos y gente de color, relativas a un discurso de ética, responsabilidad y política de identidad, se pueden formular en torno a tales formas narrativas. Creo que al poner de manifiesto e inquirir las diversas voces y formas textuales que conforman dichas narrativas, los estudiantes pueden desconstruir las narrativas maestras del racismo, el sexismo y la dominación clasista, cuestionando al mismo tiempo el modo en que estas narrativas contribuyen a formas de desprecio y desestima de sí que rodean las identidades de negros, mujeres y otros grupos subordinados.⁷⁰ Así mismo, las historias de grupos marginales proporcionan contranarrativas que ponen en tela de juicio el papel que los blancos y otros grupos dominantes han desempeñado y siguen desempeñando en la perpetuación de la opresión y el sufrimiento humano. Sharon Welch resulta instructiva sobre este asunto. Sostiene que escuchar y afrontar las historias del otro puede educar a los miembros de una cultura blanca y eurocéntrica para una nueva definición de la responsabilidad mediante lo que ella llama una ética de riesgo y resistencia. Escribe:

69. Michelle Gibbs Russell, «Black Eved Blues Connections: From the Inside Out», en Charlotte Bunch y Sandra Pollack (comps.), *Learning Our Way: Essays in Feminist Education*, Trumansburg, Nueva York, The Crossing Press, 1983, págs. 274-275.

70. Junc Jordan, «Where Is the Love?», en Barbara H. Andolsen, Christine Gurdorf y Mary Peblauer (comps.), *Women's Consciousness Women's Conscience*, Nueva York, Harper and Row, 1985, pág. 203.

Las historias particulares nos llaman a la responsabilidad. Como recuerdos peligrosos de conflicto, opresión y exclusión, llaman a aquellos de nosotros que son, a menudo sin saberlo, cómplices en estructuras de control a unirse a la resistencia y la transformación. Pues aquellos de nosotros que son miembros de la elite occidental, por razón de raza, género, educación o posición económica, se ven desafiados por las historias del oprimido marginado a captar los límites de nuestra sabiduría ética y política —el limitado atractivo de nuestro sistema económico capitalista, nuestro limitado aprecio de la vitalidad y determinación de la otra gente a determinar sus propias identidades—. (...) Nosotros, en el primer mundo, no somos responsables de los otros; somos responsables de nosotros mismos —de ver los límites de nuestra propia visión y de rectificar los daños causados por la arrogante violación de esos límites.⁷¹

Welch aboga por una noción dialéctica de narrativa. Afirma con razón que es necesario recuperar las narrativas de grupos subordinados como «recuerdos peligrosos» que vuelven a escribir e inscribir los hilos históricos de la comunidad forjados en la resistencia y la lucha. También afirma que tales relatos son necesarios para construir un discurso ético que condene las narrativas maestras eurocéntrico-norteamericanas, de modo que puedan ser examinadas críticamente y desechadas cuando sea necesario en interés de la construcción de relaciones sociales y comunidades de lucha que proporcionen curación, salvación y justicia. Al mismo tiempo, Michele Wallace apunta una reserva crítica a la alabanza y uso de la estructura narrativa en los escritos de mujeres afroamericanas.⁷² Sostiene que el éxito de la actividad novelística de mujeres afroamericanas contemporáneas es privilegiado por grupos dominantes para excluir otras formas de representación discursiva. Esto no da al traste con lo que he dicho sobre la importancia de la estructura narrativa en las obras feministas afroamericanas. Sólo pretendo situar el modo en que ese trabajo puede ser objeto de apropiación por parte de la cultura dominante de maneras que reproduzcan y refuercen formas de desigualdad y racismo. En este caso, la crítica cultural teórica se convierte en el discurso exclusivo de la mayoría de los académicos blancos, mientras que la crítica cultural teórica de las feministas afroamericanas es ignorada o marginada.

LA PEDAGOGÍA FRONTERIZA COMO PRÁCTICA DE LUCHA Y TRANSFORMACIÓN

Si la construcción de una pedagogía antirracista quiere evitar un concepto de diferencia que guarde silencio sobre otros antagonismos sociales y formas de lucha, se debe desarrollar como parte de un discurso público más amplio que se ocupe a la vez del discurso de una pluralidad asumida y la formación de una ciudadanía crítica. Éste debe ser un discurso que infunda vida en la noción de democracia subrayando un concepto de comunidad vi-

71 Welch, *A Feminist Ethic of Risk*, pág. 139.

72 Michele Wallace, *Invisibility Blues*, págs. 1-10.

vida que no esté reñido con los principios de justicia, libertad e igualdad.⁷³ Tal discurso debe estar conformado por una inquietud posmoderna por establecer las condiciones materiales e ideológicas que permitan a formas de vida múltiples, específicas y heterogéneas entrar en juego como parte de una pedagogía fronteriza de la resistencia posmoderna. En otras palabras, los educadores deben preparar a los estudiantes para un tipo de ciudadanía que no separe los derechos abstractos del ámbito de lo cotidiano y no definan la comunidad como la práctica legitimadora y unificadora de una narrativa histórica y cultural unidimensional. El posmodernismo radicaliza las posibilidades emancipadoras de la enseñanza y el aprendizaje como parte de una lucha más amplia por la vida pública democrática y la ciudadanía crítica. Y lo hace negando formas de conocimiento y pedagogía envueltas en el discurso legitimador de lo sagrado y lo sacerdotal: rechazando la razón universal como fundamento de los asuntos humanos; sosteniendo que todas las narrativas son parciales; y realizando una lectura crítica de todos los textos científicos, culturales y sociales como construcciones históricas y políticas.

Desde este punto de vista, los parámetros más amplios de una pedagogía antirracista están conformados por un proyecto político que vincula la creación de ciudadanos críticos con el desarrollo de una democracia radical; se trata de un proyecto político que une la educación con la lucha más amplia por una vida pública en la que diálogo, visión y compasión permanecen críticamente atentos a los derechos y condiciones que organizan el espacio público como una forma social democrática y no como un régimen de terror y opresión. Es importante insistir en que la diferencia y el pluralismo, desde este punto de vista, no suponen reducir la democracia a la equivalencia de intereses diversos; por el contrario, se aboga por un lenguaje en el que las diferentes voces y tradiciones existan y florezcan hasta el punto de que escuchen las voces de los otros; un lenguaje que se empeñe en un intento continuado de eliminar formas de sufrimiento subjetivo y objetivo y mantenga las condiciones en las que el acto de comunicar y vivir extienda la creación de esferas públicas democráticas en lugar de restringirla. Se trata de un proyecto tanto político como pedagógico, y exige que las prácticas pedagógicas antirracistas se desarrollen dentro de un discurso que combine una filosofía pública democrática con una teoría posmoderna de la resistencia. En esta perspectiva, la cuestión de la pedagogía fronteriza se sitúa dentro de esas consideraciones culturales y políticas más vastas que están comenzando a definir de nuevo nuestra visión tradicional de la comunidad, el lenguaje, el espacio y la posibilidad. Es una pedagogía atenta a desarrollar una filosofía pública democrática que respete la noción de diferencia como parte de una lucha común por extender y transformar la calidad de la vida pública. Dicho brevemente, el concepto de pedagogía fronteriza no supone un simple reconocimiento de las fronteras mudables que socavan y territorializan de nuevo las configura-

73. Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*; Mouffe, «Hegemony and New Political Subjects: Toward a New Concept of Democracy», en Nelson y Grossberg (comps.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, 89-104.

ciones dominantes de poder y conocimiento. Además, vincula la noción de pedagogía con la creación de una sociedad en la que exista una multiplicidad de prácticas democráticas, valores y relaciones sociales que los estudiantes puedan asumir dentro de diferentes situaciones de aprendizaje. Lo que está aquí sobre la mesa es una visión de la democracia y el aprendizaje donde la multiplicidad, la pluralidad y la lucha se convierten en la razón de ser de la vida pública democrática. Chantal Mouffe ha expuesto detalladamente esta posición desde una perspectiva neogramsciana:

Si la tarea de una democracia radical es, en efecto, profundizar la revolución democrática y unir diversas luchas democráticas, una tarea así requiere la creación de nuevas posiciones subjetivas que permitan la formulación común, por ejemplo, del antirracismo, el antisexismo y el anticapitalismo. Estas luchas no convergen espontáneamente, y a fin de establecer equivalencias democráticas es necesario un nuevo «sentido común», que transforme la identidad de grupos diferentes para que las exigencias de cada grupo se puedan articular con las de los demás según el principio de equivalencia democrática. Pues no es cuestión de establecer una mera alianza entre intereses dados, sino de modificar realmente la identidad misma de esas fuerzas. A fin de que la defensa de los intereses de los trabajadores no se persiga a costa de los derechos de las mujeres, los inmigrantes o los consumidores, es necesario establecer una equivalencia entre estas diferentes luchas. Sólo en estas circunstancias se convierte en verdaderamente democrática la lucha contra el poder.⁷⁴

La posición de Mouffe no se debe entender en el sentido de que ésta sea una simple tarea política que una elite, un partido o un grupo concreto de intelectuales haya de determinar y llevar a cabo. Es, más fundamentalmente, una tarea pedagógica que tienen que asumir y defender todos los trabajadores culturales que adoptan una postura política particular sobre el significado e importancia de la democracia radical como forma de vida. Tal posición no sólo rechaza los intereses parciales y antidemocráticos que conforman el argumento conservador, que reduce la democracia a la lógica del mercado o apoya la ideología de la uniformidad cultural, sino que rechaza también las versiones izquierdistas de una política de identidad que excluyen al otro en el marco de un discurso reduccionista de afirmación y separatismo. Stanley Aronowitz extiende la insistencia de Mouffe en la diferencia y convierte ésta en característica básica de la democracia, vinculando la democracia con la ciudadanía entendida como una forma de autogestión constituida en todas las principales esferas económicas, sociales y culturales.⁷⁵ En este contexto, la democracia trata la cuestión de la transferencia de poder, desde las elites y las autoridades ejecutivas, que controlan los aparatos económico y cultural de la sociedad, a aquellos productores que ejercen el poder en los niveles locales. El argumento de Aronowitz es importante porque no sólo critica el dis-

74. Mouffe, «Radical Democracy», *Marxism and the Interpretation of Culture*, en Ross (comp.), *Universal Abandon?*, pág. 42.

75. Aronowitz, *The Crisis in Historical Materialism*.

curso de pluralismo liberal y diferencia *chic* en su análisis de la lucha democrática y la necesidad de la construcción de esferas públicas populares, sino que también sitúa la cuestión del poder, la política y la lucha en el corazón del debate sobre la democracia radical. Lo que se requiere es un concepto de pedagogía fronteriza que brinde a los educadores la oportunidad de reconsiderar las relaciones entre los centros y los márgenes del poder. Es decir, que una pedagogía así debe abordar el tema del racismo como una cuestión que pone en tela de juicio no sólo formas de subordinación que crean desigualdades entre grupos diferentes conforme éstos viven sus vidas, sino que, como he dicho antes, también cuestiona los límites institucionales e ideológicos que han enmascarado históricamente sus propias relaciones de poder tras formas complejas de distinción y privilegio.

¿Qué significa esto a la hora de desarrollar de un modo concreto los elementos básicos de una pedagogía antirracista? En primer lugar, la noción de pedagogía fronteriza ofrece a los estudiantes la oportunidad de asumir las múltiples referencias que constituyen los diferentes códigos culturales, experiencias y lenguajes. Esto supone brindar las oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes se conviertan en alfabetizados de los medios de comunicación en un mundo de representaciones cambiantes. Significa ofrecer a los estudiantes el conocimiento y las relaciones sociales que les permitan leer críticamente no sólo el modo en que los textos culturales están regulados por diversos códigos discursivos, sino también el modo en que dichos textos expresan y representan diferentes intereses ideológicos. En este caso, la pedagogía fronteriza establece unas condiciones de aprendizaje que definen la alfabetización desde las categorías de poder y autoridad. Esto supone desarrollar prácticas pedagógicas que aborden los textos como construcciones sociales e históricas; desarrollar, además, prácticas pedagógicas que permitan a los estudiantes analizar los textos desde la perspectiva de sus presencias y ausencias. Lo más importante es que dichas prácticas deben brindar a los estudiantes la oportunidad de leer los textos de forma dialogal, mediante una configuración de muchas voces, de las cuales unas ofrecen resistencia y otras proporcionan apoyo. La pedagogía fronteriza recalca además que a los estudiantes se les debe dar la oportunidad de afrontar críticamente los puntos fuertes y los débiles de los códigos culturales y sociales que definen sus propias historias y narrativas. En este caso, la parcialidad se convierte en la base para reconocer los límites intrínsecos a todo discurso. Lo que se debate aquí es la necesidad de que los estudiantes no desarrollen simplemente un sano escepticismo frente a todo discurso de autoridad, sino que reconozcan también cómo la autoridad y el poder se pueden transformar para favorecer la creación de una sociedad democrática.

Dentro de este discurso, los estudiantes afrontan el conocimiento como cruzadores de fronteras, como gente que atraviesa en ambas direcciones las fronteras construidas en torno a coordenadas de diferencia y poder.⁷⁶ Éstas

76. D. Emily Bicks, «Deterritorialization and Border Writing», en Robert Merrill (comp.), *Films Aesthetics: Post-Modern Positions*, Washington, D.C., Mainsmeuve Press, 1988, 47-58

no son sólo fronteras físicas, sino fronteras culturales construidas históricamente y organizadas socialmente dentro de mapas de reglas y regulaciones que sirven para limitar o para posibilitar las identidades particulares, las capacidades individuales y las formas sociales. Los estudiantes cruzan las fronteras del significado, los mapas del conocimiento, las relaciones sociales y los valores que se están negociando y escribiendo de nuevo cada vez más, a medida que los códigos y regulaciones que los organizan se van desestabilizando y reorganizando. La pedagogía fronteriza descansa al tiempo que cartografía de nuevo. El terreno del aprendizaje queda vinculado de forma inextricable a la mudanza de los parámetros de lugar, identidad, historia y poder. Al reconstruir la tradicional insistencia radical en la relación conocimiento-poder, separándola del limitado énfasis sobre el trazado del mapa de la dominación y llevándola a la cuestión políticamente estratégica de afrontar los modos en que el conocimiento se puede volver a cartografiar, territorializar y descentrar, para favorecer más ampliamente que se escriban de nuevo las fronteras y coordenadas de una política cultural opositorista, los educadores pueden definir de nuevo la relación profesor-alumno de maneras que permitan a los estudiantes utilizar su propia experiencia personal como verdadero conocimiento.

En un nivel, esto significa dar a los estudiantes la oportunidad de hablar, ubicarse en la historia y convertirse en sujetos de la construcción de sus identidades y de la sociedad en general. Significa además definir la voz no simplemente como una oportunidad de hablar, sino de afrontar críticamente la ideología y la sustancia del habla, la escritura y otras formas de producción cultural. En este caso, para estudiantes procedentes de culturas tanto dominantes como subordinadas, «llegar a la voz» significa empeñarse en análisis rigurosos de diversos textos culturales, utilizando su propia experiencia personal y afrontando el proceso por el que la etnia y el poder se pueden reconsiderar como una narrativa política que cuestiona el racismo como parte de una lucha más amplia por democratizar la vida social, política y económica. En cierto modo, esto significa observar los diversos modos en que la raza implica relaciones de dominación, resistencia, sufrimiento y poder dentro de varias prácticas sociales, y cómo éstas son asumidas en múltiples formas por los estudiantes que ocupan diferentes ubicaciones étnicas, sociales y de género. De este modo, la raza nunca se estudia fuera de articulaciones más amplias, ni versa meramente sobre el color de la gente.

En segundo lugar, es preciso que una pedagogía fronteriza de la resistencia posmoderna haga algo más que educar a los estudiantes para realizar cirugía ideológica en las narrativas maestras basadas en intereses blancos, patriarcales y clasistas. Si se han de desterritorializar eficazmente las narrativas maestras de la dominación, es importante que los educadores entiendan cómo se asumen dichas narrativas en el marco de una implicación de sentimiento, placer y deseo. La sintaxis del aprendizaje y la conducta se debe reconsiderar al margen de la geografía de la racionalidad y la razón. Esto significa, por ejemplo, que el racismo no se puede tratar de una manera puramente analítica y limitada. Una pedagogía antirracista debe afrontar cómo y por

qué los estudiantes realizan implicaciones ideológicas y afectivas particulares y ocupan también particulares posiciones subjetivas que les dan un sensación de significado, propósito y deleite. Como afirma Hall, esto supone desvelar, tanto para nosotros mismos en cuanto profesores, como para los estudiantes a los que estamos enseñando, «los profundos factores estructurales que tienden, no sólo a generar de forma persistente estructuras y prácticas raciales, sino a reproducirlas a lo largo del tiempo, lo cual explica, por tanto, su carácter extraordinariamente inamovible». ⁷⁷ Además de afrontar el racismo dentro de una política de representación, ideología y placer, cualquier análisis serio del racismo debe ser también histórico y estructural. Tiene que registrar cómo se desarrollan las prácticas racistas, de dónde proceden, cómo se sustentan, cómo afectan a los grupos dominantes y subordinados y cómo se las puede impugnar. No se trata de un discurso acerca de referencias personales o gustos dominantes, sino de un discurso sobre economía, cultura, política y poder.

En tercer lugar, una pedagogía fronteriza ofrece la oportunidad de que los estudiantes aireen sus sentimientos acerca de la raza desde la perspectiva de las posiciones subjetivas que experimentan como constitutivas de sus propias identidades. La ideología en este sentido no es tratada meramente como una abstracción, sino como parte de la experiencia vital del estudiante. Esto no significa que los profesores limiten su papel al de *voyeur* intelectual o reduzcan su autoridad a una forma poco convincente de relativismo. La pedagogía fronteriza tampoco sugiere que los estudiantes simplemente expresen o valoren sus propias experiencias. Más bien apunta a una particular forma de autoridad profesoral cimentada en un respeto al concepto radicalmente descentrado de vida pública democrática, una visión de la autoridad que rechaza la idea de que todas las formas de autoridad son expresiones de poder y opresión injustificados. En vez de eso, la pedagogía fronteriza aboga por formas de autoridad que estén enraizadas en intereses democráticos y en relaciones sociales emancipadoras. Autoridad que, en este caso, rechaza la política en cuanto estética, que retiene en cambio la significación de la relación entre conocimiento y poder como un discurso de crítica y política necesario para la consecución de la igualdad, la libertad y la lucha. No se trata de una forma de autoridad basada en una apelación a verdades universales; más bien es una forma de autoridad que reconoce su propia parcialidad al tiempo que defiende un punto de vista desde el que afrontar los discursos y prácticas de democracia, libertad y dominación. Dicho de otro modo, este concepto de autoridad se enraza en un proyecto político que vincula la educación a la lucha más amplia por una vida pública en la que el diálogo, la visión y la compasión permanezcan críticamente atentos a las relaciones liberadoras y dominadoras que organizan diversos aspectos de la vida cotidiana. ⁷⁸

77. Stuart Hall, «Teaching Race», en Alan Jones y Robert Jellcoate (comps.), *The School in Multicultural Society*, Londres, Harper and Row, 1981, pág. 61.

78. He tratado este tema en Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*, especialmente los capítulos 2 y 3. Véanse también dos trabajos excelentes sobre la autoridad y la pedagogía en Patri-

Esto supone que los profesores usen su autoridad para crear en el aula unas condiciones en las que las diferentes opiniones acerca de la raza se puedan airar, pero no tratar como simple expresión de opiniones o sentimientos individuales.⁷⁹ Andrew Hannan señala acertadamente que los educadores deben negarse a tratar el racismo como una cuestión de prejuicio individual, y contrarrestar ese tipo de postura abordando los «fundamentos estructurales de [la] cultura del racismo».⁸⁰ Una pedagogía antirracista debe demostrar que las opiniones que sostenemos sobre la raza tienen diferente peso histórico e ideológico, forjado en relaciones asimétricas de poder, y que siempre encarnan intereses que determinan prácticas sociales de maneras particulares. En otras palabras, una pedagogía antirracista no puede tratar las ideologías como simples expresiones individuales del sentimiento, sino como prácticas históricas, culturales y sociales que sirven, bien para socavar, bien para reconstruir la vida pública democrática. Estas opiniones se deben asumir sin silenciar a los estudiantes, pero también se deben examinar minuciosamente, a la luz de una filosofía pública que identifique el racismo como lo que es y pida cuentas a las prácticas e ideologías racistas en términos políticos y éticos.

En cuanto lugar, es necesario que los educadores entiendan cómo la experiencia cotidiana de marginalidad se presta a formas de conciencia opositora y transformativa. Pues es necesario que los designados como otros reivindiquen y rehagan sus historias, voces y visiones como parte de una lucha más amplia por cambiar aquellas relaciones materiales y sociales que niegan el pluralismo radical como la base de una comunidad política democrática. Sólo mediante una comprensión así pueden los profesores desarrollar una pedagogía fronteriza que cree la posibilidad de que los estudiantes reivindiquen sus voces como parte de un proceso de capacitación, y no simplemente como lo que algunos han llamado una iniciación a la cultura del poder.⁸¹ No basta que los estudiantes aprendan cómo resistir al poder que es opresivo, que los identifica de una manera que socava su capacidad de gobernar en lugar de servir y que les impide luchar contra formas de poder que subyugan y explotan. Por ejemplo, el llamamiento de Lisa Delpit a que los educadores integren a los estudiantes afroamericanos en lo que ella asume de forma no problemática como «la cultura del poder» parece estar vinculado con el modo en que dicho poder se construye en oposición a valores democráticos y se usa como fuerza de dominación.⁸²

No pretendo decir que la autoridad de la cultura dominante blanca sea

cia Bizzell, «Classroom Authority and Critical Pedagogy», *American Literary History* (de próxima aparición), y Patricia Bizzell, «Power, Authority, and Critical Pedagogy», *Journal of Basic Writing* (de próxima aparición).

79. Chandra Mohanty es excelente sobre este punto. Véase «On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s», *Cultural Critique* (Invierno de 1989/1990), 179-208.

80. Andrew Hannan, «Racism, Politics, and the Curriculum», *British Journal of Sociology of Education* 8:2 (1987), pág. 127.

81. Lisa Delpit, «The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children», *Harvard Educational Review* 58:3 (1988), 280-298.

82. *Ibid.*

de una sola pieza, ni quiero dar a entender que no debe ser objeto de estudio. Lo que nos interesa aquí es forjar un concepto de poder que no se reduzca a una forma de dominación, sino que sea crítico y emancipador, de modo que permita a los estudiantes, tanto ubicarse en la historia, como apropiarse crítica, no servilmente, de los códigos culturales y políticos de sus propias tradiciones y de otras. Además, los estudiantes que se ven obligados a renunciar a su herencia racial para triunfar no se convierten en personas «sin raza», como Signithia Fordham ha afirmado; se ven ubicados de tal modo que sólo les cabe aceptar las posiciones subjetivas que son la fuente de poder de una cultura blanca y dominante.⁸³ La habilidad de la cultura eurocéntrica, masculina y blanca para normalizar y universalizar sus propios intereses actúa tan bien que Fordham da poca importancia al modo en que la blancura en cuanto construcción cultural e histórica, en cuanto lugar de narrativas dominantes, ejercita la forma de autoridad que impide a los estudiantes negros hablar mediante sus propias memorias, historias y experiencias. Delpit y Fordham tienen razón al intentar centrarse en cuestiones de impotencia, en cuanto que se conectan con la pedagogía y la raza, pero ambas oscurecen esta relación al no iluminar con mayor claridad el modo en que el poder actúa en esta sociedad dentro de las escuelas para afianzar y ocultar diversas formas de racismo y subyugación. El poder es polifacético, y es preciso que entendamos que no sólo funciona simplemente como una fuerza de opresión, sino también como base de la resistencia y la capacitación personal y social. Es necesario que los educadores forjen un concepto de autoridad posmoderno y crítico, que descentre las pretensiones esencialistas de poder y, al mismo tiempo, luche por las relaciones de autoridad y poder que permitan hablar a muchas voces, para así iniciar a los estudiantes en una cultura que multiplique, en lugar de restringir, las prácticas democráticas y las relaciones sociales como parte de una lucha más amplia por la vida pública democrática.

En quinto lugar, es preciso que los educadores analicen el racismo no sólo como fuerza estructural e ideológica, sino también en los modos diversos e históricamente específicos en que aparece. Esto es particularmente cierto en las expresiones más recientes y nuevas de racismo que están surgiendo dentro y fuera de los Estados Unidos entre la juventud, en la cultura popular y en su resurgimiento en las esferas más altas del gobierno norteamericano.⁸⁴ Cualquier concepto de pedagogía antirracista debe nacer de marcos y contextos específicos y debe permitir que su carácter propio sea definido, en cierto modo, por los límites históricamente específicos y contextuales de los que surge. Al mismo tiempo, una pedagogía así debe renunciar a toda pretensión de método científico o, si vanos a eso, de cualquier pretensión objetiva o transhistórica. En cuanto práctica política, una pedagogía antirracista se tie-

83. Signithia Fordham, «Racelessness as a Factor in Black Students' School Success: Pragmatic Strategy or Pyrrhic Victory?», *Harvard Educational Review* 58:3 (1988), 54-82.

84. Hall, «Teaching Race», en Jones y Jeffcoat (comps.), *The School in Multicultural Society*, 58-69.

ne que construir no sobre la base de pretensiones esencialistas o universales, sino sobre la concreción de sus encuentros, luchas y compromisos específicos. Roger Simon bosqueja alguna de las cuestiones implicadas en este punto al analizar la pedagogía crítica:

Tal forma de trabajo educacional es, desde su raíz, contextual y condicional. Una pedagogía crítica sólo se puede analizar concretamente desde el interior de un «punto de práctica» particular, desde el interior de un tiempo y lugar específicos y desde el interior de un tema particular. Esto significa que hacer pedagogía crítica es una tarea estratégica y práctica, no científica. No surge sobre un trasfondo de universales psicológicos, sociológicos o antropológicos —como hace gran parte de la teoría educacional relacionada con la pedagogía—, sino de preguntas como ésta: «¿De qué manera se está menguando aquí la posibilidad humana?».⁸⁵

En sexto lugar, una pedagogía fronteriza antirracista debe definir nuevamente cómo los circuitos de poder se mueven de una manera dialéctica entre varios lugares de producción cultural.⁸⁶ Esto es, necesitamos entender más claramente cómo las ideologías y otras prácticas sociales que pesan sobre las relaciones del aula surgen de otras esferas de la vida social y se articulan con ellas. Como educadores, necesitamos entender de forma más clara cómo las bases de la producción y organización del conocimiento se relacionan con formas de autoridad situadas en la economía política, el Estado y otras prácticas materiales. También necesitamos entender cómo los circuitos de poder producen formas de autoridad textual que ofrecen a los lectores posiciones subjetivas particulares, esto es, referencias ideológicas que proporcionan visiones particulares del mundo, pero no las determinan rígidamente.⁸⁷ Además, es necesario que los educadores examinen el modo en que la lectura de textos está vinculada con las formas de conocimiento y relaciones sociales que los estudiantes traen consigo al aula. En otras palabras, necesitamos entender, desde el punto de vista de la función y la sustancia, esas formas sociales y culturales existentes fuera del aula que producen las múltiples y a menudo contradictorias posiciones subjetivas que los estudiantes aprenden y expresan en su interacción con el capital cultural dominante de las escuelas norteamericanas.

Finalmente, en la noción de pedagogía fronteriza resultan básicas varias cuestiones pedagógicas importantes relativas al papel que los profesores podrían asumir a la hora de establecer un compromiso de combatir el racismo en sus aulas, escuelas, comunidades y en la sociedad en general. El concepto

85. Roger I. Simon, «Fora Pedagogy of Possibility», *Critical Pedagogy Networker* 1:1 (1981), 54-82.

86. Richard Johnson, «What is Cultural Studies Anyway?», *Social Text* 16 (invierno de 1986/1987), 38-80.

87. Estos temas se tratan en Catherine Belsey, *Critical Practice*, Nueva York, Methuen, 1980; Tony Bennett, «Texts in History: The Determinations of Readings and Their Texts», en Derek Attridge, Geoff Bennington y Robert Young (comps.), *Post-Structuralism and the Question of History*, Nueva York, Cambridge University Press, 1987; Aronowitz y Giroux, *Postmodern Education*

de pedagogía fronteriza puede ayudar a ubicar a los profesores dentro de los límites sociales, políticos y culturales que definen y median de maneras complejas su modo de actuación como intelectuales que ejercitan formas particulares de regulación moral y social. La pedagogía fronteriza llama la atención sobre lo ideológico y sobre lo parcial como elementos fundamentales en la construcción del discurso y la práctica profesoral. En la medida en que los profesores hacen problemática la construcción de sus propias voces, historias e ideologías, van prestando mayor atención a la alteridad como cuestión profundamente política y pedagógica. En otras palabras, al desconstruir los principios latentes que conforman sus propias vidas y pedagogía, los educadores pueden empezar a reconocer los límites subyacentes tras la parcialidad de sus propias opiniones. Tal reconocimiento ofrece la promesa de permitir a los profesores reestructurar sus relaciones pedagógicas a fin de afrontar de una manera abierta y crítica cuestiones fundamentales sobre cómo se enseña el conocimiento, cómo el conocimiento se relaciona con las vidas de los estudiantes, cómo los estudiantes pueden enfrentarse al conocimiento y cómo la pedagogía se relaciona realmente con la capacitación tanto de los profesores como de los alumnos. Dentro de los modelos dominantes de pedagogía, los profesores son a menudo silenciados debido a su rechazo o incapacidad para hacer problemáticos con los estudiantes los valores que conforman su modo de enseñar y para asumir la polifacética relación entre conocimiento y poder. Sin la ventaja del diálogo y la comprensión de la parcialidad de sus propias creencias, los profesores quedan desconectados de cualquier comprensión de los efectos que sus pedagogías tienen en los estudiantes. En efecto, el capricho que tienen por la certidumbre y el control sirve para limitar las posibilidades inherentes a sus propias voces y sueños. En este caso, la pedagogía dominante sirve no sólo para incapacitar a los estudiantes, sino también a los profesores. Dicho brevemente, los profesores necesitan adoptar una pedagogía que proporcione una comprensión más dialéctica de su propia dimensión política y valores; necesitan romper los límites pedagógicos que los silencian en nombre del rigor metodológico o de absolutos pedagógicos; y, lo que es más importante, necesitan desarrollar un discurso sensible al poder que les permita revelar sus interacciones con los discursos de diversos otros para que sus aulas puedan afrontar, en lugar de negar, las múltiples posiciones y experiencias que permiten a profesores y alumnos hablar desde y con muchas voces complejas y diferentes.⁸⁸

Lo que la pedagogía fronteriza demuestra de forma innegable es la naturaleza relacional de la actividad política propia de cada uno y de sus implicaciones personales. Pero, al mismo tiempo, la pedagogía fronteriza insiste en la primacía de una política en la cual los profesores defiendan y no abandonen las pedagogías que usan al tratar las diferencias representadas por los estudiantes que llegan a sus clases. Por ejemplo, no basta que los profesores

88. Para modos específicos en que la voz y la diferencia se tratan desde un punto de vista pedagógico, véanse varios capítulos de este libro. Además véanse hooks, *Talking Back y Yearning*; Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*.

afirmen simplemente de forma carente de crítica las historias, experiencias y relatos del estudiante. Tomar las voces del estudiante en su valor aparente supone correr el riesgo de idealizarlas de forma romántica. Es igualmente importante que los profesores ayuden a los alumnos a encontrar un lenguaje para examinar críticamente las formas, construidas histórica y socialmente, con las que viven. Tal proceso supone algo más que permitir a los estudiantes hablar desde sus propias historias y formaciones sociales. También plantea interrogantes sobre cómo usan los profesores el poder para cruzar fronteras que les son culturalmente extrañas.

Lo que se debate aquí no es un concepto paternalista de la comprensión del otro, sino una percepción de cómo el yo está implicado en la construcción de la alteridad, cómo el ejercicio de una atención crítica respecto a dicha relación podría permitir a los educadores salir del centro de la cultura dominante hacia sus márgenes a fin de analizar críticamente las directrices políticas, sociales y culturales de sus propios valores y voces en cuanto vistas desde diferentes espacios ideológicos y culturales. Es importante que los profesores entiendan cómo ejercen el poder y la autoridad, y también cómo las formas particulares de autoridad se sedimentan en la construcción de las propias necesidades de los profesores junto con las limitadas posiciones subjetivas que se les ofrecen en las escuelas. La pedagogía fronteriza no se ocupa simplemente de afrontar la posicionalidad de nuestros estudiantes, sino también de la naturaleza de nuestras propias identidades en cuanto que han surgido, y siguen surgiendo, dentro de (y entre) diversos circuitos de poder. Si los estudiantes van a aprender cómo asumir riesgos, desarrollar un sano escepticismo respecto a toda narrativa maestra, reconocer las relaciones de poder que les brindan la oportunidad de hablar de maneras particulares, y estar dispuestos a afrontar su papel como ciudadanos críticos que pueden animar una cultura democrática, necesitan ver tal conducta demostrada en las prácticas sociales y las posiciones subjetivas que los profesores viven de hecho y no simplemente proponen.

Si una pedagogía antirracista ha de tener algún significado como fuerza para crear una sociedad democrática, a los profesores y alumnos se les debe dar la oportunidad de validar fuera de la escuela lo que aprenden. En otras palabras, se les debe dar la oportunidad de participar en luchas antirracistas con su esfuerzo de vincular la escolarización con la vida real, el discurso ético con la acción política, y las relaciones de aula con una noción más amplia de política cultural. El currículum escolar debe convertir las pedagogías antirracistas en fundamentales en la tarea de educar a los estudiantes para animar una cultura pública más amplia y asumida más críticamente. A los estudiantes no se les debe permitir simplemente asumir riesgos, sino también presionar contra los límites de un orden social opresivo. Tales proyectos se pueden usar para abordar la pertinencia del currículum escolar y su papel como importante fuerza pública para vincular el aprendizaje y la justicia social con las tradiciones cotidianas, institucionales y culturales, de la sociedad, y para rehacerlas en este proceso. Todas las escuelas deberían hacer que los profesores y los alumnos participaran en un currículum antirracista que

de algún modo se vinculara con proyectos en la sociedad en general. Esta aproximación no sólo define nuevamente la autoridad del profesor y la responsabilidad del estudiante, sino que sitúa la escuela como una fuerza importante en la lucha por la justicia social, económica y cultural. Una pedagogía posmoderna, crítica y de resistencia puede poner en tela de juicio, no sólo los límites opresivos del racismo, sino todas aquellas barreras que socavan y subvierten la construcción de una sociedad democrática.

SEGUNDA PARTE
LOS TRABAJADORES CULTURALES
Y LA PEDAGOGÍA CULTURAL

Capítulo 6

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y PODER CULTURAL: UNA ENTREVISTA CON HENRY A. GIROUX*

Durante casi dos décadas, el teórico de la educación Henry A. Giroux ha trabajado para ensanchar nuestra comprensión de la relación entre la escolarización y la vida política. Al poner en tela de juicio los papeles tradicionales de los estudiantes, profesores y las estructuras institucionales que los unen, Giroux ha formulado una serie de posiciones subjetivas educacionales radicales y nuevos espacios discursivos para el aprendizaje. La obra de Giroux es de particular interés para los artistas, por el modo en que introduce a los trabajadores culturales en el círculo de la pedagogía, bien la practiquen en el aula, la galería o la calle. Como se analiza en la conversación que sigue, tales esfuerzos por establecer alianzas entre educadores y artistas progresistas han cobrado una urgencia aún mayor en los últimos años, por cuanto los conservadores han reconocido el papel estratégico de la educación en artes y humanidades a la hora de producir identidades.

En el centro de los escritos y la enseñanza de Giroux se encuentra un compromiso moral con un conjunto de prácticas democráticas que empeñan a todo ciudadano en la gobernación común. Sostiene que dichas prácticas nunca se pueden heredar, sino que cada generación sucesiva debe aprenderlas y volverlas a aprender. Al adoptar estas opiniones, Giroux se ha convertido en uno de los defensores más francos del movimiento de «pedagogía crítica», una amalgama de filosofías educacionales que alcanzó un reconocimiento público amplio por vez primera en los años 60, gracias a los escritos del exiliado brasileño Paulo Freire. En el corazón de esta filosofía se encuentra una fe en el carácter fundamental de la educación a la hora de determinar las relaciones políticas y sociales. Tal y como las practicaba Freire en países de todo el Tercer Mundo, las doctrinas de la pedagogía crítica fueron usadas por ciudadanos colonizados para analizar sus papeles en las relaciones de opresión y para idear programas de cambio revolucionario.

Durante los años 70 y 80, las filosofías de la pedagogía crítica fueron adaptadas en todo el mundo industrializado como un medio de abordar allí los desequilibrios de poder. Como consecuencia, gran parte del vocabulario de «capacitación», «diálogo» y «voz» ha entrado en el diccionario de los movimientos occidentales de reforma social. Al mismo tiempo, los principios de la pedagogía crítica han experimentado importantes modificaciones que los

* David Trend es un editor y crítico afincado en San Francisco.

adaptan a las necesidades de las sociedades tecnocráticas contemporáneas. En un mundo que está definiendo nueva y rápidamente las relaciones entre sus centros y márgenes y cuestionando la legitimidad de las narrativas maestras, la pedagogía crítica ha tomado préstamos significativos del posmodernismo, el feminismo, la teoría literaria, los estudios culturales y el psicoanálisis.

Desde 1983, Giroux ha enseñado en la School of Education and Allied Professions de la Miami University en Oxford, Ohio, donde es catedrático de pedagogía y director del Center for Education and Cultural Studies. Profesor de escuela secundaria de 1969 a 1975, obtuvo su doctorado en teoría curricular, sociología de la educación e historia en la Carnegie-Mellon University en 1977. Más tarde enseñó en las universidades de Boston y Tufts.

Giroux es autor de numerosos libros, cinco de los cuales fueron seleccionados por la American Educational Studies Association entre los libros más importantes sobre educación en los años de su publicación: *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling* (con Stanley Aronowitz), *Theory and Resistance in Education*, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning* y *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Sus otras obras incluyen *Curriculum Discourse as Postmodernist Critical Practice*, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism* (con Stanley Aronowitz),¹ y más de 150 artículos y ensayos.

Giroux ha editado libros entre los que se encuentran *Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture* (con Peter McLaren), *Popular Culture, Schooling and Everyday Life* (con Roger Simon) y *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Rethinking Educational Boundaries*.² Es miembro del consejo de redacción del *Journal of Education* de la Universidad de Boston y director colaborador de *Curriculum Inquiry*. Es codirector, con Freire, de la colección *Critical Studies in Education*, publicada por Bergin and Garvey Press, y codirector, con Peter McLaren, de *Teacher Empowerment and School Reform*, colección publicada por SUNY Press.

Esta entrevista fue grabada el 4 de agosto de 1990 en San Francisco y revisada posteriormente para su publicación en *Afterimage*.

David Trend: A modo de introducción, creo que deberíamos analizar el lenguaje de la pedagogía crítica y quizás abordar la cuestión de la terminología discursiva misma.

Henry Giroux: La lucha a propósito del lenguaje en estos campos a menudo procede de discusiones acerca de la claridad, la complejidad y la nueva definición de los términos. Muchas personas que leen lenguaje pedagógico se

1. Publicadas respectivamente por Temple University Press (1981), Bergin and Garvey (1983), Bergin and Garvey (1985), Bergin and Garvey (1988), University of Minnesota Press (1988), Deakin University Press (1990) y University of Minnesota Press (1991).

2. Publicados respectivamente por SUNY Press (1989), Bergin and Garvey (1989) y SUNY Press (1991).

equivocan al decir que simplemente tienes que explicarlo o escribir en un estilo que sea claro y carente de complicación. Esta postura es demasiado reduccionista. En realidad, estamos hablando de cómo los paradigmas educacionales comienzan a generar un lenguaje nuevo y a plantear nuevas cuestiones. Estos puntos no deben confundirse. Estamos mostrando una teoría que examina el modo en que uno ve las realidades mismas que asume. Cuando la gente dice que escribimos en un lenguaje que no es tan claro como debería ser, aunque eso pudiera ser cierto, está también reaccionando ante la extrañeza de un paradigma que genera cuestiones suprimidas en la cultura dominante.

Cuando analizas el lenguaje, debes tener en cuenta a qué público te estás dirigiendo. ¿Hay un público? ¿Cuál es la relación entre los intelectuales y la esfera pública? ¿Existe un patrón universalizado de lenguaje que se convierte en referente para todos los demás? ¿Cómo puedes plantear esa pregunta de manera que siga siendo consciente de la posibilidad de estar creando un gueto, por un lado, pero que también reconozca a públicos diferentes en contextos diferentes? Esos públicos múltiples y sus múltiples estrategias políticas se deben tener en cuenta. Creo que esta cuestión es muy importante.

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y PODER

D.T. — ¿Cuáles son los nuevos paradigmas que transmite el lenguaje pedagógico? ¿El discurso de la pedagogía crítica no se basa en las críticas de los modelos convencionales de escolarización, de los intereses que encarnan, los valores que promueven, los grupos a los que favorecen y perjudican?

H.G. — La pedagogía crítica ha nacido de una necesidad de identificar la contradicción entre lo que las escuelas afirman hacer y lo que realmente hacen. Esta postura tiene tanto puntos fuertes como débiles.

D.T. — ¿Quieres decir que es un análisis reactivo?

H.G. — Históricamente, las escuelas rara vez fueron autocríticas acerca de sus finalidades y medios, y los pocos movimientos que las cuestionaban eran muy marginales. Pero algo sucedió en los años 70. Samuel Bowles y Herbert Gintis publicaron un libro titulado *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*,³ que lanzó una forma de análisis unida a teorías de reproducción social. Esto no era pedagogía crítica, sino un intento de desennarñar ciertas injusticias políticas y económicas dentro de la educación. Pese a su importancia en la politización del tema de la escuela, estaba aún construido sobre un concepto orwelliano de dominación que era abrumador y carecía de un discurso de resistencia.

Además, se centraba casi exclusivamente en las funciones laborales. Se decía que las escuelas reproducían las relaciones sociales necesarias para

3. Publicado simultáneamente por Basic Books (Nueva York) y Routledge and Kegan Paul (Londres) en 1976.

mantener la economía de mercado. En lugar de crear directores producían trabajadores pasivos que se ajustaran a los imperativos del orden capitalista. Ese lenguaje ejerció una enorme influencia en la puesta en marcha del movimiento de la pedagogía crítica, pero se agotó por su incapacidad para tratar el poder de forma dialéctica o para considerar lo que podrían hacer las escuelas a la hora de aplicar el poder de forma productiva. De modo que no ha tenido mucho impacto, salvo en círculos académicos. En 1978 pude contar diez personas en el ámbito de la educación que se habían creado reputación pública escribiendo sobre esas ideas.

D.T. — ¿En este país?

H.G. — Sí. Y aquellos cuyas obras se importaban del extranjero se podían contar con los dedos de una mano: gente como Paul Willis, Geoff Witty y Basil Bernstein. El nuevo trabajo feminista aún no había surgido entonces en el ámbito de la educación, porque el acento se ponía en las teorías materialistas de la reproducción de las clases. Además, nadie abordaba la cuestión de la pedagogía fuera del ámbito de la escolarización.

D.T. — ¿Esto pasaba a finales de los años 70? ¿Por qué el pensamiento educacional estaba evolucionando en un vacío semejante?

H.G. — El marxismo parecía ofrecer el único discurso utilizable a la gente interesada en analizar la relación entre la escuela y la política. Incluso la teoría educacional más radical estaba abrumada por una ortodoxia económica. No se reconocía la importancia de otras revelaciones. Sin embargo, se debe recordar que, aunque el marxismo ortodoxo reinó aproximadamente de 1977 a 1980, surgió una nueva versión de la teoría reproductiva en la obra de Pierre Bourdieu y de otros. No se ocupaba simplemente de la socialización de los obreros por el currículum oculto, que los abocaba a futuros sin horizonte. También abordaba la reproducción cultural. Bourdieu propuso una vieja indicación gramsciana según la cual las escuelas creaban capital cultural para quienes ocupan posiciones de poder como intelectuales dentro del aparato cultural de la sociedad general. Las formas dominantes de capital cultural tenían un determinado tipo de cambio en el mercado, pero eran accesibles a muy pocas personas —los blancos y de clase media alta—. Lamentablemente, el trabajo de Bourdieu estaba igualmente determinado en exceso por teorías de dominación y carecía de un concepto programático de poder en el sentido foucauldiano.

D.T. — Casualmente, éste fue también un período de gran liberalidad gubernamental. Es difícil estudiar esa época sin tener en cuenta sus muy generosos programas sociales: iniciativas educacionales, programas CETA (Comprehensive Employment and Training Act) y el desarrollo de la National Endowment for the Arts, por ejemplo. ¿Qué se puede decir del impacto de la revolución Reagan en la catalización de parte de este pensamiento, quizás de parte de tu propio pensamiento?

H.G. — Reagan llega e introduce la idea de educación como lucha popular. La administración Reagan decía que la reproducción social era una idea estupenda: tenemos absoluta necesidad de trabajadores, y eso es lo que deben hacer las escuelas. Definiremos la educación precisamente en es-

tos términos; creemos que los progresistas verdaderamente no han entendido la importancia de vivir en una sociedad capitalista. Las escuelas no son neutrales. Son lugares políticos, y por esa razón vamos a luchar por ellas. Vamos a afrontar la noción de poder diciendo que las escuelas crean el carácter y las identidades, y vamos a demostrarlos cómo inscribir a los estudiantes en papeles específicos. Y los asumirán con mucha alegría. Después de todo, los estudiantes no son unos primos. ¿De qué estáis hablando los de izquierdas? Es degradante decir que la gente es estúpida y que no toman decisiones.

Después llega Allan Bloom. Éste es uno de los momentos más importantes de la historia de la educación en los Estados Unidos, cuando la derecha comienza a librar una lucha tremendamente activa en el frente cultural. Dice que la escuela existe para preservar la civilización occidental. No sólo necesitamos una estructura que adiesire trabajadores, sino también un medio de tratar los problemas de ideología y de formaciones culturales, particularmente en cuanto están vinculadas a tradiciones que consideramos vitales para la hegemonía norteamericana. Pero el argumento conservador va aún más lejos y dice que, probablemente, el lugar en que las tradiciones se ven socavadas de forma más peligrosa es dentro del discurso democrático.

D.T. — ¿Cuestionan la democracia?

H.G. — Sí, invocando el infame Trilateral Commission Study de 1965, según el cual debemos limitar los excesos de la democracia, controlar la crítica social y vigilar las universidades. Bloom no se disculpa en absoluto. Sostiene que la nación está empeñada en una política cultural en la cual la democracia se convierte en subversiva, la crítica resulta peligrosa y los intelectuales que no recogen el manto de la tradición no deberían enseñar en la universidad. Así, me parece que lo que Bloom y E.D. Hirsch Jr. hicieron —junto con Dianne Ravitch, John Silber, Chester Finn Jr. y William Bennett— fue en realidad ayudarnos a reconsiderar la escolarización como forma de política cultural —en lugar de tenerla simplemente por una forma de dominación cultural.

Ciertamente me forzarán, a mí entre otros, a reconsiderar cómo íbamos a definir nuevamente las escuelas como lugares de lucha, donde el poder es productivo y donde el eje no está simplemente entre la reproducción y la resistencia. Se trata más de la complejidad con la que actúa el poder y de las identidades contradictorias y de múltiples estratos que se asumen. Se trata de la producción de formas particulares de vida. Debido al ataque desde la derecha, comenzamos a realizar este cambio increíble. Ya no decíamos simplemente, desde una perspectiva pedagógica clásica de izquierdas, «Muy bien, aquí hay una escuela, vamos a identificar los intereses ideológicos dominantes que están presentes y sirven para oprimir a profesores y alumnos».

D.T. — Sin embargo, ése es un punto importante al que se debe llegar.

H.G. — Por supuesto; es un aspecto esencial. Pero hay al menos otras dos cuestiones básicas en la configuración de la política cultural. Además de identificar intereses, hemos de preguntar cómo funcionan dichos intereses. ¿Cómo producen formas particulares de vida? Y, lo que es más importante,

hemos de considerar cómo son asumidos. Sin tener en cuenta la cuestión de cómo son asumidos, suponemos que las ideologías son absorbidas en virtud de su existencia, y no que se lucha continuamente a propósito de ellas.

D.T. — Con «asumidos», ¿quieres decir cómo están integrados en la vida cotidiana?

H.G. — Sí, cómo responde la gente a ellos. ¿Dónde interviene aquí una teoría de la acción? Simplemente porque un currículum es racista, ¿significa esto que todos los de la clase se convertirán en racistas? Simplemente porque un currículum se base en una noción *Aferimage* de la cultura, ¿significa esto que todo el mundo saldrá pensando de ese modo? Debemos interesarnos por el modo en que los estudiantes construyen realmente el significado, por cuáles son las categorías del significado y qué ideologías traen consigo los estudiantes a sus encuentros con nosotros. En la interacción entre texto, profesor y alumno siempre se crea algo en torno a la especificidad de la situación en que te encuentras.

D.T. — El significado es una parte negociada de la transacción.

H.G. — Dadas las diferentes variables de cada contexto, la gente escribe el significado, en lugar de recibirlo simplemente. Eso le parece peligroso a la derecha porque hace problemático el conocimiento. Significa tomar en serio las identidades de las culturas subordinadas. Significa que no puedes tener currículos estandarizados. Cuando ensanchamos nuestra idea de cómo funciona una ideología, comienza a manifestarse un círculo de poder que tiene más que ver con aquello de lo que debería tratar una política cultural de la escolarización. Para mí, hay cuatro puntos principales. En primer lugar, obviamente hay un aparato material presente en el Estado, en las empresas que confeccionan los libros de texto, en los bancos, etc. En segundo lugar, está el tema del texto. ¿Quién los autoriza, quién los produce, cuál es el peso histórico de la gama de significados que ponen a nuestro alcance • legitimar? Y los textos incluyen todo, desde las imágenes visuales a los currículos. En tercer lugar, está la cuestión de la ideología. ¿Qué ideologías y experiencias vitales entran en el contexto de un aula particular? Finalmente, están las comunidades. Uno debe examinar las comunidades para entender cómo las ideologías acumulan peso histórico para los chicos, cómo proveen las condiciones para implicaciones intelectuales y emocionales concretas. Además de abordar las ideologías que los chicos traen al aula, me interesan las condiciones históricas, sociales y políticas que en principio crean experiencias vitales para estos chicos. Aunque estas cuatro cuestiones se plantean una y otra vez, desgraciadamente la mayoría de la gente de la izquierda se centran en el primer aspecto.

LUCHA Y DEMOCRACIA

D.T. — ¿Qué se puede decir de las formas en que actúan las teorías de la escolarización y la política cultural a la hora de su aplicación práctica? ¿Cómo funcionan de hecho estas premisas en las escuelas, por ejemplo?

H.G. — Las escuelas y los profesores necesitan conseguir una visión de

por qué están haciendo lo que están haciendo. Por esta razón se necesita definir el trabajo intelectual dentro de un concepto de autoridad por el que se pueda pelear. Eso significa que ha de tener un referente ético y político. Para mí, esto significa definir la escolarización y la reconstrucción de la vida pública, porque en este país el lenguaje de la democracia ha sido separado del lenguaje de la escolarización, salvo como término peyorativo.

D.T. — La derecha se ha apropiado del lenguaje de la democracia. Dicen que sus valores nos unen a todos, que su herencia es lo que nos hace un todo. Por supuesto, los dos sabemos que no es así, pero ellos han adoptado esa terminología.

H.G. — En realidad, hay dos versiones de esa posición. Los Bloom dicen que la democracia es peligrosa para la educación superior.

D.T. — Anarquista, en última instancia.

H.G. — Sí; después están los Ravitch y los Hirsch, que, aunque usan el lenguaje de la democracia, lo manipulan siempre de un modo que produce el mismo efecto. Eliminan sus principios fundamentales y básicos y ponen en su lugar expresiones como «tradición» o «cultura común». Sin analizar nunca la democracia como práctica social radical, vuelven a poner en clave el término modificando su significado.

Es necesario que los trabajadores culturales de izquierdas aborden la democracia como un lugar de lucha y la reivindiquen desde una perspectiva que tome en serio las cuestiones de calidad, justicia, libertad y diferencia. Ése es un asunto muy práctico para mí. Es necesario que reivindiquemos conceptos progresistas de lo *público* en la escolarización pública, de modo que la educación se pueda convertir en un verdadero servicio público, igual que se podría decir, quizás, que es preciso tratar las artes pedagógicamente de la misma manera.

A este respecto, el debate sobre las fotografías de Robert Mapplethorpe no es simplemente un asunto de censura. La verdadera cuestión concierne a una lucha por la democracia más allá de las artes. Trata, además, de la diferencia, en cuanto que se constituye en la vida pública y en las escuelas. Este asunto revela que los trabajos culturales o el conocimiento intelectual sólo se pueden disponer de maneras muy particulares, según los mandatos y tutelas gubernamentales —considero la lucha contra esta idea como básica del concepto mismo de democracia.

Lo que me encuentro en mi campo, y sé que esto puede sonar tremendamente extraño, es que los profesores no tienen vocabulario para vincular las escuelas con una noción crítica de democracia. El lenguaje está ausente. Aun cuando se evoque la democracia, se evoca de un modo que no aumenta las capacidades humanas para afrontar cuestiones de justicia y lucha.

D.T. — ¿A qué te refieres con eso de que no tienen lenguaje?

H.G. — Al lenguaje de la educación de los profesores, el lenguaje de los lugares donde son educados o adiestrados.

D.T. — Pero ocurre lo mismo en todos los campos.

H.G. — Unos tienen más espacio que otros. Donde te encuentras con un ámbito que se define como aplicado, a menudo encuentras una confusa rela-

ción entre los principios y sus aplicaciones. Las cuestiones más amplias de visión se pueden ver rápidamente relegadas al cubo de la basura de la implicación académica. Así, los profesores llegan y exigen 25 maneras diferentes de enseñar desconstrucción o estudios sociales. Se centran en una metodología fetiche que excluye el examen de sus papeles como intelectuales públicos, de las instituciones donde trabajan y de la sociedad en general. El lenguaje que aprenden o asumen está despolitizado; es en gran medida un lenguaje de procedimiento y de técnica.

D.T. — ¿A qué atribuirías esto? ¿A la mercantilización del conocimiento? ¿A la estandarización y profesionalización del trabajo?

H.G. — La ideología del positivismo es muy influyente en la educación norteamericana. Representa intereses importantes y complementa muy bien las relaciones sociales capitalistas. Quiere el conocimiento. Convierte a la gente en consumidores. Evalúa el lenguaje de la comercialización. Al mismo tiempo, hay un legado de maccarthismo en la educación norteamericana que está volviendo a resurgir.

D.T. — Por no hablar de libros como el de Charles Sykes, *Profscam* (1988), que presenta la universidad como un escondrijo para académicos perezosos y con la permanencia concedida.

H.G. — El ataque contra la permanencia es en realidad un ataque contra los derechos civiles de los educadores que se atreven a levantar sus voces. Es otra forma de censura que está forzando a los educadores y trabajadores culturales a reconsiderar la función de la lucha en una reconstrucción continua de la vida pública democrática. Como pedagogo, estoy trabajando constantemente para recordarle a la gente, tanto dentro como fuera de mi campo, que la democracia, lo mismo que se da, también se puede quitar.

Puedes definir la democracia dentro de los estrechos límites de la política electoral, o puedes definirla como una contienda constante dentro de cada aspecto de la vida diaria. Entendiendo eso, podemos hacer articulaciones entre el trabajo cultural específico que realizamos nosotros y otros campos. Tú y yo sabemos que los conocimientos e identidades siempre conciernen a las relaciones entre el poder, el lenguaje, las imágenes, las relaciones sociales y la ética. Aunque podemos hacer cosas diferentes, hay algo que nos conecta cuando tenemos la sensación de estar dentro de la lucha por la democracia. Operamos en terrenos diferentes, pero esa diferencia no llega a ser antagónica, sino básica para la articulación.

D.T. — Antes has dejado claro que éste es siempre un proceso dinámico. Los conservadores afirman a menudo que estamos ya en una democracia cabal y que no se debe cuestionar.

H.G. — El caso Mapplethorpe permite darse perfecta cuenta de ese punto. En Cincinnati, el director del museo, Dennis Barrie, fue de hecho procesado. Su vida no se alinea con una exposición fotográfica particular, sino con el tipo de crítica social intrínseco a la naturaleza misma de la democracia. Su lucha es mucho más amplia que las artes. [Posteriormente, Barrie y el Cincinnati Contemporary Arts Center fueron absueltos.] La lucha es a propósito de nuestra capacidad para identificar realidades de maneras que no sean sim-

plemente funciones de vigilancia gubernamental. Cuando dices que la democracia ha alcanzado su forma definitiva, te estás adentrando en el mundo del terrorismo. Los Estados Unidos se están aproximando a describir la democracia como una totalidad de uno, una democracia en la que la crítica social ha dejado de ser pragmática porque es peligrosa. Irónicamente, hemos llegado a un punto donde la democracia en realidad se puede tratar desde una perspectiva que da a entender que cualquier lucha por ella es una lucha contra ella —lo cual demuestra de forma inmediata que es siempre lucha.

Pero también está la otra cara de la moneda. Ninguna tradición se debe ver nunca como recibida, porque cuando es recibida se convierte en sagrada, sus términos hablan de reverencia, silencio y pasividad. Las sociedades democráticas son ruidosas. Se ocupan de tradiciones que necesitan ser evaluadas de nuevo críticamente por cada generación. La batalla por aumentar las posibilidades democráticas se tiene que librar, en un nivel muy primordial, en la educación. Los conceptos mismos de conocimiento, valores, pruebas, evaluación, ética, se relacionan todos, en última instancia, con la crítica social y su papel dentro de la lucha democrática.

AUTORIDAD Y ACCIÓN

D.T. — Por haber el papel de abogado del diablo durante un minuto, ¿qué hay del argumento de que la enseñanza opera dentro de relaciones de poder desigual, pese a las teorías de acción y resistencia, y de que incluso los principios de pedagogía crítica son transmitidos a un estudiante a través de un profesor dominante? Si estamos hablando acerca de lo que nos construye a todos y nos motiva en lo que hacemos, ¿cómo un profesor que practica la pedagogía crítica no va a comunicar una ideología a otra persona por su propio interés?

H.G. — Dos cuestiones. Quiero reiterar que el conocimiento se produce más que se recibe. Eso plantea un interrogante muy interesante sobre el concepto de autoridad. Puedes ejercer la autoridad de maneras que no establecen las condiciones para que el conocimiento se produzca y se asuma. Yo llamaría a eso autoritarismo. O puedes ejercer la autoridad para crear unas condiciones en las que se encuentre una tensión básica en el núcleo de nuestro modo de enseñar. Este método estimula la reflexión personal, el aprender de los demás y el dar nueva configuración a formas de práctica cultural.

Por tanto, cabe estar teóricamente en lo cierto y pedagógicamente equivocado. Cabe que yo pueda entrar en una clase y diga que este conocimiento es absolutamente valioso, porque es una pedagogía antirracista que trata las cuestiones de diferencia de una manera profundamente utópica. Ciertamente, podemos justificar el hacer eso, pero lo que no podemos justificar es suponer que eso es todo lo que debemos hacer. Tenemos que considerar también cómo el conocimiento puede ser tratado de maneras que lo convierten en objeto de análisis y no de reverencia. También es preciso que consideremos cómo el conocimiento se entiende dentro de los contextos de las experiencias que los estudiantes traen a nuestras clases. No estamos allí simple-

mente para producir conocimiento, de modo que éste se pueda debatir, sino también para ser autocríticos nosotros mismos y aprender de las formas de conocimiento producidas en cuanto procedentes de la clase, de nuestros estudiantes, de la comunidad y de sus textos.

Sin embargo, debemos tener siempre presente nuestra obligación de no rehuir la autoridad, sino de ejercerla en nombre de la formación personal y social. Eso significa recordarnos siempre que el poder se debe ejercer dentro de un marco que permita a los estudiantes conformarnos y ser más críticos acerca de sus propias voces, así como ser conscientes de los códigos y representaciones culturales de otros, más allá de la inmediatez de su experiencia. Como trabajadores culturales, debemos ser conscientes de la naturaleza parcial de nuestras propias opiniones.

No pretendo afirmar simplemente que, como intelectual blanco de clase media, no tengo derecho a hacer otra cosa que escuchar las voces de los oprimidos. Eso supone que la ubicación social y la política de identidad determinan y garantizan absolutamente el modo en que uno trata las cuestiones políticas. No tengo ningún problema en exorcizar la autoridad con tal de ser constantemente autocrítico acerca de los límites de mi propio conocimiento. Es preciso reconocer el significado de situar a los estudiantes en unas relaciones de diferencia y articulación que les impulsan de forma coherente hacia formas de lucha consigo mismos, con los profesores y con la sociedad en general.

D.T. — Ése es un problema muy difícil. Conozco profesores que se han sentido frustrados con las técnicas centradas en el alumno porque no funcionan. Los estudiantes resisten porque no creen realmente que el profesor les esté cediendo autoridad. Reconocen instintivamente que la institución está ejerciendo una influencia más que determinante sobre lo que ocurre en el aula.

H.G. — Es ingenuo negar la existencia de la autoridad. En vez de intentar negarla, uno debería investigar cómo se ha de ejercitar.

D.T. — No puedes evitar la autoridad, porque es una condición psicológica. Crea una relación de transferencia.

H.G. — El problema de la autoridad suscita otras cuestiones diversas. No somos simplemente intelectuales en floación libre. Estamos inscritos dentro de instituciones que poseen el peso histórico de tipos particulares de poder. Queramos o no, particularmente como profesores de universidad o gente implicada en otras instituciones culturales, no nos representamos simplemente a nosotros mismos. Somos representaciones de la autoridad, y decir a los estudiantes que las instituciones y las prácticas de poder no existen equivale, en realidad, a ser engañoso acerca de los modos en que esas instituciones determinan nuestros propios papeles. Por esa razón debemos llegar a ser conscientes de nosotros mismos mediante el ejercicio de formas oposicionistas de autoridad: no sólo cuestionar dichos papeles, sino deshacerlos cuando sea necesario.

Me encuentro con demasiados estudiantes que proceden de lugares donde tienen miedo de hablar. Toda su vida han estado silenciados. Ahora se está

haciendo muy popular el decir que los intelectuales no tienen derecho a hablar, que no tenemos ningún derecho a apropiarnos de la voz del otro. Ciertamente, no tengo ningún derecho a totalizar al otro ni a decir que puedo hablar por el otro. Puedo hablar de y sobre racismo, sexismo y otras cuestiones como consideraciones que se deben poner en tela de juicio en una sociedad democrática, pero, ¿qué ocurre cuando nos encontramos en clase con estudiantes que han sido mutilados y tienen miedo de hablar? ¿Cómo suscitar temas que les animen a hablar? Si intento hacer tal cosa, ¿significa eso que, en cuanto hombre blanco, he violado alguna categoría que dice que sólo los negros pueden hablar de opresión?

La experiencia se tiene que leer de forma crítica; nunca habla por sí misma. Esto indica la necesidad de ejercer la autoridad como una política de compromiso, y no como una política de aserción o como una política de lo personal/confesional. La autoridad se debe usar para proveer las condiciones pedagógicas que capaciten a los estudiantes, no sólo para hablar, sino también para desarrollar las capacidades críticas y el coraje para transformar las condiciones que en principio les oprimen a ellos y a otros.

D.T. — Obviamente, uno tiene que ser muy cuidadoso al hacer esto.

H.G. — Dado el poder que los intelectuales públicos tienen alguna vez, me parece que tenemos obligaciones al menos para inaugurar un discurso en torno a lo irrepresentable, lo que no se puede expresar dentro de las relaciones sociales, particularmente dentro de grupos sabedores de que generalmente hablar supone ser castigado. Quiero ayudar a crear esos espacios opositivos sin dominarlos. No quiero decir que ésta sea la única verdad que debe prevalecer. Pero, como intelectual pública, tengo la obligación de escribir de nuevo las narrativas de posibilidad para quienes han ocupado posiciones subjetivas donde eso no ha sido posible anteriormente.

PROFESORES Y COMUNIDADES

D.T. — En este punto, deberíamos llevar nuestro análisis teórico a otras cuestiones prácticas.

H.G. — Un punto concreto que acabamos de empezar a analizar es el concepto del profesor como intelectual. ¿Cómo adoptan los profesores posiciones en las que pueden dedicarse a verdaderas luchas a propósito de qué formas de conocimiento son las que cuentan? ¿Cómo abordamos cuestiones de relaciones sociales? ¿Cómo actúan el racismo, el sexismo y el clasismo? ¿Cómo empezamos a deconstruir los libros de texto a fin de identificar las formas de vida y los relatos que transmiten?

D.T. — Esto se aplicaría perfectamente a los artistas y a otros trabajadores culturales.

H.G. — Sí; ¿cómo podemos comenzar a producir nuestros propios materiales? ¿Cómo empezamos a tomar en serio la producción de currículos de contenido específico? Vemos que esto sucede en toda el área de la bahía de San Francisco, pues los chicos mexicanos, chicanos y latinos se están convir-

tiendo de repente en historiadores de sus propias culturas, saliendo y haciendo historias orales, tomando fotografías. Se están volviendo a apropiarse de sus propias identidades, dentro de formas de memoria histórica que representan una configuración completamente nueva del modo en que miran el conocimiento. Otro ejemplo es el proyecto KOS (Kids of Survival) de Tim Rollins en el Bronx. En sus aulas, el conocimiento no versa simplemente sobre algo que ha sido producido en la ciudad de Nueva York, o sobre Dick y Jane y su perrito en Greenwich, Connecticut. Versa sobre la nueva apropiación de la historia como parte de la lucha a propósito del poder, el conocimiento, la cultura y la identidad.

La pelea por la democracia curricular y nuestros papeles como intelectuales públicos requiere algo más que reconsiderar la relación entre conocimiento y poder. También significa que los educadores deben establecer alianzas con gente como tú, que están haciendo este trabajo de otras maneras. Necesitamos ensanchar la posibilidad para que otros grupos vean las escuelas como lugares políticos donde pueden hacer una aportación.

Hay varias cosas que podemos hacer a este respecto. En primer lugar, es preciso superar el aislamiento histórico de la gente que trabaja en las escuelas respecto a otros trabajadores culturales. Esto significa que debemos intentar crear un lenguaje compartido, en torno al tema de la pedagogía y la lucha, construir una serie de conexiones que unos puedan reconocer en el trabajo de los otros, y articular un proyecto político común que aborde la relación entre el trabajo pedagógico y la reconstrucción de las esferas públicas opositoristas. En segundo lugar, necesitamos establecer alianzas en torno al problema de la censura tanto dentro como fuera de las escuelas. La cuestión de la representación es básica en el tema de la pedagogía como forma de política cultural, y de la política cultural como práctica relacionada con las luchas de la vida cotidiana. En tercer lugar, necesitamos articular estas cuestiones de una manera pública, en la cual *Artforum* y *Aferrimage* pueden decir que nos estamos dirigiendo realmente a variados trabajadores culturales, y no simplemente a un público estrictamente delimitado. Esto indica la necesidad de ampliar la definición de cultura y lucha política, y con ello invita a otros a participar tanto en el propósito como en la práctica fundamental de tales tareas.

D.T. — ¿Cómo lo hacemos? Es una dificultad que mucha gente ha tratado de resolver.

H.G. — Hay al menos tres modos en que se tiene que hacer. En primer lugar, empecemos hablando de una organización que se enmarque en torno a la lucha por la democracia y la política cultural.

D.T. — ¿Qué clase de organización?

H.G. — No estoy seguro de si es una organización formal o no. En cuanto entidad flexible, el movimiento de estudios culturales podría ofrecer algunas respuestas, pero carece de marco o de proyecto político. ¿Estudios culturales para qué? Deben incluir temas como la reconstrucción de la vida pública, cuestiones de pedagogía, política, identidad y poder, que quebranten las disciplinas y unan los grupos, y modos de explorar los perímetros o tierras fronterizas donde se pueden encontrar.

Quizás deberíamos analizar una esfera pública creada en forma de conferencias o con nuevos tipos de revistas, o nuevas clases de relaciones en los vecindarios. Quizás deberíamos centrarnos en quebrar las líneas existentes entre académicos y trabajadores culturales en torno a tipos diferentes de proyectos locales.

D.T. — Desgraciadamente, suena como si esta revolución fuera a tener lugar dentro de una universidad. Hay muchos factores que impiden que se dé en otro sitio. Es difícil conseguir que la gente piense de otro modo, porque hay demasiado pocas estructuras de apoyo que la estimulen a salvar estas deficiencias.

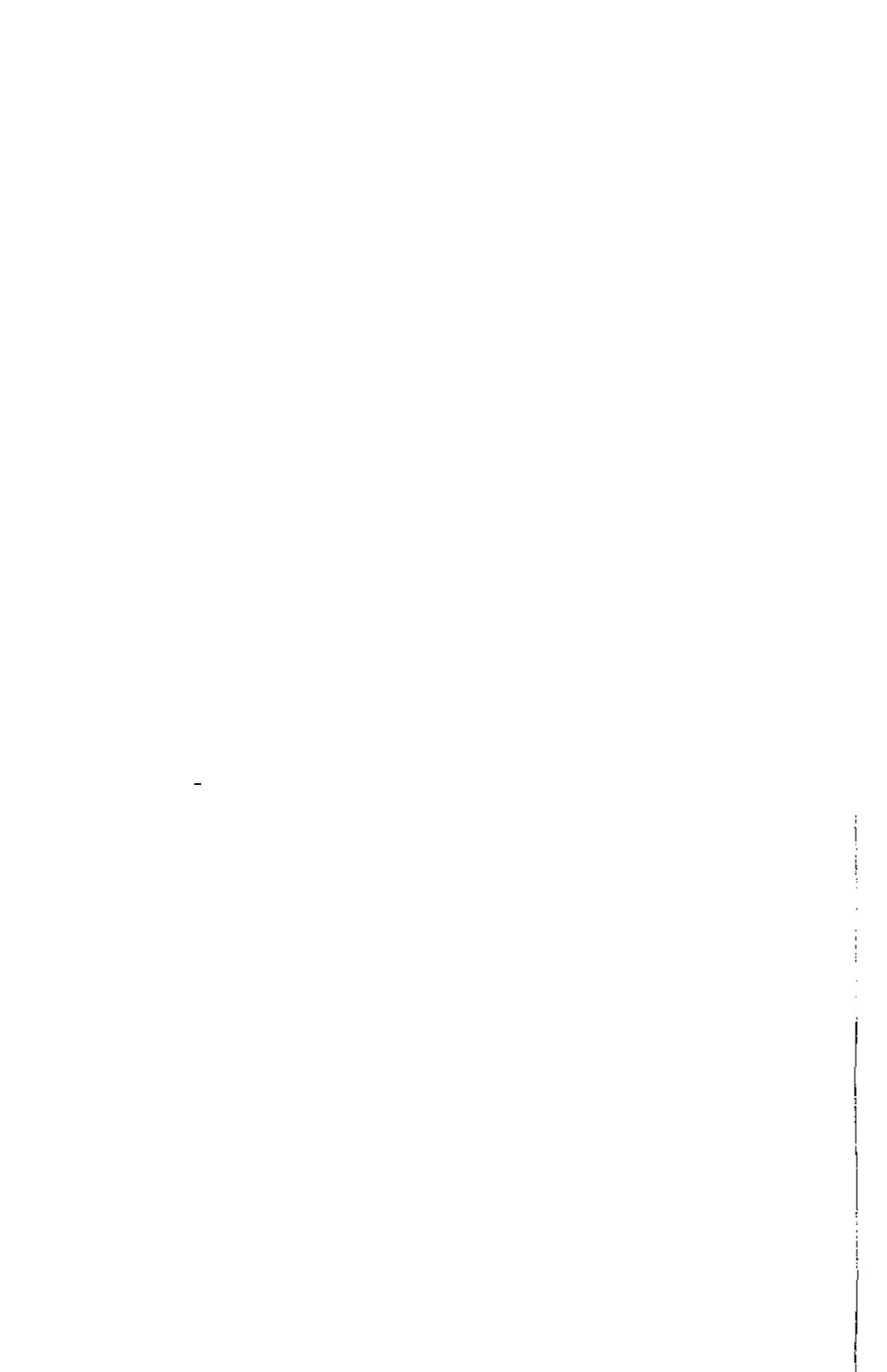
H.G. — Es necesario que las deficiencias las salve la gente que tenga los recursos y el tiempo para ello. Por esa razón, la gente perteneciente o no al ámbito académico debería empezar a formular de nuevo la transformación de la vida pública académica en un gueto. La política no abarca simplemente el trabajo teórico que tiene lugar en torno a los simposios. El ámbito académico es importante, pero hay además una red de gente que trabaja en comunidades. Puesto que yo trabajo principalmente en la educación pública, me encuentro dirigiéndome a comunidades de gente, y esas gentes no hablan sólo sobre la escuela. Hablan de drogas y crimen y quieren saber dónde se pueden encontrar recursos en sus comunidades. Necesitamos que los académicos entren en nuestras comunidades con sus recursos y posibilidades para que podamos comenzar a crear tierras fronterizas para el diálogo y las luchas.

D.T. — Intentamos especificar estos nuevos espacios discursivos, pero es difícil, porque no existen.

H.G. — Hay muchas cosas que obstaculizan el camino. ¿Cómo consiguen perpetuarse las nociones de profesionalismo y pericia incluso en el más radical de los lenguajes? ¿Cómo estamos implicados en estas formas de exclusiones? Se tiene que librar una batalla en el sector académico, porque cuenta con recursos que otras comunidades ciertamente no poseen.

D.T. — Una de las cosas más tristes es la fuerza de la presión material. Ambos conocemos personas que comenzaron sus carreras profesionales como radicales de base y que, en un determinado momento de sus vidas, se encontraron con muy pocas opciones. Muy pocas estructuras de apoyo y muy pocos lugares adonde ir salvo la universidad. Y allí es adonde van, porque es el único lugar donde pueden practicar lo que quieren. Pero eso supone implícitamente mantener aislada la práctica propia dentro del ámbito académico.

H.G. — Por esa razón la pedagogía es a la vez estimulante y peligrosa. Es una de las pocas formas de política cultural que no se puede confiar simplemente al mundo universitario. Sus interrogantes básicos sobre ideología y política preguntan cómo aborda la gente lo que ellos abordan; esto es, cómo participa, produce y cuestiona formas particulares de vida. El asunto no es simplemente cómo se inserta la gente en posiciones subjetivas particulares, sino cómo las crea. Plantear ese tema equivale automáticamente a afrontar el lenguaje de la especificidad, la comunidad, la diversidad, la diferencia y la lucha por la vida pública.



Capítulo 7

LOS ESTUDIOS CULTURALES, LA DIFERENCIA RESISTENTE Y EL REGRESO DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

A todos esos hombres y mujeres de Sudáfrica, Namibia, Zaire, Costa de Marfil, El Salvador, Chile, Filipinas, Corea del Sur, Indonesia, Granada, los «desheredados de la Tierra» de Fanon, que han declarado alto y claro que no duermen para soñar, «sino que sueñan para cambiar el mundo».¹

INTRODUCCIÓN

La educación pública norteamericana está en crisis. No es una crisis aislada que afecte a un aspecto específico de la sociedad norteamericana; es una crisis que está implicada en (y producida por) una transformación en la naturaleza misma de la propia democracia. No deja de resultar irónico. Mientras varios países de Europa oriental avanzan hacia formas de mayor democratización, los Estados Unidos se presentan como el prototipo para tales reformas y llevan a creer al pueblo norteamericano que la democracia de los Estados Unidos ha alcanzado su forma casi definitiva. La vaciedad de este tipo de análisis queda muy bien puesta de manifiesto por el fracaso del público norteamericano a la hora de participar activamente en la elección de sus propios funcionarios gubernamentales, abordar las crecientes tasas de analfabetismo entre la población general e impugnar la opinión en auge de que la crítica social y el cambio social no tienen nada que ver con el significado de la democracia norteamericana. En cierto modo, se trata de un analfabetismo edificado sobre la negativa de un amplio segmento del público norteamericano a «soñar para cambiar el mundo». Pero el fracaso de la democracia formal es sumamente evidente en la negativa del gobierno norteamericano y de la población general a considerar la escolarización pública como fundamental para la vida de una democracia crítica. Lo que se pone aquí sobre la mesa es la negativa a conceder a la escolarización pública un papel importante en el proceso continuo de educar a la gente para ser ciudadanos activos y críticos, capaces de luchar por la vida pública democrática y reconstruirla.

La lucha a propósito de las escuelas públicas es inseparable de los proble-

¹ Ngũgĩ Wa Thiong'o, *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann, 1986, pág. 3.

mas sociales a los que se enfrenta actualmente esta sociedad. Dichos problemas no sólo son políticos por naturaleza, sino también pedagógicos. Esto es, cuando quiera que el poder y el conocimiento se unen, la política no sólo funciona para situar a la gente de forma diferente con respecto a la acometida de la riqueza y el poder, sino que también provee las condiciones para la producción y adquisición del aprendizaje. Dicho de otro modo, ofrece a las personas oportunidades para tratar y reflexionar sobre las condiciones que las moldean a ellas y su relación con los demás. En este sentido, lo pedagógico versa sobre la producción de significado y la primacía de lo ético y lo político como una parte fundamental de este proceso. Esto significa que cualquier análisis de la escolarización pública tiene que abordar las realidades políticas, económicas y sociales que construyen los contextos formadores de la institución de la escolarización y las condiciones productoras de las diversas poblaciones de estudiantes que constituyen sus colectivos. Esta perspectiva supone poner de manifiesto los problemas y circunstancias sociales que afectan a los estudiantes que corren peligro en nuestra sociedad, reconociendo al mismo tiempo que es preciso abordar dichos problemas desde una perspectiva tanto pedagógica como política, dentro y fuera de las escuelas.

Los problemas que están surgiendo no son de buen agüero, ni para el destino de la escolarización pública, ni para la credibilidad del discurso de la democracia misma, tal y como se practica actualmente en los Estados Unidos. Por ejemplo, se ha estimado que casi el 20% de todos los niños menores de 18 años viven por debajo del límite de la pobreza. De hecho, los Estados Unidos se sitúan en primera posición entre las naciones industrializadas en pobreza infantil; así mismo, junto con Sudáfrica, los Estados Unidos son el único país industrializado que no provee de atención sanitaria universal a niños y mujeres embarazadas. Además, la desigualdad económica empeora: el pobre es cada vez más pobre, mientras que el rico es cada vez más rico. De hecho, la desigualdad en el reparto de la riqueza fue mayor en 1988 que en ningún otro momento desde 1947. Como han señalado Sally Reed y Craig Sautter, «el 20% más pobre de las familias recibió menos del 5% del producto interior bruto, mientras que el 20% más rico recibió el 44%... El 1% de las familias posee el 42% de la riqueza neta de todas las familias de los Estados Unidos». ² Al mismo tiempo, es importante observar que los intentos neoconservadores de desmantelar la escolarización pública en este país durante la última década se han manifestado no sólo en la exigencia de documentos justificativos y el desarrollo de una política escolar basada en la lógica mercantil de la elección, sino también en los implacables recortes que han afectado a los más dependientes de las escuelas públicas, es decir, los pobres, la gente de color, las minorías, la clase trabajadora y otros grupos subordinados. El «compromiso» Reagan con la educación y los desfavorecidos se manifestó vergonzosamente en políticas famosas por restringir radicalmente los fondos federales para programas importantes como Aid to Families with Dependent Children, reducir

2. Sally Reed y R. Craig Sautter. «Children of Poverty: The Status of 12 Million Young Americans». *Phi Delta Kappan* (junio de 1990), K5.

drásticamente la financiación federal de viviendas para gente con ingresos bajos y, en general, retirar más de diez millones de dólares de programas destinados a ayudar a los pobres, los sin hogar y los hambrientos. Al mismo tiempo, el gobierno Reagan invirtió 1,9 billones de dólares en gastos militares.

Dentro de esta perspectiva, el discurso democrático quedó reducido a combinar el patriotismo con la ideología de guerra fría de la preparación militar, y el concepto de bien público fue separado de los principios de justicia e igualdad en favor de una chilladura por el logro individual. La codicia se hizo respetable en los años 80, al tiempo que los conceptos de comunidad y de lucha democrática eran ignorados o considerados subversivos. En la filosofía pública neoconservadora de los años 80 estaba ausente cualquier noción de democracia que tomara en serio la importancia de fomentar una ciudadanía que pudiera pensar críticamente, luchar contra las injusticias sociales y establecer relaciones de comunidad basadas en los principios de igualdad, libertad y justicia. Esto no significa que, como trabajadores educacionales y culturales, no tengamos nada que hacer salvo ofrecer un lenguaje de crítica. Al contrario, necesitamos un nuevo lenguaje de crítica educacional y cultural que sienta las bases para entender cómo diferentes formaciones sociales están estructuradas desde la dominación, dentro de prácticas pedagógicas y culturales específicas. Los trabajadores culturales también necesitan romper la relación entre diferencia y explotación, mediante una visión y un movimiento social que transforme las condiciones materiales e ideológicas en que la diferencia, estructurada desde los principios de justicia, igualdad y libertad, se convierte en básica para una concepción posmoderna de la ciudadanía y la democracia radical.³

A continuación me propongo sostener que los estudios culturales necesitan ser reconstruidos como parte de un discurso más amplio de diferencia y transformación pedagógica, que esté forjado en la dialéctica de la crítica y la posibilidad. En efecto, voy a afirmar que los estudios culturales ofrecen un

3. En este punto, la cuestión es realizar una política de diferencia que permita a diversos trabajadores culturales reconsiderar y ahondar el propósito y significado de una democracia radical. Chantal Mouffe dice cosas interesantes sobre este tema:

Si la tarea de la democracia radical es precisamente ahondar la revolución democrática y unificar diversas luchas democráticas, dicha tarea requiere la creación de nuevas posiciones subjetivas que permitan la articulación común, por ejemplo, del antirracismo, el antisexismo y el anticapitalismo. Estas luchas no convergen espontáneamente, y, a fin de establecer equivalencias democráticas, es necesario un nuevo «sentido común», que transforme la identidad de los diferentes grupos para que las exigencias de cada uno de ellos se puedan articular con las de los demás según el principio de equivalencia democrática. Pues no es cuestión de establecer una mera alianza entre intereses dados, sino de modificar realmente la identidad misma de estas fuerzas. A fin de que la defensa de los intereses de los trabajadores no se persiga a costa de los derechos de las mujeres, los inmigrantes o los consumidores, es necesario establecer una equivalencia entre estas diferentes luchas. Sólo en estas circunstancias las luchas contra el poder se convierten en verdaderamente democráticas.

En Chantal Mouffe, «Radical Democracy: Modern or Postmodern», en Andrew Ross (comp.), *Universal Abandon: The Politics of Postmodernism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988, pág. 42.

discurso teórico para una nueva política cultural de diferencia, pedagogía y vida pública. En la reconstrucción de los estudios culturales es básica la necesidad de desarrollar un discurso que acentúe las conexiones orgánicas entre los trabajadores culturales y la vida cotidiana, por una parte, y la escolarización y la reconstrucción de la cultura pública democrática, por otra. En efecto, formulo la propuesta de que los estudios culturales brindan a educadores y otros trabajadores culturales la oportunidad de repensar y transformar el modo en que las escuelas, los profesores y los alumnos se definen a sí mismos como sujetos políticos capaces de manifestar sensibilidades críticas, coraje cívico y formas de solidaridad enraizadas en un hondo compromiso con la libertad y la democracia.

ESTUDIOS CULTURALES COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Cuando yo llegué a enseñanza universitaria intern... empezamos a enseñar de maneras que... [relacionaban] la historia con el arte y la literatura, incluyendo la cultura contemporánea, y de pronto esto les resultó tan extraño a las universidades que dijeron: «Dios mío, aquí tenemos una nueva materia llamada Estudios Culturales». (...) La postura en realidad... no era sólo la de intentar remediar un déficit, compensando los insuficientes recursos educacionales de la sociedad más amplia, ni sólo la de esforzarse por satisfacer nuevas necesidades de la sociedad, aunque ambas cosas contribuyeron. El impulso más profundo era el deseo de convertir el aprendizaje en parte del proceso mismo de cambio social.⁴

Raymond Williams nos recuerda que la relación entre los estudios culturales y la educación tiene una historia larga, que parece haber sido olvidada en los Estados Unidos. Más concretamente, el legado teórico e histórico de los estudios culturales ha sido ignorado en gran medida por los educadores progresistas norteamericanos. En parte, esto se debe a que la teoría educacional radical nunca ha escapado de forma satisfactoria a una excesiva inquietud ortodoxa por la relación entre escolarización y economía política, y se ha negado a asumir las tradiciones complejas y cambiantes que han conformado las diversas formaciones y proyectos donde se han desarrollado los estudios culturales.⁵

Aunque no es mi intención reconstruir la historia de los estudios culturales, ni presentar un análisis de sus siempre cambiantes puntos teóricos fuer-

4. Raymond Williams, «Adult Education and Social Change», *What I Came to Say*, Londres, Hutchinson Radius, 1989, págs. 162, 158.

5. Algunos de los mejores comentarios, tanto sobre la historia como sobre los presupuestos básicos que conformaron los estudios culturales, al menos en sus versiones británicas a partir de los años cincuenta, se pueden encontrar en Lawrence Grossberg, «The Formations of Cultural Studies: An American in Birmingham», *Strategies* 2 (1989), 114-149; Lawrence Grossberg, *It's a Sin*, Sydney, Australia, Power Publications, 1988; Richard Johnson, «The Story So Far: and Further Transformations?», en David Punter (comp.), *Introduction to Cultural Studies*, Nueva York, Longman, 1986, 277-313; Stuart Hall, «Cultural Studies: Two Paradigms», *Media, Culture and Society* 2 (1980), 57-82; Meaghan Morris, «Banality in Cultural Studies», *Discourse* 10-2 (1988), 3-29.

tes y débiles, deseo centrarme en alguna de las consecuencias que tienen para proporcionar una serie de categorías que profundizan el proyecto democrático radical de escolarización, exponiendo al mismo tiempo de forma teórica el discurso y la práctica de la pedagogía crítica como forma de política cultural. A continuación, pretendo presentar los estudios culturales como un proyecto político y pedagógico que proporciona una convergencia entre una especie de modernismo que trata temas de acción, voz y posibilidad, y aquellos aspectos de un discurso posmodernista que han desconstruido críticamente cuestiones de subjetividad, lenguaje y diferencia. En efecto, voy a sostener que los estudios culturales ofrecen un terreno teórico para reconsiderar la escolarización como una forma de política cultural y proporcionan un discurso de intervención y posibilidad.

Los estudios culturales son importantes para los educadores críticos porque sientan los cimientos para convertir varias cuestiones en fundamentales para una teoría radical de la escolarización. En primer lugar, ofrece la base para crear nuevas formas de conocimiento al convertir el lenguaje en constitutivo de las condiciones para producir significado en el marco de la relación entre conocimiento y poder. El conocimiento y el poder son conceptualizados de nuevo en este contexto volviendo a afirmar, no simplemente la indeterminación del lenguaje, sino también la construcción histórica y social del conocimiento mismo. En este caso, la estrategia de indagación de los estudios culturales indica una evaluación de las disciplinas dentro de las cuales se configura el conocimiento intelectual. Sostener que dichas disciplinas se construyen en circunstancias históricamente específicas conduce al descubrimiento de que, cuando dichas circunstancias han sido superadas, queda en entredicho la legitimidad de las formas dominantes de conocimiento. Por tanto, los esfuerzos para preservar las distinciones entre las ciencias naturales, sociales y humanas y las artes se pueden considerar modelos de la política e historicidad de las disciplinas académicas. En lugar de mantener el conocimiento en algún tipo de correspondencia con una realidad objetiva encerrada en sí misma, un estudio cultural crítico ve la producción de conocimiento en el contexto del poder. Las consecuencias de estos puntos de vista son: reorganizar el conocimiento de acuerdo con la estrategia de transgresión; definir las disciplinas tradicionales tanto por sus exclusiones como por sus inclusiones; y rechazar las distinciones entre cultura superior e inferior.

Es de interés fundamental establecer, no simplemente cómo surgen los criterios estéticos, sino cómo «nuestras interpretaciones de la sociedad, la cultura, la historia y de nuestras vidas, esperanzas, sueños, pasiones y sensaciones individuales incluyen intentos de *conferir* sentido en vez de *descubrirlo*».⁶ Lo que aquí está en juego es algo más que la crisis de representación. Lo que los estudios culturales ponen de manifiesto es la necesidad de subrayar las cuestiones de cultura, cambio y lenguaje con los temas igualmente importantes de acción y ética. Las cuestiones de cultura son profundamente po-

6. Jain Chambers, *Border Dialogues: Journeys in Postmodernity*, Nueva York, Routledge, 1990, pág. 11.

líticas y éticas y exigen prácticas teóricas y pedagógicas en las que los educadores y los trabajadores culturales entren en un continuo diálogo y lucha que afronten las obligaciones de la ciudadanía crítica y la construcción de esferas públicas que proporcionen «la justificación de un pluralismo cultural, que pretende abordar las necesidades e intereses de una serie de públicos... y ser eficaz en una serie de niveles».⁷ Esto supone algo más que una política de discurso y diferencia. También indica una política de formas sociales y culturales en las que se crean nuevas posibilidades para identificar concretamente qué luchas merece la pena emprender, qué alianzas se han de establecer como resultado de tales luchas y cómo un discurso de diferencia puede profundizar la lucha política y pedagógica por la justicia, la igualdad y la libertad.

En segundo lugar, al definir la cultura como un terreno contestado, lugar de lucha y transformación, los estudios culturales ofrecen a los educadores críticos la oportunidad de ir más allá de los análisis culturales que idealizan de forma romántica la vida cotidiana o tratan la cultura como mero reflejo de la lógica de dominación.⁸ Una versión más crítica de los estudios culturales plantea cuestiones sobre las relaciones entre los márgenes y el centro del poder, especialmente en cuanto que están configuradas por y en torno a las categorías de raza, clase y género. Con ello, una versión de los estudios culturales conformada crítica y políticamente ofrece a los educadores la oportunidad de impugnar ideologías hegemónicas, leer la cultura de forma opositora y desconstruir el conocimiento histórico como un modo de reivindicar identidades sociales que dan voz colectiva a las luchas de grupos subordinados. En este caso, la cultura no se considera simplemente como un indicador de la especificidad de diferentes identidades culturales. La cultura también se configura de nuevo como discurso político y pedagógico, no sólo para poner en tela de juicio formas de subordinación que crean injusticias entre grupos diferentes cuando éstos viven sus vidas en la práctica, sino también como una base para cuestionar los límites institucionales e ideológicos que han enmascarado históricamente sus propias relaciones de poder tras formas complejas de distinción y privilegio. Por tanto, los estudios culturales indican la necesidad de analizar la relación entre cultura y poder como diferencias históricas que se manifiestan en las luchas históricas, textuales y públicas.

En tercer lugar, los estudios culturales ofrecen la oportunidad de reconsiderar la relación entre el tema de la diferencia tal y como se constituye dentro de las subjetividades y entre grupos sociales. Esto supone comprender más claramente cómo las cuestiones de subjetividad se pueden tratar de manera que no eliminen la posibilidad de acción individual y social. En cuanto tales, las subjetividades se consideran contradictorias y múltiples, produci-

7. Rita Felski, «Feminism, Realism, and the Avant-Garde», en Andrew Milner, Philip Thompson y Chris Worth (comps.), *Postmodern Conditions*. Nueva York, Berg Publishers, 1990, págs. 76, 75.

8. Para un análisis excelente de algunas de las trampas teóricas en donde han caído varias formas de estudios culturales, véanse Meaghan Morris, «Banality in Cultural Studies», *Discourse* 10:2 (1988), 3-29; Cary Nelson, «Always Already Cultural Studies: Two Conferences and a Manifesto», *The Journal of the Midwest Modern Language Association* 24:1 (1991), 24-38.

das más que dadas, y son tanto abordadas como recibidas dentro de circunstancias sociales e históricas particulares. Es importante señalar el fomento de una práctica pedagógica basada en lo que Larry Grossberg llama una teoría de la articulación. Escribe:

Una teoría de la articulación niega un sujeto humano esencial sin abandonar al individuo activo que nunca está entera ni simplemente «cosido» en su puesto en las organizaciones sociales del poder... Hay siempre una multiplicidad de posiciones, no sólo disponibles, sino ocupadas, y una multiplicidad de modos en que los diferentes significados, experiencias, poderes, intereses e identidades se pueden articular entre sí.⁹

Finalmente, los estudios culturales sientan las bases para entender la pedagogía como una forma de producción cultural, en vez de como la transmisión de una particular destreza, cuerpo de conocimiento o conjunto de valores. En este contexto, la pedagogía crítica se entiende como una práctica cultural dedicada a la producción de conocimiento, identidades y deseos. En cuanto forma de política cultural, la pedagogía crítica supone inventar un lenguaje nuevo para situar nuevamente las relaciones profesor-alumno dentro de prácticas pedagógicas que abran, en lugar de cerrar, las fronteras del conocimiento y el aprendizaje. Las disciplinas ya no pueden definir los límites del conocimiento ni determinar el abanico de preguntas que se pueden hacer. Así misma, la pedagogía crítica, dentro de la tradición de unos estudios culturales anteriores, acaba con la idea dominante de que la cultura como pedagogía versa sobre transmisión y consumo. Por arriesgado que sea este acercamiento, sirve para inventar de nuevo el proyecto y la posibilidad de enseñar y aprender dentro de un contexto que asume sus propios presupuestos ideológicos en lugar de suprimirlos. Con ello, la pedagogía crítica puede afirmarse en el terreno de las convicciones mediante formas de tratamiento ético y trabajo cultural que afrontan libremente problemas reales que se plantean en la vida cotidiana. En efecto, en cuanto forma de producción cultural, la pedagogía crítica se convierte en un referente crítico para entender cómo varias prácticas dentro del circuito del poder inscriben instituciones, textos y culturas vividas en formas particulares de regulación social y moral que presuponen visiones particulares del pasado, el presente y el futuro. A continuación me propongo desarrollar aún más la relación entre los estudios culturales y alguna de las cuestiones mencionadas antes como parte de un debate más amplio sobre el lenguaje, la diferencia, la voz y la pedagogía.

LA ESCOLARIZACIÓN Y LA POLÍTICA DE LENGUAJE

La educación puede muy bien ser, por derecho propio, el instrumento por el cual cada individuo, en una sociedad como la nuestra, puede conseguir acceder

9. Lawrence Grossberg. «The Formations of Cultural Studies», pág. 137

a cualquier clase de discurso. Pero todos sabemos que en su distribución, en lo que permite e impide, sigue los trillados frentes de batalla del conflicto social. Cada sistema educativo es un medio político de mantener o modificar la apropiación del discurso con el conocimiento y poder que lleva consigo.¹⁰

En los Estados Unidos hay una larga tradición de ver las escuelas como instituciones relativamente neutrales cuyo lenguaje y relaciones sociales reflejan los principios de la igualdad de oportunidades. Por ejemplo, las teorías liberales de la educación se basan en la creencia de que los estudiantes tienen libre acceso al lenguaje y conocimiento que las escuelas proporcionan en el marco de su responsabilidad pública para educar. Más recientemente, los educadores radicales se han inspirado en varias tradiciones teóricas que vinculan lenguaje y poder para refutar este supuesto.¹¹ No sólo dejan patente la ingenuidad de tales opiniones al revelar las restricciones sociales y políticas que operan sobre el lenguaje; también proporcionan una intrincada lectura de cómo el lenguaje escolar funciona a través de una red de jerarquías, prohibiciones y negativas para recompensar a unos estudiantes y negar a otros el acceso a lo que se puede aprender y decir dentro de los confines de la escolarización dominante.¹² Para los educadores radicales, las escuelas son lugares donde el conocimiento y el poder entran en relaciones que se articulan con conflictos que se resuelven luchando en la sociedad más amplia. En esta tesis resulta básico el supuesto de que el lenguaje de la escolarización está implicado en formas de racismo que intentan silenciar las voces de grupos subordinados cuyo lenguaje principal no es el inglés y cuyo capital cultural es marginado o denigrado por la cultura dominante de escolarización.

En esta visión del lenguaje, hay tres elementos importantes que es necesario reiterar. En primer lugar, el lenguaje tiene un fundamento social y se debe considerar un lugar de lucha que implica la producción de conocimientos, valores e identidades. En segundo lugar, en cuanto fenómeno social, el lenguaje no se puede separar de las fuerzas y conflictos de la historia social. En otras palabras, la historicidad de la relación entre formas dominantes y subordinadas de lenguaje permite comprender mejor la contestación del supuesto de que el lenguaje dominante en cualquier momento dado sería simplemente el resultado de un proceso que se daría de forma natural, y no el fruto de luchas y conflictos históricos y específicos. En efecto, la literatura sobre lingüística social, deconstrucción y postestructuralismo proporciona una lección importante al negarse a analizar la relación entre lenguaje y poder desde una perspectiva simplemente sincrónica y estructural. Aunque los educadores radicales se interesan vivamente por el tratamiento de las ideologías que estructuran los paradigmas lingüísticos dominantes y las formas de

10. Michel Foucault, «The Discourse on Language», *The Archaeology of Knowledge*, Londres, Tavistock, 1972, pág. 227.

11. Para un resumen de los diversos discursos que los educadores radicales están asumiendo actualmente, véase Diane Macdonell, *Theories of Discourse*, Londres, Blackwell, 1986.

12. Trata esta cuestión en Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988.

vida que legitiman, no separan este tipo de investigación de las formas particulares de análisis históricos y sociales. Esto es, en lugar de desarrollar un análisis que se interese simplemente por los códigos, clasificaciones, ordenamientos y distribución del discurso, atienden también a los conflictos y contextos históricos, fundamentales para el propósito y significado del discurso.¹³ En efecto, este trabajo se edifica sobre la intuición de Bajtin de que los lenguajes específicos no se pueden desarraigar de los conflictos y luchas históricas que los convierten en heteroglósicos en vez de en unitarios. Bajtin es claro sobre esta cuestión y afirma que:

en cualquier momento dado de su existencia histórica, el lenguaje es heteroglósico de arriba abajo: representa la coexistencia de contradicciones socio-ideológicas entre el presente y el pasado, entre diferentes épocas del pasado, entre diferentes grupos socio-ideológicos del presente, entre tendencias, escuelas, círculos, etcétera, todo plasmado en una forma corporal. Estos «lenguajes» de heteroglosia se entrecruzan unos con otros de diversas modas, formando nuevos «lenguajes» socialmente tipificadores.¹⁴

Análisis más recientes han sostenido que cualquier pretensión de un lenguaje totalizador y unitario es el resultado de formas de regulación social, moral y política que intentan borrar sus propias historias.¹⁵ Lo que se pone aquí sobre la mesa es la necesidad de dejar claro que el lenguaje siempre está implicado en relaciones de poder expresadas, en parte, mediante luchas históricas particulares a propósito de cómo instituciones establecidas, tales como la educación, la ley, la medicina, la beneficencia social y los medios de comunicación de masas, producen, sostienen y legitiman formas particulares de vida que caracterizan una sociedad en un momento dado de la historia. El lenguaje hace posible, tanto las posiciones subjetivas que la gente usa para negociar su sentido del yo, como las ideologías y prácticas sociales que dan significado y legitimidad a las instituciones que constituyen la base de una sociedad dada.

En tercer lugar, los educadores radicales no se han contentado, últimamente, con situar sin más el análisis del lenguaje en el discurso de dominación y subyugación. Están interesados también en crear un «lenguaje de posibilidad».¹⁶ En este caso, se insiste en percibir el lenguaje como una fuerza opositorista y también como una fuerza afirmativa. Esto es, se piensa que las prácticas discursivas, no sólo desconstruyen y reivindicán nuevas formas de conocimiento, sino también proporcionan nuevos modos de leer la historia mediante la reconstrucción de memorias suprimidas que ofrecen identi-

13. Véanse, por ejemplo, Noelle Bissere, *Education, Class Language, and Ideology*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979; Cleo Cherryholmes, *Power and Criticism: Post-structural Investigations in Education*, Nueva York, Teachers College Press, 1988; Tony Crowley, *Standard English and the Politics of Language*, Urbana, University of Illinois Press, 1989.

14. M. M. Bajtin, *The Dialogic Imagination*, Austin, University of Texas Press, 1981, pág. 291.

15. Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.

16. Henry A. Giroux, *Teachers as Intellectuals*, Nueva York, Bergin and Garvey Press, 1988.

dades que impugnan y contestan las condiciones mismas en las cuales se experimentan y viven la historia, el deseo, la voz y el lugar. Dentro de este contexto la educación radical ofrece a los educadores una aproximación crítica a la pedagogía, forjada en el discurso de diferencia y voz.

LA POLÍTICA DE VOZ Y DIFERENCIA

Así, si quieres hacerme daño de verdad, habla mal de mi lenguaje. La identidad étnica es hermana gemela de la identidad lingüística —soy mi lenguaje—. Hasta que pueda aceptar como legítimo el español chicano de Texas, el Tex-Mex y todos los demás lenguajes que hablo, no puedo aceptar la legitimidad de mi mismo... y en la medida en que tenga que acomodarme... a los anglohablantes, en lugar de hacer que ellos se acomoden a mí, mi lengua será ilegítima. Ya no quiero que me hagan sentir avergonzado por existir. Quiero tener mi voz: india, hispana, blanca. Quiero tener la lengua de mi serpiente —la voz de mis mujeres, mi voz sexual, la voz de mi poeta—. Quiero superar la tradición del silencio.¹⁷

La diferencia no debe ser simplemente tolerada, sino vista como un fondo de polaridades necesarias entre las cuales nuestra creatividad puede chispear como una dialéctica. Sólo entonces la necesidad de interdependencia deja de ser amenazadora... Dentro de la interdependencia de las diferencias mutuas (no dominantes), se encuentra esa seguridad que nos capacita para descender hasta el caos del conocimiento y regresar con visiones verdaderas de nuestro futuro, junto con el poder concomitante de efectuar los cambios que puedan hacer que dicho futuro se realice... Como mujeres, se nos ha enseñado a ignorar nuestras diferencias o a verlas como causas de separación y sospecha, en lugar de como fuerzas para el cambio. Sin comunidad no hay liberación, sólo un armisticio sumamente vulnerable y transitorio entre una mujer individual y su opresión. Pero la comunidad no debe significar un despojamiento de nuestras diferencias, ni la patética pretensión de que dichas diferencias no existen.¹⁸

El discurso de diferencia usado tanto por Gloria Anzaldúa como por Audre Lorde proporciona una vislumbre del fundamento múltiple y movedido que el término sugiere. Definido en oposición a códigos hegemónicos de cultura, subjetividad e historia, varios teóricos sociales han empezado recientemente a usar un discurso de diferencia para poner en tela de juicio algunas de las aserciones dominantes más fundamentales que caracterizan las ciencias sociales tradicionales. Como he señalado en otros capítulos, los teóricos que escriben sobre antropología, feminismo, teología de la liberación, educación crítica, teoría literaria y una multitud de otras áreas rechazan firmemente los supuestos tradicionales relativos a la cultura como un campo de experiencias compartidas definido desde un punto de vista etnocéntrico occidental; además, los teóricos críticos han rechazado el supuesto humanista

17. Gloria Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, San Francisco, Spinsters/Aunt Lute Press, 1987, pág. 59.

18. Audre Lorde, *Sister Outsider*, Freedom, California, The Crossing Press, 1984, págs. 111-112

tradicional de que el individuo es, a la vez, la fuente de toda acción humana y la unidad más importante de análisis social; más aún, muchos teóricos críticos rechazan la opinión de que la objetividad y el consenso sean los temas privilegiados e inocentes de la investigación dominante en ciencias sociales. Leyendo en oposición a estos supuestos, la noción de diferencia ha desempeñado un papel importante a la hora de poner de manifiesto cómo el poder se inscribe de diferentes formas en las zonas de cultura y entre ellas, cómo los terrenos culturales fronterizos plantean cuestiones importantes relativas a las relaciones de desigualdad, lucha e historia, y cómo las diferencias se expresan en modos múltiples y contradictorios dentro de los individuos y entre grupos diferentes.

Aunque las teorías de la diferencia han hecho contribuciones importantes a un discurso de pedagogía y política progresista, también han mostrado tendencias teóricamente defectuosas y políticamente retrógradas. En primer lugar, las intuiciones más importantes han surgido principalmente de las feministas de color. Dichas intuiciones incluyen: el reconocimiento de un yo que es múltiple, no unitario; el reconocimiento de que las diferencias son siempre relacionales y no intrínsecas; y el reconocimiento de que la integridad y la coincidencia son actos de voluntad y creatividad, y no un descubrimiento pasivo.¹⁹ En segundo lugar, el discurso de diferencia ha contribuido a paralizar formas de esencialismo, ahistoricismo y una política de separatismo. A continuación propongo, primeramente, examinar la naturaleza dialéctica de la relación entre diferencia y voz que conforma un discurso de pedagogía crítica. Concluiré indicando alguna de las consecuencias más amplias que podría tener un discurso de diferencia y voz para lo que yo llamo una pedagogía fronteriza liberatoria.

Es importante para los educadores críticos tratar la cultura como una fuente vital para desarrollar una política de identidad, comunidad y pedagogía. En esta perspectiva, la cultura no se ve como monolítica e inalterable, sino como un lugar de fronteras múltiples y heterogéneas donde se entremezclan diferentes historias, lenguajes, experiencias y voces en medio de diversas relaciones de poder y privilegio. Dentro de este territorio fronterizo pedagógico y cultural conocido como escuela, las culturas subordinadas presionan y penetran las fronteras supuestamente no problemáticas y homogéneas de las prácticas y formas culturales dominantes. Es importante notar que los educadores críticos no se pueden contentar simplemente con cartografiar el modo en que las ideologías se inscriben en las diversas relaciones de la escolarización, sea el currículum, las formas de organización escolar o las rela-

19. Angela P. Harris, «Race and Essentialism in Feminist Legal Theory», *Stanford Law Review* 42 (febrero de 1990), pág. 581. Para un análisis de las mujeres de color que han contribuido de manera significativa a una teoría de la diferencia, véanse Kimberle Crenshaw, «Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics», *The University of Chicago Legal Forum* (1989), 139-167; Regina Austin, «Sapphires Bound!», *Wisconsin Law Review* (año de 1989), 539-578. Estoy muy en deuda con Linda Brodkey por llamar mi atención sobre esta literatura. Además, véase el excelente trabajo de Linda Brodkey, «Toward a Feminist Rhetoric of Difference», Austin, University of Texas, 1990.

ciones profesor-alumno. Aunque éstos deben ser temas importantes para los educadores críticos, una pedagogía crítica más viable necesita ir más allá, analizando cómo se asumen de hecho las ideologías en las voces y experiencias vitales de los estudiantes en cuanto que dan significado a los sueños, deseos y posiciones subjetivas donde ellos habitan. En este sentido, los educadores radicales necesitan crear las condiciones para que los estudiantes hablen de modo que sus narrativas se puedan afirmar y asumir junto con las coherencias y contradicciones que caracterizan tales experiencias. Más concretamente, la cuestión de las experiencias del alumno se tiene que analizar como parte de una política más amplia de voz y diferencia.

Como señala bell hooks, llegar a la voz significa «pasar del silencio a la palabra como un gesto revolucionario... la idea de encontrar la voz de uno o de poseer una voz asume una primacía en el discurso hablado, la escritura y la acción.. Sólo podemos hablar como sujetos. Como objetos, permanecemos sin voz —nuestros seres los definen e interpretan otros — (...) La conciencia de la necesidad de hablar, de dar voz a las diversas dimensiones de nuestras vidas, es un modo [de comenzar] el proceso de educación para una conciencia crítica».²⁰ Esto supone que los educadores necesitan acercarse al aprendizaje no simplemente como adquisición de conocimiento, sino como producción de prácticas culturales que ofrecen a los estudiantes un sentido de identidad, lugar y esperanza. Hablar de voz es abordar una cuestión más amplia: cómo las personas, bien se convierten en agentes en el proceso de hacer historia, bien funcionan como sujetos bajo el peso de la opresión y la explotación dentro de los diversos límites lingüísticos e institucionales que producen culturas dominantes y subordinadas en cualquier sociedad dada. En este caso, la voz proporciona un referente crítico para analizar cómo los estudiantes se ven privados de voz en contextos particulares al no permitírseles hablar, cómo los estudiantes se silencian a sí mismos por miedo o ignorancia respecto a la fuerza y posibilidades que existen en los múltiples lenguajes y experiencia que los conectan con un sentido de acción y autoformación. Al mismo tiempo, las voces forjadas en la oposición y la lucha crean las condiciones cruciales por las que individuos y grupos subordinados pueden reivindicar sus propias memorias, relatos e historias como parte de una continua lucha colectiva por impugnar las estructuras de poder que intentan silenciarlos.

Al ser capaces de escuchar críticamente las voces de sus alumnos, los profesores se convierten en cruzadores de fronteras, no sólo gracias a su capacidad de hacer que diferentes narrativas sean utilizables para sí mismos y para otros estudiantes, sino también al legitimar la diferencia como una condición básica para entender los límites de la voz propia. Al ver la escolarización como una forma de política cultural, los educadores radicales pueden unir los conceptos de cultura, voz y diferencia para crear un territorio fronterizo donde existan múltiples subjetividades e identidades en el marco de una práctica pedagógica que proporcione el potencial para expandir la política de solidaridad y comunidad democrática. La pedagogía crítica sirve para poner

20 bell hooks, *Talking Back*, Boston, South End Press, 1989, pág. 12

de manifiesto esas culturas marginales que tradicionalmente han sido suprimidas en la escolarización norteamericana. Además, proporciona a los estudiantes un abanico de identidades y posibilidades humanas que surgen en medio, dentro y entre diferentes zonas de cultura. Por supuesto, los educadores no se pueden acercar a esta tarea simplemente dando igual peso a todas las zonas de diferencia cultural; al contrario, deben vincular la creación, sustentación y formación de la diferencia cultural como una parte fundamental del discurso de desigualdad, poder, lucha y posibilidad. La diferencia no consiste simplemente en registrar o defender las diferencias espaciales, raciales, étnicas o culturales, sino en diferencias históricas que se manifiestan en luchas públicas y pedagógicas. Las posibilidades de convertir la diferencia y la voz en un aspecto básico de la pedagogía crítica pueden ser ampliadas aún más en torno a varios temas que forman parte de una política de pedagogía fronteriza.

DIFERENCIA RESISTENTE: HACIA UNA TEORÍA LIBERATORIA DE PEDAGOGÍA FRONTERIZA

Para algunos oídos, la diferencia no es diferencia, sino torpeza o deficiencia. Afasia, ¿Incapacidad o falta de ganas? Muchos han llegado a tolerar esta semejanza y han decidido suspender el juicio (sólo) cuando se trata del otro. Una actitud así es un paso adelante. (...) Pero no deja de ser un paso muy pequeño, puesto que les sirve de excusa para su ignorancia satisfecha de sí misma y su renuencia a implicarse en la cuestión. Vosotros, que entendéis la deshumanización de la remoción, la reubicación, la reeducación y la redefinición forzadas y la humillación de tener que falsear vuestra propia realidad, vuestra voz, ya sabéis. Y a menudo no podéis decirlo. Intentáis una y otra vez desdecirla, pues, si no lo hacéis, ellos no dejarán de llenar los huecos en blanco en vuestro lugar, y seréis dichos.²¹

Abordar la cuestión de la diferencia es reconocer que no se puede analizar de forma no problemática. En efecto, el concepto se tiene que usar para resistir a los aspectos de su legado ideológico usados al servicio de la explotación y la subordinación, así como para elaborar una referencia crítica para afrontar los límites y puntos fuertes de la diferencia como aspecto fundamental de una teoría crítica de la educación. A continuación me fijaré brevemente en cómo el concepto de diferencia lo han usado conservadores, liberales y radicales en formas que, bien producen relaciones de subordinación, bien socavan su posibilidad de desarrollar una política democrática radical.

Los conservadores han usado con frecuencia el término «diferencia» de modos diversos para justificar relaciones de racismo, patriarcado y explotación clasista, asociando la diferencia con la noción de desviación, al tiempo que justificaban tales presupuestos apelando a la ciencia, la biología, la natu-

21. Trinh T. Minh-ha, *Women, Nature, Other*, Bloomington, Indiana University Press, 1989, pag. 80

raza o la cultura. En muchos casos, la diferencia funciona como un indicador del poder de identificar, etiquetar y excluir grupos particulares, al tiempo que queda legitimada dentro de un discurso y política de la vida pública reaccionarios, es decir, el nacionalismo, el patriotismo y la «democracia».²² Es preciso hacer notar aquí que hay algo más en juego que la producción de ideologías particulares basadas en definiciones negativas de la identidad. Cuando se define y utiliza en interés de la desigualdad y la represión, la diferencia es «decretada con violencia contra sus propios ciudadanos lo mismo que contra los extranjeros».²³

Los liberales generalmente practican un doble acercamiento al asunto de la diferencia. A este respecto puede resultar ilustrativo el tema de la raza. Por un lado, los liberales afrontan la cuestión de la diferencia mediante una noción de diversidad cultural en la que se afirma que una raza es simplemente una forma de diferencia cultural más entre las muchas que componen la población de un país como los Estados Unidos. El problema de esta aproximación es que «al negar el carácter fundamental y único de la raza como principio de organización socioeconómico, define de nuevo la diferencia de un modo que niega la historia del racismo en los Estados Unidos y, con ello, la responsabilidad blanca en la opresión y explotación, presente y pasada, de la gente de color».²⁴ En esta perspectiva, los sistemas de desigualdades, subordinación y terror que conforman la estructuración que la cultura dominante hace de la diferencia en torno a cuestiones de raza, género y clase son simplemente proyectados fuera de la existencia. Por otro lado, los liberales a menudo intentan tanto apropiarse como disolver las diferencias culturales con la teoría cultural del crisol. La historia, lengua, experiencias y narrativas del otro son relegadas a zonas invisibles de la cultura, territorios fronterizos donde la cultura dominante se niega a oír la voz del otro, al tiempo que celebra una «heterosexualidad blanca, masculina, de clase media, europea, [como] patrón y criterios de racionalidad y moralidad».²⁵ Bajo la rúbrica de la igualdad y la libertad, la versión liberal de la asimilación hace la «guerra» a la particularidad, las diferencias vividas y los futuros imaginados que ponen en tela

22. Por supuesto, tenemos una vasta literatura de anticolonialismo que señala esto muy claramente. Por ejemplo, véanse el capítulo 2 de este libro y Franz Fanon, *Black Skin, White Masks*, Nueva York, Grove Weidenfeld, 1967; Albert Memmi, *The Colonizer and the Colonized*, Boston, Beacon Press, 1965. Para un ejemplo particularmente convincente del uso del lenguaje en la producción de la diferencia como indicador del colonialismo, véase Wa Thiong'o, *Decolonizing the Mind*. Véase también Edward W. Said, *Orientalism*, Nueva York, Vintage Books, 1979. Por supuesto, la mayor parte de la literatura anticolonial construye la diferencia mediante las dicotomías modernistas de colonizado contra colonizador, enemigo contra adversario. Más recientemente, de modo especial en el discurso racista que está desarrollando la derecha francesa, el concepto de diferencia está siendo afirmado mediante temas que parecen renunciar al racismo (el derecho a ser diferente), pero en realidad se usan para reproducir sus efectos. Sobre esta cuestión, véanse Alain Policar, «Racism and Its Mirror Images», *Telos* 83 (primavera de 1990), 99-108; Pierre-Andre Taguieff, «The New Cultural Racism in France», *Telos* 83 (primavera de 1990), 109-122.

23. Sean Cubitt, «Introduction: Over the Borderlines», *Screen* 30:4 (otoño de 1989), pág. 5.

24. Paula Rothenberg, «The Construction, Deconstruction, and Reconstruction of Difference», *Hypatia* 5:1 (primavera de 1990), pág. 47.

25. *Ibid.*, pág. 43.

de juicio la cultura como unitaria, sagrada e inmutable, y la identidad como unificada, estática y natural.

Por otro lado, los teóricos educacionales radicales han tratado la cuestión de la diferencia en torno a dos consideraciones básicas. En primer lugar, la diferencia ha sido elaborada en el marco de un intento de entender la subjetividad como fracturada y múltiple, y no como unificada y estática.²⁶ En esta aproximación, es básica la idea de que las subjetividades e identidades se construyen en modos contradictorios y de múltiples estratos. La identidad es vista, no sólo como una construcción histórica y social, sino también como parte de un proceso continuo de transformación y cambio. Esta posición es de enorme significación para socavar el concepto humanista del sujeto como unificado y también como la fuente determinada de la voluntad y la acción humanas. Por importante que sea esta posición, está cargada de problemas teóricos.

Al afirmar que las subjetividades humanas son construidas desde el lenguaje mediante la producción y disponibilidad de diversas posiciones subjetivas, muchos teóricos radicales han elaborado una teoría de la subjetividad que elimina cualquier noción viable de acción humana. Ciertamente, la subjetividad se convierte en un efecto del lenguaje, y la acción humana desaparece en el desacreditado terreno de la voluntad humanista. Se pierde aquí cualquier comprensión de cómo la acción actúa dentro de la superficie común de posiciones subjetivas a las que permite acceder una sociedad y el peso de opciones construidas a partir de deseos específicos, formas de autorreflexión y prácticas sociales concretas. Apenas se percibe cómo adopta realmente la gente posiciones subjetivas particulares, qué individuos y grupos son privilegiados a la hora de tener acceso a posiciones particulares y cuáles son las condiciones que imposibilitan a algunos grupos el adoptar, vivir y pronunciar discursos particulares.²⁷

El segundo acercamiento a la diferencia que los teóricos educacionales radicales han adoptado se centra en las diferencias entre grupos. Varios teóricos, particularmente feministas, han desarrollado lo que se puede llamar un discurso de política de identidad.²⁸ En su sentido más amplio, la política de identidad se refiere a «la tendencia a basar la actividad política de uno sobre un sentido de identidad personal —como gay, como judío, como negro, como mujer—».²⁹ Esta política de identidad celebra las diferencias en cuanto que están construidas en torno a las categorías de raza, clase, género y preferencia sexual. Una vez más, indicaré primero las limitaciones que han surgido en

26. Julian Henriques, Wendy Hollway, Cathy Urwin, Couze Ven y Valerie Walkerdine, *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation, and Subjectivity*, Nueva York, Methuen, 1984.

27. Lawrence Grossberg, «The Context of Audiences and the Politics of Difference», *Australian Journal of Communication* 16 (diciembre de 1989), pág. 29.

28. Para algunos comentarios perspicaces sobre esta cuestión, véanse hooks, *Talking Back: Brodkey, «Toward a Feminist Rhetoric of Difference»; Regina Austin, «Sapphire Bound»; Wisconsin Law Review* (otoño de 1989), 539-578; Henry A. Giroux, «Rethinking the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism, and Feminism», *College Literature* (en prensa).

29. Diana Fuss, «Lesbian and Gay Theory: The Question of Identity Politics», en D. Fuss, *Essentially Speaking: Feminism, Nature, and Difference*, Nueva York, Routledge, 1989, pág. 97.

torno a esta posición, y después destacaré la importancia de la política de identidad dentro de un concepto más amplio de diferencia, política y cultura.

Inicialmente, la política de identidad planteaba un importante desafío a la idea hegemónica de que la cultura eurocéntrica sea superior a las demás culturas y tradiciones, y lo hacía ofreciendo a grupos subordinados vocabularios políticos y culturales con los que podían reconstruir sus propias historias y dar voz a sus identidades individuales y colectivas. Esto era especialmente verdad para los primeros estadios del movimiento feminista, cuando el eslogan «lo personal es lo político» dio lugar a la suposición de que la experiencia vivida ofrecía a las mujeres la oportunidad de insertarse de nuevo en la historia y la vida cotidiana mediante la identificación de las injusticias que habían sufrido dentro de una sociedad construida con relaciones sociales patriarcales. De la concepción de diferencia que confirmaba esta visión de la política de identidad, surgieron diversos problemas. Varios teóricos sostenían que había una correlación directa entre la ubicación social de uno y su postura política. Estaba aquí sobre la mesa el supuesto de que la identidad personal estaba enraizada en una serie particular de experiencias que conducían, más bien de forma no problemática, a una forma particular de política. Hay varias razones que permiten poner en duda esta postura. Aceptar la autoridad de la experiencia sin ningún tipo de crítica supone olvidar que la identidad misma es compleja, contradictoria y mudable, y que no se manifiesta de forma no problemática en una política específica. En segundo lugar, la insistencia en lo personal como aspecto fundamental de lo político a menudo se traduce en destacar lo personal mediante una forma de política confesional que casi olvida cómo lo político se constituye en formas sociales y culturales al margen de las experiencias propias. bell hooks expone bien la cuestión.

Aunque la afirmación «lo personal es lo político» destacaba la inquietud feminista por el yo, no insistía en una conexión entre la politización y la transformación de la conciencia. Hablaba más directamente de las preocupaciones que tenían las mujeres acerca del yo y la identidad... La concentración feminista en el yo se vinculaba entonces fácilmente no con un proceso de politización radical, sino con un proceso de despolitización. Popularmente, la búsqueda importante no era cambiar radicalmente nuestra relación con el yo y la identidad, educar para una conciencia crítica, implicarse y comprometerse políticamente, sino explorar la identidad personal, afirmar y defender la primacía del yo tal y como existía ya.³⁰

Otro problema del concepto radical de diferencia es que a veces produce una política de aserción que es tanto esencialista como separatista. Al ignorar la idea de que «la política de cualquier posición social no está garantizada de antemano»,³¹ la política de identidad a menudo reproducía los mismos problemas que pensaba estar atacando. Como he señalado en otro capítulo,

30. hooks, *Talking Back*, pág. 106

31. Lawrence Grossberg, «The Context of Audience and the Politics of Difference», pág. 28.

el esencialismo presente en construcciones particulares del feminismo ha sido puesto de manifiesto por Audre Lorde, Angela Harris, bell hooks y otras que han criticado a las mujeres blancas, no sólo por privilegiar el patriarcado por encima de cuestiones de raza, clase, preferencia sexual y otras formas de opresión, sino también por definir el patriarcado y la construcción de las experiencias de las mujeres desde un punto de vista que excluía los relatos y las narrativas particulares de las mujeres de color.³² En este caso, las diferencias raciales y de clase entre mujeres son ignoradas en favor de un concepto esencializador de voz que idealiza y valoriza la experiencia unitaria de las mujeres blancas de clase media que adoptarían la postura de ser capaces de hablar por todas las mujeres. Además, las formas de política de identidad que renuncian al potencial para establecer alianzas entre diferentes grupos subordinados corren el riesgo de reproducir una serie de jerarquías de identidades y experiencias que sirva para privilegiar su propia forma de opresión y lucha. Con demasiada frecuencia, esta posición se traduce en narrativas totalizadoras incapaces de reconocer los límites de su propio discurso a la hora de explicar la complejidad de la vida social y el poder que un discurso así ejerce a la hora de silenciar a quienes no son considerados parte del grupo de iniciados. June Jordan capta bien este sentir cuando comenta que «los llamamientos tradicionales a la “unidad” sobre la base de uno solo de estos factores—raza, clase o género— acabarán fracasando, una y otra vez, creo, porque ni uno solo de estos componentes proporciona un sondeo válido del individuo completo».³³

Lejos de pretender que los educadores críticos deban prescindir tanto de la noción de diferencia como de una política de identidad, creo que necesitamos aprender de las deficiencias teóricas analizadas antes y comenzar a reconsiderar la relación entre diferencia, voz y política. ¿Qué supone esto para una teoría liberatoria de pedagogía fronteriza? Quiero terminar indicando brevemente varias sugerencias.

En primer lugar, el concepto de diferencia se debe ver desde un punto de vista relacional que lo vincule con una política más amplia que profundice la posibilidad de reconstruir la democracia y las escuelas como esferas públicas

32 Véase el capítulo 5 de este libro, «Nueva definición de las fronteras de raza y etnia: más allá de la política de pluralismo».

33 June Jordan, «Waiting for a Taxi», *The Progressive* (junio de 1989), pág. 16. Por supuesto, el llamamiento a superar una política de diferencia e identidad reproductora de narrativas totalizadoras no se debe confundir con una crítica de todos los teóricos y movimientos sociales que tratan cuestiones particulares a fin de promover luchas específicas contra el racismo, el sexismo y la explotación clasista. Dicha crítica está garantizada sólo cuando tales cuestiones se utilizan en el marco de una política de aserción y separatismo que sirve para silenciar otras voces progresistas y grupos oprimidos. En este caso, la política de identidad y el discurso de diferencia se reducen a una narrativa hegemónica. La complejidad de las cuestiones que rodean la relación entre una política de ubicación, diferencia y esencialismo se tratan en Teresa de Lauretis, «The Essence of the Triangle, or, Taking the Risk of Essentialism Seriously: Feminist Theory in Italy, the U.S., and Britain», *Difference* 1:1 (verano de 1989), 3-37; Cornel West, «The New Cultural Politics of Difference», *October* 53 (verano de 1990), 93-109; Rita Felski, «Feminism, Postmodernism, and the Critique of Modernity», *Cultural Critique* 13 (otoño de 1989), 33-56.

democráticas. Esto significa organizar las escuelas y la pedagogía en torno a un sentido de finalidad y significado que convierta la diferencia en básica para una noción crítica de ciudadanía y de vida pública democrática. Más que celebrar simplemente formas específicas de diferencia, una política de diferencia debe sentar las bases para extender la lucha por la igualdad y la justicia a esferas más amplias de la vida cotidiana. Esto supone que el discurso de diferencia y voz sea elaborado dentro de una política de solidaridad, y no contra ella. Al negarse a crear una jerarquía de luchas, resulta posible que los educadores críticos adopten conceptos de comunidad política donde la particularidad, la voz y la diferencia proporcionen el fundamento de la democracia. Chantal Mouffe sostiene de forma persuasiva que esta visión de la diferencia es básica para crear una noción posmoderna de ciudadanía:

Hoy, una concepción adecuada de ciudadanía debe ser «posmoderna», si por ello entendemos necesitada de reconocer lo particular, lo heterogéneo y lo múltiple... Sólo una concepción pluralista de la ciudadanía puede dar cabida a la especificidad y multiplicidad de las exigencias democráticas y proporcionar un polo de identificación para una amplia gama de fuerzas democráticas. La comunidad política se tiene que considerar, pues, como una variada colección de comunidades, como un foro para crear la unidad sin negar la especificidad.³⁴

En segundo lugar, los educadores críticos deben crear las condiciones para que los estudiantes se dediquen a levantar nuevos mapas culturales como forma de resistencia. Esto es, a los estudiantes se les debe dar la oportunidad de aplicarse a análisis sistemáticos de los modos en que la cultura dominante crea fronteras empapadas de terror, desigualdad y exclusiones forzadas. Así mismo, a los estudiantes se les debe permitir escribir de nuevo la diferencia mediante el proceso de atravesar las fronteras culturales que ofrecen narrativas, lenguajes y experiencias que proporcionan un recurso para repensar la relación entre el centro y los márgenes del poder, así como entre ellos mismos y los demás. En parte, esto significa dar voz a quienes normalmente han sido excluidos y silenciados. Significa crear una política de recuerdo donde los diferentes relatos y narrativas se escuchen y asuman como experiencias vividas. Y, lo que es más importante, significa construir nuevas fronteras pedagógicas donde la diferencia se convierta en la intersección de nuevas formas de cultura e identidad.

En tercer lugar, el concepto de pedagogía fronteriza supone no sólo abrir diversos espacios e historias culturales a los estudiantes, sino también entender lo frágil que es la identidad cuando se adentra en territorios fronterizos surcados por diversos lenguajes, experiencias y voces. Allí no hay sujetos unificados; tan sólo estudiantes cuyas voces y experiencias se entremezclan con el peso de historias particulares que no encajarán en la narrativa maestra de una cultura monolítica. Tales territorios fronterizos se deben considerar lugares para el análisis crítico, y también como una fuente potencial de experi-

34. Chantal Mouffe. «The Civics Lesson», *The New Statesman and Society* (7 de octubre de 1988), pág. 30.

mentación, creatividad y posibilidad. Esto no es un llamamiento a idealizar románticamente tales voces. Por el contrario, es una indicación de que los educadores construyan prácticas pedagógicas donde las ideologías que conforman las experiencias del alumno sean tanto escuchadas como examinadas minuciosamente.³⁵ Lo que está en juego aquí es algo más que dar a los sujetos dominantes y subordinados el derecho a hablar, o permitir que se escuchen las narrativas de diferencias excluidas. Se trata, además, del problema de poner de manifiesto los mecanismos históricos, ideológicos e institucionales que han forzado tales exclusiones y también se han beneficiado de ellas. Es aquí donde se encuentra el territorio fronterizo entre la escuela y la sociedad en general, donde entran en juego las conexiones entre profesores y trabajadores culturales y donde la escolarización se entiende dentro del ámbito más amplio de la política cultural. Más concretamente, los territorios pedagógicos fronterizos donde se encuentran negros, blancos y latinos, entre otros, demuestran la importancia de una perspectiva multicéntrica que permita a los profesores, los trabajadores culturales y los estudiantes, no sólo reconocer las ideologías contradictorias y de niveles múltiples que construyen sus propias identidades, sino también analizar cómo las diferencias dentro de los diversos grupos, y entre unos y otros, pueden incrementar el potencial de la vida humana y las posibilidades democráticas.

En cuarto lugar, la noción de pedagogía fronteriza necesita destacar la cuestión del poder en un doble sentido. Primeramente, el poder debe ser considerado básico en la comprensión de los efectos de la diferencia desde la perspectiva de las formas de dominación construidas histórica y socialmente. En segundo lugar, es necesario que los profesores entiendan más claramente cómo vincular poder y autoridad a fin de desarrollar una base pedagógica para leer críticamente las diferencias. La diferencia no puede ser simplemente experimentada o declarada por los estudiantes. Además la deben leer críticamente los profesores, quienes, aunque no sean capaces de hablar como por quienes ocupan un conjunto diferente de experiencias vitales, pueden hacer un uso progresista de su autoridad abordando la diferencia como una construcción histórica y social en la que no todos los conocimientos están igualmente implicados en las relaciones de poder. La autoridad del profesor se puede usar para crear las condiciones para que los estudiantes afronten la diferencia, no como la proliferación de discursos iguales basados en experiencias distintas, sino como construcciones contingentes y relacionales que producen identidades y formas sociales que se deben hacer problemáticas y someter a análisis históricos y textuales. Los profesores y trabajadores culturales deben asumir la responsabilidad, como señala Stuart Hall, del conocimiento que organizan, producen, median y trasladan a la práctica de la cultura.³⁶

Al mismo tiempo, para los profesores y trabajadores culturales es impor-

35. Renato Rosaldo, *Culture and Truth*, Boston, Beacon Press, 1989

36. Stuart Hall, «The Emergence of Cultural Studies and the Crisis of the Humanities», *October* 53 (verano de 1990), 11-23

tante construir prácticas pedagógicas que ni sitúen a los estudiantes defensivamente, ni les permitan hablar simplemente declarando sus voces y experiencias. Una pedagogía de afirmación no es excusa para negar a los estudiantes la obligación de inquirir las pretensiones o consecuencias que sus aserciones tienen para las relaciones sociales que legitiman. Larry Grossberg está en lo cierto al sostener que los profesores que se niegan a afirmar su autoridad o a tratar la cuestión de la responsabilidad política como críticos sociales e intelectuales comprometidos a menudo terminan «eliminándose a sí mismos en favor de la reproducción sin crítica del público [los estudiantes]».³⁷

En quinto lugar, la pedagogía fronteriza indica también la importancia de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de asumir las múltiples referencias y códigos que los sitúan dentro de diversas estructuras de significado y práctica. En parte, esto significa educar a los estudiantes para convertirse en personas alfabetizadas en los medios de comunicación en un mundo de representaciones cambiantes. Además, significa enseñar a los estudiantes a leer críticamente, no sólo cómo los textos e imágenes culturales son regulados por diversos códigos discursivos, sino también cómo tales textos expresan y representan diferentes intereses ideológicos y cómo los podrían abordar de forma diferente los estudiantes. Más en general, la pedagogía fronteriza indica la necesidad de crear condiciones de aprendizaje que definan la alfabetización dentro y no fuera de las categorías de poder y autoridad. Esto supone proporcionar a los estudiantes las oportunidades de leer los textos como construcciones sociales e históricas, de afrontarlos desde el punto de vista de sus presencias y ausencias, y de leerlos de forma opositora. Esto significa enseñar a los estudiantes a resistir a las lecturas particulares y, al mismo tiempo, a aprender cómo escribir sus propias narrativas. Lo que aquí se debate no es simplemente la necesidad de que los estudiantes desarrollen un sano escepticismo respecto a todos los discursos de autoridad, sino también que reconozcan cómo la autoridad y el poder pueden ser transformados para favorecer la creación de una sociedad democrática.

Finalmente, la pedagogía fronteriza indica la necesidad de que los educadores reconsideren la sintaxis del aprendizaje y la conducta fuera de la geografía de la racionalidad y la razón. Por ejemplo, las narrativas racistas, sexistas y clasistas no se pueden tratar de una manera puramente limitada y analítica. En cuanto forma de política cultural, la pedagogía fronteriza debe afrontar cómo y por qué los estudiantes realizan implicaciones ideológicas y afectivas en estas narrativas. Pero esto no debe hacer suponer que los educadores amplíen simplemente su comprensión teórica y pedagógica de cómo significado y placer interactúan para producir formas particulares de implicación y de experiencia del estudiante; más bien apunta a una práctica pedagógica que tome en serio cómo se viven, se experimentan y se sienten las ideologías en el ámbito de la vida cotidiana como una base para la experien-

37. Lawrence Grossberg, «The Context of Audiences and the Politics of Difference», pág. 30.

cia y el conocimiento del alumno.³⁸ Significa volver a estructurar el currículum para definir de nuevo lo cotidiano como un recurso importante para vincular las escuelas con las tradiciones, comunidades e historias que proporcionan a los estudiantes un sentido de voz y relación con otros.

Todos estos temas son pertinentes para los discursos de estudios culturales. Aunque es verdad que los estudios culturales no se pueden caracterizar por una ideología o posición particulares, ofrecen un terreno mediante el cual se pueden remodelar las fronteras culturales, construir nuevas relaciones sociales y reconsiderar el papel de profesores y trabajadores culturales, como críticos comprometidos, dentro de los parámetros de una política de resistencia y posibilidad. Dentro de este terreno mudable y radical es donde la escolarización como forma de política cultural se puede reconstruir como parte de un discurso de oposición y esperanza.

38. Lawrence Grossberg, «Teaching the Popular», en Cary Nelson (comp.), *Theory in the Classroom*. Urbana, University of Illinois Press, 1986, 177-200; Henry A. Giroux y Roger Simon (comps.), *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*. Nueva York, Bergin and Garvey Press, 1989

Capítulo 8

LA CULTURA POPULAR COMO PEDAGOGÍA DEL PLACER Y DEL SIGNIFICADO: DESCOLONIZAR EL CUERPO*

En la pasada década, los educadores radicales han comenzado a tomar en serio la cuestión de la experiencia del estudiante como un componente básico en la elaboración de una teoría de la escolarización y la política cultural.¹ Los modos en que la experiencia del estudiante se produce, organiza y legitima en las escuelas se ha convertido en una consideración teórica cada vez más importante para entender cómo funcionan las escuelas para producir y autorizar formas particulares de significado y para hacer efectivas prácticas docentes coherentes con los principios ideológicos de la sociedad dominante. En vez de centrarse exclusivamente en cómo las escuelas reproducen el orden social dominante mediante formas de reproducción social y cultural, o en cómo los estudiantes contestan la lógica dominante mediante diversas formas de resistencia, los educadores radicales han intentado más recientemente analizar el terreno de la escolarización como una lucha a propósito de formas particulares de vida. Desde esta perspectiva, el proceso de ser escolarizado no se puede conceptualizar plenamente dentro de los parámetros limitativos del modelo de reproducción/resistencia. En lugar de eso, el ser escolarizado se analiza como parte de un conjunto complejo y a veces contradictorio de procesos ideológicos y materiales mediante los cuales tiene lugar la transformación de la experiencia. Dicho brevemente, la escolarización se entiende como parte de la producción y legitimación de subjetividades y formas sociales tal y como están organizadas dentro de las relaciones de poder y significado que posibilitan o limitan las aptitudes humanas para la capacitación personal y social.²

* Roger I. Simon, coautor.

1. Véanse, por ejemplo, Ira Shor, *Critical Teaching and Everyday Life*, Boston, South End Press, 1980; Paul Willis, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Nueva York, Columbia University Press, 1981; R. W. Connell, D. J. Ashenden, S. Kessler y G. W. Dowsett, *Making the Difference: Schools, Families, and Social Division*, Sydney, Australia, George Allen & Unwin, 1982; Michael Apple, *Education and Power*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1982; Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education*, South Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, 1983; Peter McLaren, *Schooling as a Ritual Performance*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1986.

2. Ejemplos de este trabajo son: Michael W. Apple y Lois Weis (comps.), *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1983; Margo Culley y Catherine Portuges (comps.), *Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1985; David Livingstone y otros, *Critical Pedagogy and Cultural Power*, South Hadley, Massa-

Aunque resulta imposible exagerar el servicio teórico que ha prestado esta postura, los teóricos educacionales radicales, no obstante, casi han ignorado la importancia de la cultura popular, tanto para desarrollar una comprensión más crítica de la experiencia del estudiante, como para plantear el problema de la pedagogía de una manera crítica y teóricamente amplia. Lo irónico de esta posición es que, aun cuando los educadores radicales han defendido la importancia de la experiencia del estudiante como un componente básico para desarrollar una pedagogía crítica, en general no han llegado a tener en cuenta cómo dicha experiencia queda determinada por el ámbito de la cultura popular. Así mismo, se han mostrado reacios a plantear el interrogante de por qué la cultura popular no ha sido objeto serio de estudio en el currículum escolar o en las reformas curriculares propuestas por educadores liberales de tendencia crítica. Estas deficiencias se pueden explicar en parte por el hecho de que los educadores radicales a menudo legitiman en su trabajo una teoría de la pedagogía en la cual la corrección ideológica de la posición política personal parece ser el principal factor determinante a la hora de valorar la producción del conocimiento e intercambio que se da entre profesores y estudiantes. Guiados por la inquietud de producir conocimiento que sea ideológicamente correcto, los teóricos radicales han demostrado entender poco, o nada, el mundo en que un profesor puede estar, a la vez, políticamente en lo cierto y pedagógicamente equivocado. Tampoco se puede encontrar ningún intento coordinado por parte de teóricos radicales de analizar cómo las relaciones pedagógicas y las relaciones de poder están unidas de forma inextricable, no sólo a lo que la gente sabe, sino también a cómo lo llega a saber de un modo particular dentro de las restricciones de formas sociales concretas.³

En este capítulo vamos a sostener que la falta de una concepción aceptable de la práctica pedagógica crítica es en parte responsable de la ausencia de una política aceptable de cultura popular. Dentro de las teorías educacionales críticas, el tema de la pedagogía se trata a menudo de una de estas dos maneras: 1) como un método cuyo carácter se define por su relación funcional con formas particulares de conocimiento, o 2) como un proceso de desconstrucción ideológica de un texto. En la primera aproximación, se presta atención concienzuda al conocimiento elegido para ser usado en una clase en

chussets, Bergin and Garvey Publishers, 1988; Kathleen Weiler, *Women Teaching for Change*, Smith Hatley, Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, 1988; Jay MacLeod, *Ain't No Makin It*, Boulder, Westview Press, 1988.

3. Las excepciones incluyen el trabajo realizado en *Screen Education*, en Inglaterra, durante finales de los años 70 y principios de los 80 y el curso y escritos de Cultura Popular U203 ofrecidos por vez primera por la Open University en 1982 (y concluidos recientemente). Por ejemplo, véase el número íntegro de *Screen Education* 34 (primavera de 1980), especialmente Tony Bennett, «Popular Culture: A Teaching Object», *Screen Education* 34 (primavera de 1980), 17-29; Iain Chambers, «Rethinking "Popular Culture"», *Screen Education* 36 (otoño de 1980), 113-117; Iain Chambers, «Pop Music: A Teaching Perspective», *Screen Education* 39 (verano de 1981), 35-44; Len Masterman, *Teaching About Television*, Londres, Macmillan, 1980; Len Masterman, «TV Pedagogy», *Screen Education* 40 (otoño/invierno 1981/1982), 88-92; David Davies, *Popular Culture, Class, and Schooling*, Londres, Open University Press, 1981.

concreto. A menudo, los modos en que los estudiantes afrontan de hecho tal conocimiento se dan por descortados. Se supone que si uno tiene acceso a una comprensión ideológicamente correcta de lo que se ha de entender, la única cuestión sería que se ha de plantear en relación con la pedagogía es de procedimiento técnico: esto es, ¿se debe usar un seminario, una conferencia o algún otro método de enseñanza?⁴ En la segunda aproximación, la pedagogía queda reducida a una inquietud y un análisis relativos a los intereses políticos que estructuran formas particulares de conocimiento, modos de conocer y métodos de enseñar. Por ejemplo, los métodos concretos de enseñanza se podrían analizar según incorporen o no intereses sexistas, racistas o clasistas, sirvan o no para silenciar a los estudiantes, o promuevan o no prácticas que incapaciten y despojen de su destreza a los profesores.⁵ En ambos acercamientos, lo que a menudo se ignora es el concepto de pedagogía como forma de intercambio y producción cultural que aborda el modo en que el conocimiento es producido, mediado, rechazado y representado dentro de relaciones de poder tanto dentro como fuera de la escolarización.

Desde nuestro punto de vista, la cuestión de la pedagogía crítica exige una atención a cómo los estudiantes construyen activamente las categorías de significado que prefiguran el modo en que ellos producen el conocimiento en el aula y reaccionan ante él. Al ignorar las formas culturales y sociales que están autorizadas por los jóvenes y, al mismo tiempo, sirven para capacitarlos o incapacitarlos, los educadores corren el riesgo de ser cómplices en silenciar y anular a sus estudiantes. Esto es lo que hacen inconscientemente los educadores al negarse a reconocer la importancia de aquellos lugares y prácticas sociales ajenos a las escuelas que moldean activamente las experiencias del estudiante y mediante los cuales los estudiantes a menudo definen y construyen su sentido de identidad, política y cultura. La cuestión en juego no es de pertinencia, sino de capacitación. No nos interesa simplemente motivar a los estudiantes para que aprendan, sino más bien crear las condiciones de aprendizaje que posibiliten que los estudiantes se ubiquen en la historia e inquieten la idoneidad de dicha ubicación como una cuestión tanto pedagógica como política.⁶

4. Ambas posturas se pueden encontrar en Theodore Mills Norton y Bertell Ollman (comps.), *Studies in Socialist Pedagogy*. Nueva York, Monthly Review Press, 1987. Un ejemplo clásico de privilegiar el conocimiento en el encuentro educacional se puede encontrar en Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture*, Londres, Sage Publishers, 1977; Rachel Sharp, *Knowledge, Ideology, and the Politics of Schooling*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1980.

5. Gran parte del trabajo radical que se ocupa del currículum oculto cayó en la trampa teórica de privilegiar las relaciones sociales y los procesos pedagógicos por encima de las relaciones entre conocimiento y poder; el ejemplo mejor conocido es Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*. Nueva York, Basic Books, 1976; otro ejemplo se puede encontrar en Robert V. Bullough, Jr., Stanley L. Goldstein y Ladd Holt, *Human Interests in the Curriculum*, Nueva York, Teachers College Press, 1984.

6. Esta cuestión se trata con detalle en Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988; Valerie Walkerdine, «On the Regulation of Speaking and Silence: Subjectivity, Class, and Gender in Contemporary Schooling», en *Language*,

Los educadores que se niegan a reconocer la cultura popular como importante base de conocimiento a menudo desvalorizan a los estudiantes al negarse a trabajar con el conocimiento, que éstos poseen de hecho. Así, dichos educadores descartan la posibilidad de realizar una pedagogía que vincule el conocimiento escolar con las diferentes relaciones subjetivas que ayudan a constituir las vidas cotidianas de los estudiantes. Una pedagogía más crítica exige que las relaciones pedagógicas se vean como relaciones de poder estructuradas principalmente mediante formas de consentimiento dominantes, pero siempre negociadas y cuestionadas.

Deseamos recalcar que la base para una pedagogía crítica no se puede encontrar simplemente en torno a la inclusión de formas particulares de conocimiento que han sido suprimidas o ignoradas por la cultura dominante, ni se puede centrar solamente en proporcionar a los estudiantes interpretaciones del mundo social y material que den una mayor capacitación. Una pedagogía así debe estar atenta a los modos en que los estudiantes realizan implicaciones afectivas y también semánticas como parte de sus intentos de regular y dar sentido a sus vidas.⁷ Ésta es una intuición importante que hace problemáticos, y al tiempo corrige, los modos tradicionales en que los educadores radicales han explicado cómo los valores y significados dominantes actúan como parte de una ideología más amplia para situar, abordar y limitar los modos en que los estudiantes se ven a sí mismos y sus relaciones con la sociedad en general. La ventaja de incluir la cultura popular en el desarrollo de una pedagogía crítica es que proporciona la oportunidad de promover nuestra comprensión de cómo los estudiantes realizan implicaciones en prácticas y formas sociales particulares. En otras palabras, el estudio de la cultura popular ofrece la posibilidad de entender cómo una política de placer sirve para abordar a los estudiantes de un modo que condiciona y a veces afianza las relaciones, a menudo contradictorias, que los estudiantes mantienen tanto con la escolarización como con la dimensión política de la vida cotidiana. Si uno de los temas básicos de una pedagogía crítica es entender cómo las identidades, culturas y experiencias de los estudiantes proporcionan la base para aprender, necesitamos captar la totalidad de los elementos que organizan tales subjetividades.

En este capítulo insistiremos de forma particular en que, aun cuando la producción de significado proporciona un elemento importante en la pro-

Gender and Childhood, Carolyn Steedman, Cathy Urvin y Valerie Walkerdine (comps.), Londres, Routledge and Kegan Paul, 1985, 203-241; Roger I. Simon, «Empowerment as a Pedagogy of Possibility», *Language Arts* 64:4 (abril de 1987), 370-382; Michelle Fine, *Framing Dropouts*, Albany, SUNY Press, 1991.

7. La cuestión de la política y pedagogía de la implicación emocional se estudia en Larry Grossberg, «Teaching the Popular», en *Theory in the Classroom*, Cary Nelson (comp.), Urbana, University of Illinois Press, 1986, 177-200. Para un análisis excepcional de la relación entre el placer y lo popular, véase Colin Mercer, «Complicit Pleasure», en *Popular Culture and Social Relations*, Tnny Bennett, Colin Mercury Janet Woollacott (comps.), Londres, Open University Press, 1986, 50-68. Véanse también varios artículos en Fredric Jameson y otros, *Formations of Pleasure*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1983; Roger I. Simon, *Teaching Against the Grain*, Nueva York, Bergin and Garvey Press, 1992.

ducción de subjetividad, no es suficiente. La producción de significado está unida también a implicaciones emocionales y a la producción de placer. En nuestra opinión, la producción de significado y la producción de placer determinan conjuntamente quiénes son los estudiantes, qué opinión tienen de sí mismos y cómo construyen una versión particular de su futuro. A continuación nos proponemos sostener, en primer lugar, que los educadores críticos necesitan teorizar de nuevo la importancia de la cultura popular como una categoría básica tanto de la comprensión como del desarrollo de una teoría y práctica de la pedagogía crítica. Para trazar esta postura, vamos a examinar en primer lugar algunas opiniones conservadoras y radicales sobre la cultura popular, y después analizaremos las prácticas pedagógicas implícitas en estas posiciones. En segundo lugar, intentaremos desarrollar los elementos básicos que constituyen una teoría de la cultura popular que pueda sustentar una práctica pedagógica crítica. En tercer lugar, queremos analizar una película concreta de Hollywood como forma popular, tratándola como texto ejemplar, a fin de demostrar cómo la formación de identidades tiene lugar mediante adhesiones e implicaciones que son cuestión de afecto y placer tanto como de ideología y racionalidad. Finalmente, analizaremos las consecuencias de este análisis para la práctica de una pedagogía crítica.

APROXIMACIONES RADICALES Y CONSERVADORAS A LA CULTURA POPULAR

Históricamente, al concepto de cultura popular no le ha ido bien como parte del discurso de la izquierda ni de la derecha.⁸ En lo que a la izquierda se refiere, hay dos posturas que se han mantenido en el centro de la escena en diferentes terrenos de la teoría marxista. En la primera, la cultura popular carece de la posibilidad de formas de expresión creativas, productivas y auténticas. Desde esta perspectiva, la cultura popular es simplemente el terreno de ideología y formas culturales impuesto a las masas por la industria de la cultura a fin de integrarlas en el orden social existente. Dentro de este discurso, la cultura popular se convierte en una realidad mercantilizada y crea gente a

8. Para un tratamiento histórico de este tema, véase Patrick Brantlinger, *Bread and Circuses: Theories of Mass Culture as Social Decay*, Ithaca, Cornell University Press, 1983. Este asunto ha sido tratado extensamente, y no podemos repetir aquí todas las fuentes; pero excelentes análisis de las deficiencias teóricas y políticas de las posiciones de izquierda y de derecha sobre la cultura popular se pueden encontrar en Stuart Hall, «Deconstructing "the Popular"», en *People's History and Socialist Theory*, Raphael Samuel (comp.), Londres, Routledge and Kegan Paul, 1981, 227-240; Tony Bennett y Graham Martin (comps.), *Popular Culture: Past Present*, Londres, Cromwell/Helm/Open University, 1982; Bennett, Mercer y Woollacott (comps.), *Popular Culture and Social Relations*. Vale la pena señalar que una versión más reciente de elitismo cultural de izquierda que desprecia a las masas se puede encontrar en Jean Baudrillard, *In the Shadow of the Silent Majorities*, Paul Foss (trad.), Nueva York, Semiotext(e), Inc., 1983; Jean Baudrillard, *Simulations*, Paul Foss y otros (trads.), Nueva York, Semiotext(e), Inc., 1983. El epitome de conservadurismo cultural y odio a la cultura popular, junto con el contenido clasista que supone, se puede encontrar en Allan Bloom, *The Closing of the American Mind*, Nueva York, Simon and Schuster, 1987 y en varios números de la revista americana *The New Criterion*.

imagen de su propia lógica, lógica caracterizada por la estandarización, la uniformidad y la pasividad. Este principio estructurante presente en esta perspectiva de la cultura popular es de total dominación y completa resignación. «Gente» se convierte en sinónimo de inocentes culturales incapaces de mediar, resistir o rechazar los imperativos de la cultura dominante.

El ejemplo paradigmático de esta posición procede de Theodor Adorno y Max Horkheimer.⁹ Dentro de su discurso, la cultura popular se equiparaba a la cultura de masas. Ésta se consideraba una forma de psicoanálisis a la inversa; esto es, en lugar de curar las neurosis inducidas socialmente, la cultura de masas las producía. Así mismo, formas populares como la televisión, la radio, el jazz o las columnas sindicadas de astrología se consideraban nada más que una forma de taquigrafía ideológica para aquellas relaciones sociales que reproducían el sistema social como un todo. Para Adorno en particular, la cultura popular era simplemente una forma de cultura de masas cuyos efectos no tenían ninguna posibilidad política positiva. Según esta opinión, la gente o «masas» carecían de cultura alguna mediante la cual pudieran ofrecer resistencia o una visión alternativa del mundo. Adorno es claro sobre este punto:

El efecto global de la industria de la cultura es de antiilustración, en la cual, como Horkheimer y yo hemos hecho notar, la ilustración, que es la progresiva dominación técnica de la naturaleza, se convierte en un engaño masivo y se transforma en un medio para aborregar la conciencia. Impide el desarrollo de individuos autónomos e independientes que juzguen y decidan conscientemente por sí mismos... Si las masas han sido vilipendiadas injustamente desde arriba como masas, la industria de la cultura no está entre las menos responsables de convertirlas en masas para después despreciarlas, estorbando al mismo tiempo la emancipación para la cual los seres humanos [podrían estar] maduros.¹⁰

Las opiniones de Adorno representan una de las paradójicas tesis básicas de los teóricos de la escuela de Frankfurt. Según ellos, la razón no sólo está eclipsada en la época moderna; también es la fuente de la crisis y la decadencia. El progreso ha venido a significar la cosificación, racionalización y estandarización del pensamiento mismo, y la industria de la cultura desempeña un papel clave en la transformación de la cultura y la razón en su opuesto, la cultura como ignorancia y comercialización. Dentro de esta perspectiva, la distinción entre cultura superior y cultura de masas/popular se mantiene. En este caso, la cultura superior se convierte en una esfera trascendente, uno de los pocos terrenos que quedan donde se puede pensar y practicar la auto-

9. Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, *Dialectic of Enlightenment*. Nueva York, Herder and Herder, (1944), 1972 (véase especialmente «The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception», 120-167); Theodor W. Adorno, «Television and the Patterns of Mass Culture», en *Mass Culture: The Popular Arts in America*, Bernard Rosenberg y David Manning White (comps.), Glencoe, Nueva York, The Free Press, 1957, especialmente las págs. 483-484; Theodor W. Adorno, *Minima Moralia*, Londres, New Left Books (1951), 1974.

10. Theodor W. Adorno, «Culture Industry: Reconsidered», *New German Critique* 6 (otoño de 1975), págs. 18-19.

mía, la creatividad y la oposición. Al tiempo que sostienen que la cultura de masas es una expresión de la caída en la ignorancia, los teóricos de Frankfurt como Adorno y Horkheimer recurren a una desafortunada legitimación de la cultura superior donde las particulares versiones de arte, música, literatura y la tradición filosófica se convierten en un refugio utópico para resistir a la nueva barbarie.¹¹

La segunda opinión sobre la cultura popular predominante en la teoría marxista se desarrolla en su mayor parte en la obra de historiadores y sociólogos que se centran en diversos aspectos de «la historia de los pueblos» o las prácticas de grupos subculturales. Según esta opinión, la cultura popular se convierte en una versión de cultura *folk* y en su variante contemporánea. Esto es, en cuanto objeto de análisis histórico, la cultura de la clase trabajadora es excavada como una expresión incorrupta de resistencia popular. Dentro de esta forma de análisis, lo político y lo pedagógico surgen como un intento de reconstruir una «tradición popular... y radical... a fin de que "la gente" pueda aprender de las luchas de sus antepasados y animarse con ellas», o aparece como un intento de construir «a "la gente" como los defensores de [una] "gran cultura" para que se los pueda conducir finalmente a apropiarse de dicha cultura como propia».¹²

Una versión semejante y más contemporánea de este discurso opone la cultura superior o dominante a la cultura alternativa de la clase trabajadora o de diversos grupos subculturales. Ésta es la cultura de la autenticidad, que supuestamente no está influida por la lógica y las prácticas de la industria de la cultura ni las imposiciones de una forma dominante de vida. En dicha versión está presente una visión idealizada de la experiencia popular que, de algún modo, consigue escapar de las relaciones y contradicciones que actúan en la sociedad en general. Esta opinión acaba siendo víctima de una lectura esencialista de la cultura popular. Subestima profundamente la característica más fundamental del poder cultural en el siglo xx. Al no llegar a reconocer la cultura popular como una esfera dentro de un campo complejo de dominación y subordinación, esta opinión ignora la necesidad de proporcionar una comprensión de cómo el poder produce niveles diferentes de valores, experiencia y relaciones culturales que articulan las ideologías de múltiples estratos y las prácticas sociales de cualquier sociedad.¹³

Estas dos tradiciones izquierdistas han desempeñado un importante papel en la definición de la cultura popular dentro de un marco teórico que ayuda a explicar por qué la gente no se ha alzado contra los abusos e injusticias

12. Tony Bennett, «The Politics of the "Popular" and Popular Culture», en *Popular Culture and Social Relations*, Bennett, Mercer y Woollacott (comps.), pág. 15.

13. Ejemplos de esta tradición en los Estados Unidos se pueden encontrar en el *Journal of Popular Culture*. Véase también John G. Cawelti, *The Six-Gun Mystique*, Bowling Green, Bowling Green State University Press, 1984. Para un análisis de esta cuestión, véase Stuart Hall, «Deconstructing "the Popular"». Ejemplos de trabajo que integra la historia y los análisis teóricos son John F. Kasson, *Amusing the Millions: Coney Island at the Turn of the Century*, Nueva York, Hill and Wang, 1978; Duncan Webster, *Looka-Yonder: The Imaginary America of Populist Culture*, Nueva York, Routledge, 1988.

del capitalismo. Irónicamente, la derecha no ha ignorado la lógica subyacente de esta postura y, de hecho, se la ha apropiado para sus propios intereses ideológicos. Por ejemplo, como señala Patrick Brantlinger, la categoría de cultura popular ha sido «tan útil para ayudar a explicar y condenar los fracasos de las escuelas igualitarias y las instituciones culturales de masas, como la televisión y la prensa para educar “a las masas” para la responsabilidad política».¹⁴ Críticos conservadores como Arnold Toynbee, José Ortega y Gasset, Ezra Pound y T. S. Eliot han considerado la cultura popular una amenaza para la existencia misma de la civilización, así como una expresión de la vulgarización y decadencia de las masas.

En el ataque conservador contra la cultura de masas, la categoría de cultura auténtica se trata como un depósito lleno de los bienes de la antigüedad, que esperan pacientes para ser distribuidos de nuevo a cada generación. En esta perspectiva, el conocimiento se convierte en sagrado, venerado y se ve alejado de las exigencias de la crítica social y los intereses ideológicos.¹⁵ Los principios ideológicos presentes aquí son similares a los que actúan en la celebración de izquierdas de la cultura superior. En ambos casos, la retórica de la crisis y la restauración cultural legitima una pedagogía de transmisión coherente con una visión de la cultura como objeto y de los estudiantes como meros portadores del conocimiento recibido. Aun partiendo de posiciones políticas diferentes, los defensores, de izquierdas y de derechas, de la cultura superior sostienen a menudo que la cultura del pueblo tiene que ser reemplazada por formas de conocimiento y valores que están en el corazón de la cultura imperante. En estas perspectivas, las modalidades de lucha revolucionaria y mantenimiento conservador parecen converger en torno a una visión de la cultura popular como una forma de barbarie, un concepto de «la gente» como inocentes pasivos y un llamamiento a una visión de la ilustración que reduce el significado y la producción cultural a los confines de la cultura superior. Las cuestiones relativas a la naturaleza multidimensional de las luchas, contradicciones y reformas que inscriben de modos diferentes la superficie, históricamente específica, de las formas culturales populares son pasadas por alto completamente, tanto en las posiciones radicales, como en las conservadoras antes expuestas.

Las opiniones izquierdistas dominantes sobre la cultura popular no han proporcionado un discurso apropiado para elaborar una teoría del análisis cultural que comience con la cuestión de cómo el poder entra en las luchas a propósito de los ámbitos del sentido común y la vida cotidiana.¹⁶ Y dichas explicaciones tampoco proporcionan una percepción teórica suficiente de cómo las cuestiones de consentimiento, resistencia y la producción de subjetividad son formadas por procesos pedagógicos cuyos principios estructurantes son profundamente políticos. Por supuesto, en las exageraciones que

14. Brantlinger, *Bread and Circuses*, pág. 23.

15. Para un comentario excelente sobre esta cuestión, véase Robert Scholes, «Aiming a Canon at the Curriculum», *Salmagundi* 72 (otoño de 1986), 101-117.

16. Lawrence Grossberg, *We Gotta Get Out of This Place: Rock, Politics, and Postmodernity*. Nueva York, Routledge, próxima aparición.

caracterizan la cultura popular, bien como impuesta desde arriba, bien generada espontáneamente desde abajo, hay indicios de la realidad política del poder cultural, como fuerza de dominación y también como condición de la lucha y afirmación colectivas. Lo importante es no separar esos diferentes elementos del poder cultural unos de otros como oposiciones binarias, sino captar la complejidad de las relaciones culturales tal y como se manifiestan en prácticas que capacitan e incapacitan a la gente en lugares y formas sociales que dan significado a las relaciones de la cultura popular.¹⁷

LA HEGEMONÍA COMO PROCESO PEDAGÓGICO

La obra de Antonio Gramsci representa un importante punto de partida para volver a definir el significado de la cultura popular y también para exponer su importancia pedagógica y política como un lugar de lucha y también de dominación.¹⁸ Gramsci, personalmente, no abordó de forma directa manifestaciones modernas de la cultura popular tales como el cine y la radio, ni escribió nada digno de mención sobre las formas simbólicas de la cultura popular que existían en los centros urbanos de Europa en la primera parte del siglo xx; pero formuló una teoría original y profunda de la cultura, el poder y la hegemonía, que proporciona una base teórica para salir del callejón sin salida de ver la cultura popular dentro de las alternativas bipolares de un popularismo celebratorio o un debilitante estupor cultural.¹⁹ La teoría de Gramsci sobre la hegemonía define de nuevo los principios estructurantes que mantienen las relaciones entre clases dominantes y subordinadas en las sociedades capitalistas avanzadas. Para Gramsci, el ejercicio del control por parte de las clases dirigentes se caracteriza menos por el uso excesivo de la

17. Esta cuestión aparece en diversos ensayos en Henry A. Giroux y Roger I. Simon (comps.), *Popular Culture, Schooling, and Everydaylife*, Nueva York, Bergin and Garvey Press, 1989.

18. Véase Antonio Gramsci, *Selections from Prison Notebooks*, Quintín Hoare y Geoffrey Nowell-Smith (comps. y trads.), Nueva York, International Publishers, 1971; Antonio Gramsci, *Selections From Cultural Writings*, David Forgacs y Geoffrey Nowell-Smith (comps.), William Boelhower (trad.), Cambridge, Harvard University Press, 1985.

19. Larry Grossberg proporciona una útil elaboración teórica de la hegemonía como lucha por lo popular:

La hegemonía no es una lucha universalmente presente; es una política coyuntural creada por las condiciones de capitalismo avanzado, cultura y comunicación de masas... La hegemonía define los límites en que podemos luchar, dentro del campo del «sentido común» o «conciencia popular». Es la lucha por articular la posición de «liderazgo» dentro de la formación social, el intento por parte del bloque dirigente de ganarse la posición de liderazgo en todo el terreno de la vida política y cultural. La hegemonía implica la movilización del apoyo popular, por parte de un bloque social particular, en favor de la amplia gama de sus proyectos sociales. De este modo, la gente asiente a un particular orden social, a un particular sistema de poder, a una particular articulación de las cadenas de equivalencia por las que el interés del bloque dirigente llega a definir las principales posiciones de la gente. Es una lucha a propósito de «lo popular».

Larry Grossberg, «History, Politics, and Postmodernism: Stuart Hall and Cultural Studies», *Journal of Communication Inquiry* 10:2 (verano de 1986), pág. 69.

fuerza sancionada oficialmente que por lo que él llama la lucha por el liderazgo hegemónico. El liderazgo hegemónico se refiere a la lucha por ganar el consentimiento de los grupos subordinados al orden social existente. Al sustituir el concepto de dominación por la lucha hegemónica, Gramsci indica los modos complejos en que el consentimiento se organiza como parte de un proceso pedagógico activo en el terreno de la vida cotidiana. Según Gramsci, dicho proceso debe trabajar una y otra vez el terreno cultural e ideológico de los grupos subordinados a fin de legitimar los intereses y autoridad del bloque dirigente.

El concepto de hegemonía de Gramsci ensancha la pregunta de qué grupos sociales poseerán y ejercerán el poder. Y lo que es más importante, suscita varias consideraciones teóricas relativas al modo en que un conjunto de prácticas culturales, económicas y políticas sirve para definir, organizar y legitimar concepciones particulares del sentido común.²⁰ La hegemonía de Gramsci necesita ser articulada como un proceso político y también pedagógico. El liderazgo moral y el poder estatal están vinculados a un proceso de consentimiento, en cuanto forma de aprendizaje, que se afianza mediante la elaboración de discursos, necesidades, llamamientos, valores e intereses particulares que deben abordar y transformar los intereses de los grupos subordinados. Desde esta perspectiva, la hegemonía es un proceso histórico continuado, mudable y problemático. El consentimiento se estructura mediante una serie de relaciones marcadas por una constante lucha política, a propósito de concepciones y visiones del mundo rivales, entre grupos dominantes y subordinados. Vale la pena señalar aquí que ésta no es una lucha política enmarcada dentro de las polaridades de una cultura dominante que se impone y una cultura subordinada débil o «auténtica». Al contrario, al afirmar que cada relación de hegemonía es necesariamente una relación educacional, Gramsci deja claro que un bloque dirigente sólo se puede dedicar a una lucha política y pedagógica por el

20. Al centrarse en la relación entre poder y dominación, por una parte, y consentimiento y lucha, por otra, Gramsci destaca no sólo la contradicción entre los intereses del bloque dirigente y la impotencia de los grupos subordinados, sino también las contradicciones entre las opciones que los grupos subordinados toman y la realidad de la conducta que viven concretamente en su vida cotidiana. Pensamiento y acción, sentido común y experiencia vital se convierten para Gramsci en elementos de una conciencia contradictoria que estaría en el corazón de la lucha política y pedagógica. Gramsci clarifica lo que él entiende por conciencia contradictoria en el siguiente pasaje:

El hombre en la masa activo tiene una actividad práctica, pero no tiene una conciencia teórica clara de su actividad práctica, que, sin embargo, implica entender el mundo en tanto que lo transforma. Su conciencia teórica puede estar ciertamente en oposición a su actividad. Uno casi podría decir que tiene dos conciencias teóricas (o una conciencia contradictoria): una que está implícita en su actividad y que en realidad lo une con sus compañeros de trabajo en la transformación práctica del mundo real; y otra, superficialmente explícita o verbal, que ha heredado del pasado, absorbiéndola de forma no crítica. Pero esta concepción verbal no deja de tener consecuencias. Mantiene unido un grupo social específico, influye en la conducta moral y en la dirección de la voluntad, con eficacia variable, pero a menudo con la fuerza suficiente para producir una situación en la que el estado contradictorio de conciencia no permite ninguna acción, ninguna decisión ni ninguna elección, y produce una condición de pasividad moral y política.

consentimiento de los grupos subordinados si está dispuesto a tomar en serio y a articular algunos de los valores e intereses de estos grupos.²¹

Inherente al intento por parte de los grupos dominantes de transformar, en vez de desplazar, el terreno ideológico y cultural de los grupos subordinados, la misma ideología dominante se ve comprometida y existe en un Estado que dista mucho de ser puro e incontaminado. Huelga decir que la cultura de los grupos subordinados nunca confronta la cultura dominante de una manera completamente entregada ni totalmente resistente. En la lucha por crear sus propios espacios de resistencia y afirmación, las culturas subordinadas tienen que negociar y alcanzar compromisos en torno a ambos elementos: los que entregan a la cultura dominante y los que mantienen como representativos de sus propios intereses y deseos.²²

Desde esta visión de la lucha dentro del proceso hegemónico, resulta claro que la relación entre cultura popular y los procesos de consentimiento requieren rechazar cualquier concepto de cultura popular formulado desde un punto de vista esencialista. Esto es, el concepto de cultura popular no se puede definir en torno a un conjunto de significados ideológicos permanentemente inscritos en formas culturales particulares. Por el contrario, debido a la ubicación de formas culturales dentro y como parte de la dinámica de consentimiento, su significado sólo se puede averiguar a través de su articulación en una práctica y un conjunto de relaciones contextuales históricamente específicas que determinan su significado político y sus intereses ideológicos. Bailar el *break*, las códigos de indumentaria *punk* o la música *heavy metal* pueden ser suficientemente opositoristas y congruentes dentro de un contexto social e histórico para ser considerados una legítima expresión radical de la cultura popular y, sin embargo, en otro campo social pueden estar mediados por la ideología consumista y las implicaciones de la cultura de masas. Es importante reconocer aquí que *el principio estructurante clave de la cultura popular no consiste en los contenidos de formas culturales particulares*. Stuart Hall ilustra bien este punto:

El significado de una forma cultural y su lugar o posición en el campo cultural no está inscrito dentro de su forma. Ni su posición queda fijada de una vez para siempre. El eslogan o símbolo radical de este año quedará neutralizado en la moda del año que viene; al año siguiente, será objeto de una profunda nostalgia cultural. El rebelde cantante *folk* de hoy acaba mañana en la portada de la revista ilustrada *The Observer*. El significado del símbolo cultural es dado en parte por el campo social al que es incorporado, las prácticas con las que se articula y se hace resonar. Lo que importa no es los objetos intrínsecos o históricamente fijados de la cultura, sino la situación de las relaciones culturales.²³

Queremos extender aún más esta intuición y afirmar que las formas culturales populares no sólo se leen de maneras complejas, sino que también

21. *Ibid.*, pág. 350.

22. Bennett, «Introduction: Popular Culture and "the Turn to Gramsci"», pág. 15.

23. Hall, «Notes on Deconstructing "the Popular"», pág. 235.

movilizan múltiples formas de implicación. En otras palabras, lo popular tiene una doble forma de tratamiento: sirve como referente semántico e ideológico para indicar el lugar de uno en la historia y, además, produce una experiencia de placer, afecto y corporeidad. No se pretende decir con esto que estas formas de tratamiento postulen una distinción según la cual el placer tendría lugar al margen de la historia o las formas de representación. Lo que se está postulando es que lo popular, como conjunto de prácticas y también como campo discursivo, tiene efectos diversos que se pueden mediar a través de una combinación de significados corpóreos e ideológicos o a través de la primacía de uno de estos determinantes. Por ejemplo, aunque las formas culturales populares son productivas en torno a conjuntos de significados y prácticas construidos históricamente, sus efectos pueden ser principalmente afectivos. Esto es, el modo en que estas formas son mediadas y recibidas, el modo en que sirven para construir una forma particular de implicación, puede depender menos de la producción de significados que de las relaciones afectivas que construyen con sus públicos. Por ejemplo, el placer como terreno de comercialización y lucha nunca se da completamente libre de la tecnología de representaciones marcadas por el género; pero su poder como forma de implicación no se puede reducir a sus efectos significantes. Esto supone que las prácticas asociadas con una forma particular como lo *punk* nunca se pueden rechazar simplemente por ser ideológicamente incorrectas o mero reflejo de una lógica comercial. La importancia tanto de lo semántico como de lo afectivo a la hora de estructurar las implicaciones en formas culturales populares proporciona nuevas categorías teóricas para vincular el terreno de lo cotidiano con los procesos pedagógicos presentes en el concepto de consentimiento.

En resumen, afirmamos que no hay cultura popular al margen de los procesos entrelazados de significado, poder y deseo que caracterizan la fuerza de las relaciones culturales presentes en un momento y lugar determinados de la historia. Lo que esto supone más concretamente es que el contenido de la cultura popular no se puede entender como un contenido especificado de antemano; por el contrario, su contenido es producido como las relaciones ideológicas e institucionales estructurantes de la función de una sociedad dada para sustentar las diferencias entre lo que constituye la cultura dominante y lo que no. Hoy, en Norteamérica, tras esta lucha por mantener tanto una diferencia como una acomodación de las culturas dominantes y subordinadas, subsiste una configuración de instituciones, ideologías y prácticas sociales que constituyen esas características indicativas de una distinción genérica entre las esferas de la cultura popular y la dominante.

En el contexto de esta distinción, la cultura popular es, en cierto sentido, una forma cultural vacía. Esto es, su forma o representación no garantiza un significado trascendente y no problemático. Al mismo tiempo, la cultura popular se puede entender como una práctica social constituida por unas características y lugar particulares que indican un campo característico de la acción política. La peculiaridad general de la cultura popular en cuanto esfera de relaciones sociales se puede clarificar más mediante una exposición ulterior más detallada de sus características teóricas básicas.

Para empezar, el concepto de hegemonía clarifica cómo el poder cultural es capaz de penetrar en el terreno de la vida diaria, transformándola en una lucha a propósito de la cultura de los grupos subordinados y, al mismo tiempo, en una acomodación a ella. En segundo lugar, es importante reconocer que el terreno cultural de la vida cotidiana es, no sólo un lugar de lucha y acomodación, sino un lugar donde la producción de la subjetividad se puede ver como un proceso pedagógico cuyos principios estructurantes son profundamente políticos. En tercer lugar, el concepto de consentimiento que se encuentra en el corazón del proceso de hegemonía subraya la importancia de especificar los límites y posibilidades de los principios pedagógicos presentes dentro de formas culturales que sirven de modos contradictorios para capacitar e incapacitar a diversos grupos. A continuación, queremos extender estas intuiciones indicando las características y actividades específicas que iluminan más concretamente lo que constituye la cultura popular como lugar y como campo del trabajo pedagógico.

LA CULTURA COMO LUGAR DE LUCHA Y RELACIONES DE PODER

Iniciamos el proceso de teorizar la relación entre cultura popular y pedagogía crítica abogando por la práctica educacional como lugar y también como forma de la política cultural. A este respecto, nuestro proyecto es la construcción de una práctica educacional que expanda las capacidades humanas a fin de permitir que la gente participe en la formación de sus propias subjetividades y sea capaz de ejercitar el poder para favorecer la transformación de las condiciones ideológicas y materiales de dominación en prácticas sociales que promuevan la capacitación social y demuestren posibilidades. Dentro de esta posición vamos a destacar la cultura popular como lugar de una política diferenciada; un lugar con múltiples factores de valoración ideológicos y afectivos. Representa un sitio histórico particular donde grupos diferentes chocan en transacciones de dominación, complicidad y resistencia a propósito del poder para identificar, legitimar y experimentar diferentes versiones de la historia, la comunidad, el deseo y el placer mediante la disponibilidad de formas sociales estructuradas por la política de diferencia. Alguna de las consecuencias teóricas y políticas presentes en esta visión de la cultura popular quedan reflejadas en el análisis realizado por Larry Grossberg de una teoría de la articulación:

...la gente nunca está meramente subordinada de manera pasiva, ni plenamente incorporada. La gente está empeñada en luchas con, dentro y a veces contra verdaderas determinaciones y fuerzas con tendencias, en su esfuerzo por apropiarse de lo que se le da. Por consiguiente, sus relaciones con textos y prácticas particulares son complejas y contradictorias: pueden ganar algo en la lucha contra el sexismo y perder algo en la lucha contra la explotación económica; pueden, a la vez, ganar y perder algo económicamente; y, aunque pierdan terreno ideológico, pueden ganar algo de fuerza emocional. Si la vida de la gente nunca está meramente determinada por la posición dominante, y su subordinación es siem-

pre compleja y activa, entonces entender la cultura [popular] requiere que observemos cómo la gente está inserta activamente en lugares particulares de la vida cotidiana y cómo las articulaciones particulares capacitan e incapacitan a su público.²⁴

Los conceptos teóricos clave para especificar más la cultura popular como lugar particular de lucha y acomodación se pueden organizar inicialmente en torno a la categoría de lo que nosotros designamos con el marbete de «lo productivo». En su sentido más amplio, usamos el término «productivo» para aludir a la construcción y organización de prácticas adoptadas por grupos dominantes y subordinados con el fin de asegurar un espacio para producir y legitimar experiencias y formas sociales constitutivas de formas de vida diferentes, forjadas en relaciones asimétricas de poder. El término «productivo» apunta a dos conjuntos marcadamente diferentes de relaciones dentro de la esfera de lo popular.

El primer conjunto de relaciones se refiere a los modos en que la cultura dominante funciona como una fuerza estructurante dentro y a través de formas populares. En este caso la cultura dominante intenta asegurar, tanto semántica como afectivamente, mediante la producción de significado y la regulación del placer, la complicidad de los grupos subordinados. En lugar de rechazar e ignorar simplemente las tradiciones, ideologías y necesidades que surgen de las culturas de los grupos subordinados, la cultura dominante intenta apropiarse y transformar los procesos ideológicos y culturales que caracterizan el terreno de lo popular. Lo que se debate aquí son los procesos de producción selectiva, la distribución controlada y los conceptos regulados de tratamiento narrativo y consumista.

En el segundo conjunto de relaciones, la noción de productivo se refiere a los modos en que los grupos subordinados articulan una serie distinta de contenidos y/o un nivel de implicación en formas populares que es de naturaleza menos distante y más social que el encontrado en las formas culturales de grupos burgueses dominantes. Esta articulación y conjunto de relaciones se caracterizan por una negativa a dedicarse a prácticas sociales definidas por una racionalidad abstracta, una labor de cartografía teórica, por decirlo así, que estructura las formas culturales mediante una negación de los conocidos placeres e implicaciones afectivas. Para la clase dominante, dicha negativa se entiende a menudo como una capitulación ante el momento, la diversión del acontecimiento o el «horror de lo vulgar». Una lectura más crítica podría indicar que la implicación afectiva y el nivel de injerencia activa en formas populares tales como deportes de barrio, baile *punk* o bodas de clase trabajadora representan un importante poste indicador teórico. En este caso, es una forma particular de carácter social que indica algo más que la vulgaridad, la cooptación o lo que Bloch llama la estafa del cumplimiento. En vez de

24. Lawrence Grossberg, «Putting the Pop Back into Postmodernism», en Andrew Ross (comp.), *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988, págs. 169-170.

eso, el carácter social que estructura las formas populares puede contener las potencialidades y posibilidades irrealizadas necesarias para formas más democráticas y humanas de comunidad y formación colectiva.²⁵ Esto se puede clarificar más analizando los principios estructurantes que a menudo caracterizan las formas culturales dominantes.

Pierre Bourdieu sostiene que las formas culturales de los grupos burgueses dominantes se pueden caracterizar por la celebración de un formalismo, una distancia electiva respecto al mundo real, con todas sus pasiones, emociones y sentimientos. Las relaciones sociales y su sensibilidad correspondiente presentes en formas culturales burguesas son las que a menudo mantienen una implicación de forma —una celebración de imparcialidad estilizada—. Por otro lado, a menudo hay un espacio en las formas culturales abarcado por grupos subordinados que se organizan en torno a una sensibilidad donde las necesidades, emociones y pasiones de los participantes resuenan en gran medida con las estructuras materiales e ideológicas de la vida cotidiana. Tras estas relaciones sociales, se encuentra a menudo subyacente una implicación colectiva con rica textura de ejercicio y compromiso afectivo en la que no hay gran disyunción/interrupción entre el acto y su significado. En otras palabras, hay un conjunto activo, colectivo, de experiencias y prácticas sociales presentes en formas culturales subordinadas, incluida una forma de participación pública en la que se rechaza la práctica dominante de distanciar el cuerpo de la reflexión. Éste es el momento productivo de la corporeidad. Mercer ilumina este punto en su análisis del concepto de Bourdieu de «formas populares»:

«Nada», afirma Pierre Bourdieu, «distingue más radicalmente los espectáculos populares —el partido de fútbol, el teatro de marionetas, el circo, la lucha libre o incluso en algunos casos el cine— de los espectáculos burgueses, que la forma de participación del público. Para los primeros, los silbidos, los gritos, las invasiones del terreno de juego son características; para los segundos, los gestos son distantes, pesadamente ritualizados —el aplauso, los gritos de entusiasmo obligatorios pero discontinuos y puntuales ("¡autor, autor!" o bien "¡bis!")—. Incluso el chasquear los dedos y seguir el ritmo con los pies en el público asistente a un concierto de jazz son sólo un «espectáculo burgués, que imita uno popular», pues la participación queda reducida a «la callada fascinación del gesto». Una cierta distancia, afirma Bourdieu, ha sido fundamental en la economía burguesa del cuerpo: una distancia entre «la reflexión» y la participación corpórea.²⁶

Puesto que la corporeidad se puede inscribir tanto en acciones represivas como emancipadoras, cualquier celebración del cuerpo falta de crítica es equivocada teórica y políticamente. Al mismo tiempo, es importante reconocer que un discurso del cuerpo necesita reconocer una sensibilidad y un conjunto de prácticas sociales que definen y también manifiestan una posibili-

25 Ernst Bloch. *The Principle of Hope*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press (1959), 1986.

26 Mercer. «Complicit Pleasure» pág. 59.

dad de extender coyunturas irrealizadas y progresistas en la producción de la corporalidad. Por ejemplo, la apropiación vital por parte de la cultura *punk* de lo cotidiano como una negativa a dejar que la cultura dominante codifique y restrinja el significado de la vida diaria ofrece el primer ejemplo de una forma de resistencia que vincula el juego con la reconstrucción del significado. Esta forma popular particular, llena como está de esperanzas malogradas, indica dentro de lo burgués una «tradición de lo despreciado». Esto es, la cultura *punk* (o, si vamos a eso, cualquier relación vital de diferencia que no se traduzca en dominación o infantilización) quebranta simbólicamente el orden dominante y se niega a narrar con permiso. Es despreciada por la burguesía porque no sólo cuestiona el intento por parte del orden dominante de suprimir todas las diferencias mediante un discurso que defiende la homogeneidad del ámbito social, sino que presenta la posibilidad de un imaginario social en el que una política de diferencia democrática ofrezca formas de resistencia en las cuales resulte posible volver a escribir, a elaborar, a crear y a establecer nuevos discursos y espacios culturales que revitalicen la vida pública en lugar de degradarla. Consciente o inconscientemente, la cultura *punk* expresa en cierto modo prácticas sociales que contienen la base para inquirir y luchar a fin de derribar todas esas formas de conducta humana en las que la diferencia se convierte en la base para someter a seres humanos a formas de degradación, esclavitud y explotación. Por supuesto, en la cultura *punk* está presente algo más que la afirmación de la diferencia; también se encuentra la diferencia de afirmación, esto es, la afirmación se convierte en el requisito previo para reivindicar la experiencia de uno como base legítima para desarrollar la propia voz, ubicación y sentido de la historia. Esta dialéctica de afirmación, placer y diferencia es lo que constituye uno de los elementos básicos de la noción de lo productivo. Bourdieu resulta útil aquí, pues define lo productivo como esa mixtura dialéctica de placer, consentimiento e implicación inconsciente de sí misma, que organiza un aspecto importante de lo popular dentro de la vida cotidiana. Como señala Bourdieu,

El deseo de entrar en el juego, identificándose con los gozos y sufrimientos de los personajes, preocupándose de su destino, adoptando sus esperanzas e ideales, viviendo su vida, se basa en una forma de implicación, una especie de deliberada «candidez», ingenuidad, credulidad afable («estamos aquí para divertirnos»), que tiende a aceptar los experimentos formales y los efectos específicamente artísticos sólo en la medida en que se pueden olvidar y no entorpecen [la afirmación y dignidad de la vida cotidiana].²⁷

Como hemos subrayado, sería un error político poner demasiada fe en el nivel de participación y naturaleza espontánea que caracteriza muchas formas culturales de grupos subordinados. Muchas de dichas formas no son inocentes. En cuanto área y lugar de intercambio entre las clases dominante

27. Pierre Bourdieu, «The Aristocracy of Culture», en *Media, Culture, and Society* 2:2 (1980), págs. 237-238.

y subordinada, la cultura popular encarna una violencia inherente a ambos lados de los procesos de hegemonía. así como la potencialidad irrealizada de las necesidades y deseos que reflejan un respeto a la dignidad humana y un compromiso de extender sus aptitudes más éticas y habilitadoras. Recalcamos aquí que la inocencia no es una característica intrínseca de lo popular. Hay una violencia, inscrita de forma inextricable en las formas populares, que se debe abordar también como parte de las implicaciones y significados contradictorios y de múltiples niveles que constituyen su carácter cambiante.

CULTURA POPULAR Y CONSENTIMIENTO: LA DIALÉCTICA DE LA IDEOLOGÍA Y EL PLACER

Si lo popular se ha de entender desde la perspectiva de las potencialidades irrealizadas que la conforman, los educadores críticos necesitan analizar cómo la producción de subjetividad y de alianzas culturales puede surgir dentro de la gramática y los códigos que hacen significativo el terreno de lo popular en las vidas cotidianas de las gentes. En cuanto lugar de lucha y posibilidad, es necesario entender la cultura popular no sólo desde el punto de vista de sus elementos productivos, sino también desde la perspectiva de cómo sus formas culturales articulan procesos mediante los cuales tiene lugar la producción, organización y regulación del consentimiento, en torno a diversas luchas y prácticas sociales, en el nivel de la vida cotidiana. Dichos procesos se pueden explicar mediante la categoría llamada de «lo persuasivo». En su sentido más amplio, este término se refiere a los modos en que funciona la hegemonía en el terreno de la cultura popular mediante diversos procesos pedagógicos que actúan, no sólo para afianzar intereses dominantes, sino para ofrecer también la posibilidad de una política de resistencia y transformación social.

La noción de lo persuasivo ilumina la intuición de que el poder político nunca actúa sin una mediación ideológica. Por ejemplo, los casos de dominación y hegemonía plantean interrogantes en relación con el modo en que la dominación se produce y organiza dentro de procesos de motivación y legitimación. Al introducir el elemento de la persuasión —es decir, cómo la mediación ideológica funciona realmente como un proceso pedagógico— la dominación, lo mismo que la resistencia, se pueden conectar con una noción más amplia de política cultural en la que el acto mismo de aprender se puede analizar como un aspecto fundamental de la hegemonía. Más concretamente, la categoría de lo persuasivo en la cultura popular es importante porque proporciona un punto de partida para entender cómo las complejas relaciones de dominación y resistencia se organizan y estructuran mediante prácticas y formas pedagógicas particulares. Teorizar sobre la cultura popular de este modo ayuda a poner al descubierto los motivos prácticos por los que las transformaciones se realizan y representan mediante las categorías importantes y conexas de consentimiento, implicación, ideología y placer.

El consentimiento es una característica importante de la práctica de la persuasión. Tal y como este término se suele definir en las teorías radicales

sobre la hegemonía, el consentimiento se refiere a dos perspectivas algo diferentes sobre cómo la gente llega a estar comprometida dentro de las ideologías y relaciones sociales de la cultura dominante. En la versión más ortodoxa, el consentimiento a menudo se refiere a los modos en que la lógica dominante se impone a los grupos subordinados mediante las mecanizaciones de la industria de la cultura. En la versión radical revisionista, el consentimiento se define mediante formas más activas de complicidad, por cuanto los grupos subordinados son vistos en este caso como negociando en cierto modo su adaptación y ubicación dentro de la cultura dominante. Bien como imposición, bien como complicidad negociada, el consentimiento define la relación entre poder y cultura nada más que como la equivalencia de dominación. Queremos modificar estas nociones de consentimiento para así iluminar su importancia dialéctica como proceso político y pedagógico.

En nuestra opinión, el concepto de consentimiento apunta correctamente a los modos en que la gente se ubica dentro de los elementos de lugar y acción y los negocia, como resultado de sus implicaciones en relaciones particulares de significado construidas mediante formas populares. En este concepto de consentimiento está presente la cuestión básica de qué es lo que la gente sabe, cómo llega a saberlo y cómo llega a sentir de una manera particular que afianza sus lealtades y deseos en favor del orden hegemónico o contrahegemónico. Esta perspectiva es trascendental como práctica política y social y como marco de indagación, porque plantea interrogantes importantes acerca de cómo los aparatos modernos de regulación moral y social, así como de resistencia y contradiscursos, definen qué tipo de conocimiento cuenta, cómo se ha de enseñar, cómo se definen las subjetividades y cómo la misma dinámica de la regulación moral y política se elabora y reelabora constantemente. Las consecuencias políticas de estas intuiciones para una política de cultura popular son importantes y precisan ulterior explicación teórica.

Que el consentimiento sea aprendido es una petición de principio: ¿qué tipos de procesos pedagógicos entran en acción para que la gente identifique activa, y no pasivamente, sus propias necesidades y deseos con formas y relaciones de significado particulares? Desgraciadamente, la cuestión pedagógica de cómo la gente aprende tales identidades y placeres mediante formas particulares de identificación y concentración de energía psíquica no ha sido el tema central de estudio en la mayor parte del análisis radical de la cultura. En vez de eso, los análisis radicales a menudo se han centrado, bien en desconstruir las ideologías presentes en formas culturales particulares, bien en cómo los lectores organizan los textos según sus propios significados y experiencias. En ambos casos, la cuestión de la pedagogía ha sido subordinada a un concepto bastante limitado de producción de ideología, y ha quedado subsumida en él. El interés por la ideología se limita a una visión particular del consentimiento en la cual el estudio de la cultura popular queda reducido a análisis de textos o a cultura popular como meras formas de consumo.²⁸ La

28. La insistencia en el estudio de textos se puede ver muy claramente en Roland Barthes, *S/Z*. Nueva York: Hill and Wang, 1974; la insistencia en la relación entre cultura popular y consumo se

ideología como proceso pedagógico, en este caso, se restringe a cómo los significados son producidos por los textos y mediados por los públicos, o a análisis que intentan desvelar el modo en que el mercado organiza las necesidades a fin de comercializar la cultura popular.

Lo que falta de manera particular en estas perspectivas son cuestiones relativas a cómo las formas culturales se pueden entender como deseo movilizador de un modo que explique cómo son asumidas dichas formas. Por ejemplo, ¿mediante qué procesos inducen las formas culturales una cólera o placer que tiene su propio centro de gravedad como forma de significado? ¿Cómo podemos llegar a entender el aprendizaje fuera de los límites de la racionalidad, como una forma de compromiso que moviliza y a veces reconstruye el deseo? Estas preguntas indican que la pedagogía no está tan claramente acomodada en la producción del discurso. Más bien la pedagogía constituye también una coyuntura en la que el cuerpo aprende, se mueve, desea y anhela afirmación. Estas preguntas suponen también un rechazo de la pedagogía del modernismo, que ofrece formas «ideales» de teoría de la comunicación en las que la tiranía del discurso se convierte en el medio pedagógico último,²⁹ es decir, charla materializada como una lógica separada del cuerpo mismo. Tenemos que recalcar de nuevo que la cuestión del consentimiento abre la pedagogía a lo incierto, ese espacio que niega lo mensurable, que legitima lo concreto de un modo que se siente y experimenta más que se dice simplemente. Con este argumento no estamos intentando privilegiar el cuerpo o una política de implicaciones afectivas por encima del discurso; lo que intentamos es subrayar su ausencia en el proceso teorizador previo, así como su importancia para una pedagogía crítica.

Vale la pena insistir en que la relación que estamos postulando entre implicación afectiva y discursiva no carece de dimensión histórica ni es ideológicamente inocente. Tampoco estamos dando a entender que ideología y afecto, en cuanto formas particulares de implicación, se puedan entender mejor postulando una rígida oposición conceptual entre significado y deseo. Las formas culturales que movilizan el deseo y el afecto, lo mismo que las luchas que tienen lugar a propósito de re-producir e implicar el deseo, el placer y la corporalidad, están construidas dentro de relaciones de poder que son siempre ideológicas *por naturaleza*, pero que producen una experiencia o forma de implicación que no se puede entender meramente como una construcción ideológica —una experiencia re-presentada y disfrutada a través de la lente del significado y no a través de la primacía del placer y el afecto—. Dicho de otro modo, las interpelaciones en el sentido althusseriano no son meramente ideológicas; son también un llamamiento a formas particulares de placer, que siempre están situadas históricamente, pero no son privilegiadas

ejemplifica en Judith Williamson, *Decoding Advertisements: Ideology and Meaning in Advertising*, Nueva York, Marion Boyars, 1978; Judith Williamson, *Consuming Passions: The Dynamics of Popular Culture*, Nueva York, Marion Boyars, 1986.

29. Jurgen Habermas, *The Theory of Communicative Action*, vol. 1, Thomas McCarthy (trad.), Boston, Beacon Press, 1973.

discursivamente. A continuación vamos a sostener que, al teorizar de nuevo la noción de ideología mediante una teoría reconstruida del placer, los educadores pueden empezar a desarrollar una pedagogía que ofrezca una posibilidad más crítica de abordar el propósito y significado de la cultura popular como terreno de lucha y esperanza.

Sostenemos que la relación entre poder y complicidad no está simplemente dispuesta en torno a la organización del conocimiento y el significado. El poder de la complicidad y la complicidad del poder no se agotan simplemente haciendo constar cómo la gente toma posición y se ubica mediante la producción de ideologías particulares estructuradas con discursos particulares. Las relaciones en las que entran los grupos subordinados con respecto a las formas culturales no se pueden entender ni agotar simplemente con lo que a menudo equivale a una misión de búsqueda y destrucción basada en desvelar los significados y mensajes particulares que median entre una película, canción popular o texto particulares y su público. Los límites de la ideología y la racionalidad, así como los intereses que estructuran la conducta y nos mueven dentro de formas sociales particulares, no se comprenden ni se hacen problemáticos en esta posición. Dicha posición representa un error de reconocimiento básico del papel importante y fundamental que desempeña el placer (o su ausencia) a la hora de estructurar las relaciones e implicaciones que uno mantiene con una particular forma cultural. Colin Mercer subraya la idea que estamos intentando hacer comprender aquí:

Barthes dice que «la ideología pasa sobre el texto y su lectura como el rubor sobre un rostro (en el amor, hay quien encuentra un placer erótico en esa coloración)», y esto indica algo de la inquietud contemporánea por el papel contradictorio de la ideología. Hay un malestar general debido a que, dentro de la pléthora de análisis ideológico surgida en los últimos años, se ha pasado por alto algo absolutamente crucial: que ahora puede ser importante mirar por encima de nuestros hombros e intentar explicar una cierta «culpa» del disfrute de tal y tal cosa, pese a su conocida procedencia ideológica y política... Cualquier análisis del placer, los modos de persuasión, el consentimiento operativo con una forma cultural dada tendría que desplazar la búsqueda de un significado ideológico, político, económico o, ciertamente, subjetivo y establecer las coordenadas de ese «formidable lado oculto» (es decir, el placer, el gozo) (...), porque lo que nos interesa aquí realmente es una reestructuración del horizonte teórico dentro del cual se percibe una forma cultural.³⁰

Inspirándose en la obra de Walter Benjamin, Roland Barthes y otros, Mercer ha llamado la atención sobre una cuestión que es básica para una política de cultura popular. Esto es, se ha centrado en los modos en que el consentimiento queda en cierto modo revelado mediante la pregunta de por qué «no sólo consentimos en formas de dominación que sabemos «erróneas», racional y políticamente, sino que incluso las disfrutamos».³¹ La importancia de este

30. Colin Mercer, «Complicit Pleasure», págs. 54-55.

31. Colin Mercer, «A Poverty of Desire: Pleasure and Popular Politics», en *Formations of Pleasure*, pág. 84.

interrogante se clarifica algo en los límites de un análisis ideológico que podría revelar la naturaleza sexista de la letra de una canción popular o un vídeo. Tal crítica es importante, pero no nos dice por qué la gente disfruta con la canción o el vídeo, aun cuando les resulten reconocibles las ideologías sexistas que tales textos encarnan, y ni siquiera parece capaz de plantear tal cuestión. Es importante recalcar que una dependencia excesiva respecto a la crítica de la ideología ha limitado nuestra capacidad para entender cómo la gente participa activamente en la cultura dominante mediante procesos de acomodación, negociación e incluso resistencia.

En pocas palabras, las implicaciones que vinculan a los estudiantes con formas culturales populares no se pueden descubrir simplemente mediante un análisis de los significados y representaciones que nosotros desciframos en ellas. Por el contrario, las implicaciones afectivas tienen un verdadero arraigo cultural, y dichas implicaciones pueden ser indiferentes al concepto mismo de significado en cuanto construido a través de la lente de lo ideológico. Esto señala varios principios políticos y pedagógicos importantes. En primer lugar, en las luchas hegemónicas y contrahegemónicas, la producción y regulación del deseo es tan importante como la construcción del significado. Esto significa que la constitución y la expresión de dicho deseo es un importante punto de partida para entender las relaciones que los estudiantes construyen con formas populares y dominantes. En segundo lugar, la idea y experiencia de placer se debe constituir políticamente, de modo que podamos analizar cómo el cuerpo se convierte no sólo en el objeto de placer [patriarcal masculino],³² sino también en el sujeto del placer. En este caso, «el placer se convierte en el consentimiento de vida en el cuerpo» y proporciona una importante condición corpórea de vida que afirma la posibilidad.³³ Esto aboga por un concepto discernidor de placer que no sólo sea deseable en y por sí mismo, sino que también suponga «en el mismo y preciso momento... una figura para la utopía en general y para la transformación sistémica revolucionaria de la sociedad como un todo».³⁴ En tercer lugar, debemos reconocer cómo la cultura popular puede constituir un campo de posibilidades dentro de las cuales se pueda capacitar a los estudiantes para que se apropien de formas culturales en términos que dignifiquen y extiendan sus posibilidades humanas.

Somos conscientes de que esto plantea cuestiones enormemente difíciles acerca de cómo, en cuanto profesores, llegamos a analizar una política del sentimiento dentro de lugares que están reñidos con la noción misma de lo popular. Hacer de lo popular el objeto de estudio dentro de las escuelas equivale a correr el riesgo de, no sólo reconstituir el significado y placeres de las formas culturales, sino también de forzar a los estudiantes a un discurso y forma de análisis opuesto al concepto de lo que consideran pedagógicamente aceptable, y bastante distante de sus vidas cotidianas fuera de la escuela. Al

32. Laura Mulvey, «Visual Pleasure and Narrative Cinema», *Screen* 16:3 (otoño de 1986), 6-18.

33. Jameson, «Pleasure: A Political Issue», en *Formations of Pleasure*, pág. 10

34. *Ibid.*, pág. 13

misimo tiempo, lo popular no se puede ignorar porque indica una categoría de significados e implicaciones afectivas que modelan las culturas, políticas e identidades mismas de los estudiantes con los que tratamos. La subjetividad y la identidad se constituyen en cierto modo sobre la base de lo popular, y su fuerza y efectos no desaparecen una vez que los estudiantes entran en la escuela. La cuestión política en juego aquí y su conexión pedagógica son indicadas por Larry Grossberg:

...Sólo si empezamos a reconocer las complejas relaciones entre afecto e ideología podremos entender la vida emocional de la gente, su vida llena de desos, sus luchas por hallar la energía para sobrevivir, por no hablar de su lucha. Sólo desde la perspectiva de estas relaciones podremos entender la necesidad y capacidad de la gente para mantener una «fe» en algo más allá de su existencia inmediata.³⁵

En la sección siguiente vamos a ocuparnos de una película concreta de Hollywood como texto demostrativo, para iluminar cómo la formación de múltiples identidades tiene lugar mediante apegos e implicaciones, estructurados tanto por el afecto y el placer como por la ideología y la racionalidad. La importancia de este texto cultural se debe en parte a la oportunidad que brinda de explicar más detalladamente los elementos de una práctica pedagógica crítica y nuestra afirmación de la importancia fundamental del cuerpo en los procesos de conocimiento y aprendizaje.

IMPLICACIÓN Y PLACER EN *DIRTY DANCING*

A lo largo de este capítulo hemos sostenido que las formas populares condicionan las implicaciones de racionalidad y afecto, y son también mediadas por ellas. Al intentar concretar más esta observación como un modo de analizar formas populares, y también de usarlas como parte de un proceso pedagógico crítico, vamos a emprender un análisis específico de la película *Dirty Dancing*, escrita por Eleanor Bergstein y estrenada en el mercado norteamericano durante el verano de 1987.

Como hemos recalcado anteriormente en este capítulo, el concepto de cultura popular no se puede definir en torno a un conjunto de significados ideológicos inscritos permanentemente en formas culturales particulares. Más bien, el significado de las formas culturales sólo se puede determinar a través de su articulación en una práctica y un conjunto de relaciones contextuales, históricamente específicas, que determinan sus placeres, políticas y significados. Esta posición supone sencillamente el estímulo de Roland Barthes de que «cuando es el cuerpo el que escribe, y no la ideología, hay una probabilidad de que el texto nos alcance en nuestra modernidad».³⁶ Así, nuestros comentarios sobre el texto de *Dirty Dancing* no se ofrecen como observacio-

35. Grossberg. «Putting the Pop Back into Postmodernism», pág. 179.

36. Roland Barthes. *The Grain of the Voice: Interviews 1962-80*, Linda Coverdale (trad.), Nueva York, Hill & Wang, 1985, pág. 191

nes abstractas sin observador, sino más bien como un informe plenamente encarnado. La trascendencia pedagógica de esta afirmación no se debe minimizar. Significa que cuando abordamos a los estudiantes con una consideración crítica de formas culturales particulares (sean textos comercializados, como las películas, o sean relaciones sociales vividas, como los movimientos pacifistas o medioambientales locales), debemos empezar con un reconocimiento y examen de cómo nosotros —nuestros contradictorios y múltiples voes [plenamente históricos y sociales.]— están implicados en los significados y placeres que atribuimos a tales formas. Lo que interesa aquí no es tanto el autoconocimiento como la comprensión y consideración de las posibilidades y limitaciones inherentes a las diferencias sociales vividas.

La siguiente interpretación de *Dirty Dancing* ha sido producida mediante un reconocimiento de nuestras propias implicaciones en esta película. Esta combinación de razón y placer queda organizada no sólo por nuestro trabajo compartido como educadores interesados en explicar detalladamente las complejidades de una práctica pedagógica crítica, sino también por unas biografías dentro de las cuales se formó nuestro más primitivo sentido de contradicción social, dentro de la yuxtaposición de los movimientos, texturas, timbre e indumentaria del cuerpo. Hemos vivido nuestras vidas dentro, y a contrapelo, de conjunciones muy diferentes de clase, género y relaciones étnicas. Pero lo que hemos compartido es la connoción, el temor reverencial y la producción de deseo al confrontar cuerpos que sabían algo que nosotros ignorábamos. Para Simon, esta experiencia de diferencia y deseo fue organizada, en cierto modo, por haber nacido de un matrimonio constituido superando divisiones de clase. Así, las infrecuentes visitas y las celebraciones familiares con parientes de clase trabajadora y los momentos más frecuentes en que cuerpos adultos —padre y amigos— [con la sintaxis, semántica y volumen mismo del habla; con el uso expansivo del espacio y de los gestos] articulaban formas de pasión y placer suprimidas por la separación ofrecida con rituales de clase media de educación y formalismo. Para Giroux, la experiencia de tener una cultura diferente inscribe el cuerpo en una perspectiva que estaba reñida con su propio posicionamiento social, producido cuando las afiliaciones organizadas a través del deporte en la escuela superior le llevaron a pasar el tiempo con negros de clase trabajadora. Asistiendo a fiestas de fin de semana, bailando al ritmo de cantantes negros de blues como Etta James y aprendiendo cómo bailar sin mover los pies, dejó patente el hecho de que el cuerpo podía hablar con un ritmo enormemente diferente de aquel que estructuraban los bailes de la Catholic Youth Organization, organizados para jóvenes blancos de clase trabajadora. En nuestras dos situaciones, nuestros cuerpos estaban posicionados dentro de diferentes conjuntos de experiencias y prácticas que encarnaban contradicciones que no entendíamos ni éramos capaces de expresar.

A diferencia de las muchas películas de adolescentes que han barrido los mercados norteamericano y europeo, *Dirty Dancing* ubica la formación de los jóvenes dentro de un conjunto material y social de prácticas contradictorias y en conflicto. Es decir, esta película no trata a la juventud como un es-

trato social aislado, carente de cualquier referente más allá de sí mismo. Las cuestiones de clase y sexismo, cultura y privilegio se unen en un tapiz de relaciones sociales que aparecen dentro de la inverosímil ubicación de un próspero centro de vacaciones para las familias de la pujante clase de negociantes y profesionales judíos.³⁷

Con el año 1963 y Frances «Baby» Houseman, su hermana, madre y padre llegan a Kellerman's Resort para pasar sus vacaciones de verano. Al poco de comenzar la película tenemos la sensación de que Baby [que pronto va a comenzar un programa universitario sobre la economía del desarrollo internacional y después piensa alistarse en las Fuerzas de Paz de los Estados Unidos] está aburrída y ajena a los placeres y pasatiempos de la nueva burguesía judía que constituye la mayoría de los clientes de Kellerman's Resort. Pero también nos enteramos rápidamente de que los compromisos políticos idealistas de Baby con la igualdad y la equidad están enraizados con igual firmeza en el discurso retórico de democracia liberal abrazado históricamente por su clase (encarnada particularmente por su padre, médico). Baby es presentada con orgullo como alguien que «va a cambiar el mundo» y va a hacerlo con razón e inteligencia.

Salvo los estudiantes universitarios contratados por Kellerman para trabajar en el comedor, el personal del hotel lo forma gente joven cuya experiencia y corporalidad definen una ubicación que atraviesa una sólida barrera de clase y etnia que marca el paisaje del centro de vacaciones. Tales barreras nos resultan familiares: hemos estado a ambos lados.

Un atardecer, tras escapar a las estupideces de una «noche de entretenimiento» en Kellerman's Resort, Baby vaga por los jardines e inadvertidamente descubre lo que para ella es un rincón desconocido, asombroso y fascinante del lugar de lo popular. Lo que descubre es el terreno del *dirty dancing*, una forma de música y movimiento cuyos descos cifrados y placeres productivos desmoronan lo que a ella le parece un cuerpo burgués vacío, para después reconstituirlo con nuevos significados y placeres. Lo que Baby descubre en esta fiesta de clase trabajadora es la evidente sensualidad del *rock* y el *soul*. Aprende lo que nosotros hemos aprendido en esa conmoción del desplazamiento, cuando el propio cuerpo ignorante es llamado a nuevas formas de participación que prometen placeres desconocidos. Descubre, dicho con palabras de Barthes, que «el cuerpo humano no es un objeto eterno, con una naturaleza escrita para siempre... pues en realidad es un cuerpo que fue construido por la historia, por sociedades, por regímenes, por ideologías».³⁸

37. Llegando aquí se deben hacer dos puntualizaciones. En primer lugar, rechazamos que el concepto de clase que se presenta en *Dirty Dancing* materialice una nostalgia clasista. Esto es, las formaciones de clase en este caso no se desarrollan siguiendo líneas étnicas y raciales representativas, y de ese modo presentan el conflicto de clases desde una perspectiva relativamente blanca, de «americanos viejos» (protestantes anglosajones blancos). En segundo lugar, hay una compleja articulación de las diferencias por razón de género en esta película que no hemos abordado. Estas representan un subtexto importante relativo a la articulación de las relaciones de clase y de género, particularmente en la relación de Baby con Penny.

38. Roland Barthes, «Encore le Corps», *Critique* 35 425 (agosto-septiembre de 1982), pág. 10.

Las articulaciones de la posición de clase de Baby y la ubicación de clase de los empleados de clase trabajadora se sienten primero como diferencias de implicación afectiva en el cuerpo. Al colocar su cuerpo en el terreno de los placeres de la clase trabajadora, Baby comienza a sentir e identificar su cuerpo como un terreno de lucha, que supone una necesidad de rechazar la visión que su familia tiene del deseo y el placer corporal en favor del terreno más pronunciado de sexualidad y abandono corporal ofrecido por la cultura de los empleados de clase trabajadora. A través del carácter social del *dirty dancing*, Baby afronta por vez primera su propio capital cultural, específico de su clase, e intenta reivindicar su cuerpo como un terreno de lucha mediante un sentido definido nuevamente del placer y la identidad. Para Baby, el cuerpo se convierte en el referente no sólo para volver a definir y rehacer un sentido de su propia identidad de clase y género, sino también para implicarse en un concepto de deseo y placer que reconstituye su sentido de capacitación personal y social.

Desde esta posición de asombro y atracción hacia un cuerpo particular de conocimiento es desde donde la narrativa de la película comienza a desplegarse. Baby se siente atraída hacia las personificaciones masculina y femenina del nuevo terreno cultural: el profesor de baile Johnny Castle y su compañera Penny. A medida que el relato avanza, Baby se va transformando, tanto por un nuevo conocimiento corporal, como por un nuevo conocimiento de su cuerpo y sus placeres. Baby parece abrazar el «abandono» del terreno cultural de la clase trabajadora, encontrando quizás en ello un foro de sentimiento y emoción que no puede ser totalmente colonizado por las expectativas de racionalidad dentro de las cuales se ha formado su identidad.³⁹

Baby se entera de que Penny está embarazada y de que se necesita dinero para interrumpir ilegalmente el embarazo. Hay disponible un «doctor» sólo la noche en que Penny y Johnny van a actuar en un hotel cercano. Si suspenden la actuación, con toda probabilidad Penny será despedida. Engañando a su familia (que tiene una fe absoluta en su razón y honestidad), Baby obtiene de su padre el dinero para el aborto y acepta ocupar el puesto de Penny como compañera de Johnny. Cuando Johnny comienza a enseñarle los pasos del baile, su relación cobra mayor impulso.

La sustitución de Penny por parte de Baby como compañera de Johnny es una forma de fantasía vivida que realiza una reconstitución explícita de quién y qué es ella. Como ha escrito McRobbie:

El baile evoca la fantasía porque pone en movimiento una doble relación que se proyecta tanto internamente, hacia el yo, como externamente, hacia el «otro»; lo que equivale a decir que la danza como actividad de tiempo libre conecta los deseos del yo con los deseos de alguien más. Articula la adolescencia y mocedad con la feminidad y la sexualidad femenina, y lo hace por y a través del cuerpo. Esto es especialmente importante porque es el único foro placentero donde las mujeres tienen algún control y saben qué pasa en relación con la sensualidad fi-

39. El penúltimo aspecto de *Dirty Dancing* es su construcción de las polaridades de razón y pasión, congruente con la dicotomía de clases descrita en la película.

sica y con sus propios cuerpos. Bombardeadas continuamente con imágenes y con información acerca de cómo deben ser y cómo deben sentir, el baile ofrece un escape, una expresividad sexual positiva y vibrante.⁴⁰

Que la implicación de Baby en la danza del otro está siendo asegurada mediante el afecto es algo que se desprende bastante claramente del diálogo, a menudo lleno de frases hechas. Como Johnny subraya, «no basta saber los pasos; tienes que sentir la música». Y como Baby reconoce cuando su relación se ahonda: «Tengo miedo de no volver a sentir nunca en lo que me queda de vida como cuando estoy contigo».

Incluso en un marco tan bien definido para privilegiar al acaudalado, las restricciones de clase y poder atraviesan los terrenos del placer y actúan para poner al descubierto la relación entre las constricciones sociales en general y la formación de sueños diferenciados específicos de una clase. En *Dirty Dancing*, el deseo movilizado por relaciones de dominación se mueve en ambas direcciones. Johnny confía a Baby: «Soñé que tú y yo íbamos caminando juntos y nos encontrábamos a tu padre, y él me rodeaba con el brazo igual que a Robby [uno de los miembros del personal del comedor de Kelleman, que asiste a la facultad de medicina]».

Sin embargo, las nuevas implicaciones de Baby no son independientes de la posición de identidad regulada y organizada por el discurso liberal. Dentro de las complicaciones de la trama [cuando Johnny es acusado falsamente de robo], ella actúa en la creencia de que puede y debe ayudar a quienes tienen dificultades y son menos afortunados que ella, al tiempo que espera con total confianza que Johnny y sus amigos sean tratados con la misma credibilidad y equidad que cualquier otro. Cuando no ocurre así, su ingenuidad se hace añicos, y la película parece a punto de concluir con una honesta estimación de las relaciones del poder de clase. Aun cuando se retira el cargo de robo contra él, Johnny es despedido cuando Baby admite su relación. Se dicen adiós y él se va.

Pero Bergstein, la guionista, evidentemente estaba insatisfecha por un sentido de posibilidad tan limitado. Por consiguiente, concluye la película con lo que puede ser rechazado como sensiblería tipo Hollywood o celebrado como un atisbo de esperanza utópica introducida por el reconocimiento de la importancia de las implicaciones en los placeres de la sensualidad. Johnny regresa y se encuentra con que se está celebrando una fiesta de despedida, la noche de los talentos. Enfrentándose a los padres de Baby, la conduce al escenario para una última actuación de baile que acaba en una participación total del público. La película termina así, borrando mágicamente todas las divisiones sociales [incluida la patriarcal entre el señor y la señora Houseman], con todos los huéspedes y el personal reunidos bailando *rock and roll* hasta el desvanecimiento final en los títulos de crédito de la película.

Esta escena conclusiva presenta el baile como un proceso que colectiviza

40. Angela McRobbie, «Dance and Social Fantasys», en Angela McRobbie y Mica Nava (comps.), *Gender and Generation*, Londres, MacMillan, 1984, págs. 144-145

y dentro del cual las diferencias individuales desaparecen. El *rock and roll*, como la canción religiosa, parece vincular hábilmente a la gente, unir a jóvenes y viejos, artistas y público, blancos y negros, dirigentes y dirigidos, en una expresión de celebración del sueño americano donde la relación entre poder social y desigualdad simplemente se esfuma.

¿Qué manifiesta, pues, nuestra comprensión de *Dirty Dancing* respecto a los procesos de persuasión? Nuestro argumento es que la relación vital de Baby con la gente de clase trabajadora que se encuentra está mediada por una doble implicación movilizadora tanto por la posición subjetiva que ella adopta dentro del discurso del liberalismo, como por las formas culturales populares de la vida de la clase trabajadora dentro de las cuales ella experimenta los placeres del cuerpo. Lo que se subraya aquí es cómo las formas culturales populares son importantes a la hora de constituir las identidades que influyen en el modo en que afrontamos nuevos desafíos y construimos nuevas experiencias. En este contexto, nos estamos refiriendo a la cultura popular como un campo dentro del cual se moviliza una forma de implicación que es una explicación detallada de cómo se asume cualquier forma cultural dada (texto, canción, película y acontecimiento). Vale la pena hacer notar lo importante que es ser capaz de mantener separados, a efectos de análisis, los aspectos semánticos y afectivos de la implicación, puesto que pueden ser contradictorios entre sí. Así, no es infrecuente experimentar implicaciones contrarias en relación con un texto cultural específico: por ejemplo, la música *rock* puede proporcionar placer, aunque se juzgue muy sexista y racista. Tales contradicciones internas forman parte de las experiencias de culpa.⁴¹

CONSECUENCIAS PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA

Las coyunturas cotidianas de docencia... incorporan las mentes y cuerpos de los sujetos, como conocedores y como aprendices. Cuando actuamos mejor como profesores, somos capaces de hablar de cada uno de estos modos de conocer en nosotros y en nuestros alumnos. Podemos hacer caso omiso de los precedentes en el proyecto educacional que valoran el conocimiento de la mente y niegan el conocimiento del corazón y del cuerpo. Los estudiantes, compañeros en esta empresa del conocimiento, son personas completas, con ideas, con emociones y con sensaciones... el proyecto no debe quedar confinado a un conocimiento sólo de la mente; debe abordar e inquirir lo que creemos saber desde el corazón y el cuerpo.⁴²

Aunque estamos de acuerdo con McDade, es importante clarificar que, cuando consideramos la relación entre culturas populares y pedagogía, tene-

41. Larry Grossberg, «Teaching the Popular», en Cary Nelson (comp.), *Theory in the Classroom*, Urbana, University of Illinois Press, 1986.

42. Laurie McDade, «Sex, Pregnancy and Schooling: Obstacles to a Critical Teaching of the Body», *Journal of Education*, en prensa.

mos en mente una forma particular de enseñanza y de aprendizaje. Ésta es una forma pedagógica crítica que afirma la realidad vivida de la diferencia como base sobre la cual plantear cuestiones de teoría y práctica. Es una forma que reivindica la experiencia de la diferencia vivida como un programa para el análisis y un recurso fundamental para una pedagogía de la posibilidad.⁴³ El análisis de la diferencia vivida, si es pedagógico, cobrará una tensión particular. Implica una lucha a propósito del significado asignado, una lucha a propósito de en qué dirección desear, una lucha a propósito de los modos particulares de expresión y, finalmente, una lucha a propósito de las versiones múltiples e incluso contradictorias del «yo». Esta lucha es lo que hace posible, y por tanto puede definir de nuevo, las posibilidades que vemos, tanto en las circunstancias de nuestras vidas diarias, como en las circunstancias que «todavía no» son. Ésta es una lucha que nunca se puede dar por ganada, so pena de que la pedagogía se detenga.⁴⁴

Lo que estamos recalando es la dimensión absolutamente crucial de una pedagogía crítica en la que el conocimiento se concibe como un aspecto integrante de la docencia-aprendizaje. Como escribe David Lusted:

El conocimiento no se produce en las intenciones de quienes creen poseerlo en la pluma o en la voz. Se produce en el proceso de interacción, entre escritor y lector en el momento de la lectura, y entre profesor y alumno en el momento del encuentro en el aula. El conocimiento no es tanto la cosa ofrecida, cuanto la cosa entendida. Considerar los campos o cuerpos de conocimiento como si fueran propiedad de académicos y profesores es un error. Niega una igualdad en las relaciones y privilegiaría falsamente un lado del intercambio y lo que ese lado «sabe» acerca del otro.⁴⁵

Esta posición *no requiere que los profesores supriman o abandonen lo que saben y el modo en que lo saben*. En efecto, la lucha pedagógica queda disminuida sin tales recursos. Sin embargo, dentro de esta posición, profesores y alumnos se ven desafiados a encontrar formas dentro de las cuales un discurso único no se convierta en el lugar de certeza y certificación. Más bien, los profesores necesitan encontrar modos de crear un espacio para la confrontación mutua de la diferencia vivida que no requiera que un discurso dominante único silencie una multiplicidad de voces. Desde luego, éste es precisamente el móvil pedagógico al subrayar que nuestro informe sobre *Dirty Dancing* se debe ver como una interpretación encarnada que proporciona un recurso inestimable desde el cual afrontar la diferencia vivida como una posibilidad de diálogo crítico y de formación personal y social.

¿Qué podría necesitar entender un profesor a fin de participar en esa lucha? ¿Qué podría desear averiguar? Si tomamos la cultura popular como ese terreno de imágenes, formas de conocimiento e implicaciones afectivas den-

43. Simon, «Empowerment as a Pedagogy of Possibility».

44. Magda Lewis y Roger Simon, «A Discourse Not Intended for Her: Learning and Teaching With Patriarchy», *Harvard Educational Review* 56:4 (1986), 457-472

45. David Lusted, «Why Pedagogy», *Screen* 27 (septiembre-octubre de 1986), págs. 4-5

tro del cual actúa el significado y la subjetividad, hay varios interrogantes que un profesor podría intentar responder. ¿Cuáles son las condiciones históricas y las circunstancias materiales dentro de las cuales las prácticas de cultura popular son emprendidas, organizadas, defendidas y reguladas? ¿Crean tales prácticas nuevos conceptos de identidades y posibilidades? ¿Qué identidades y posibilidades están desorganizadas y excluidas? ¿Cómo se articulan tales prácticas con formas de conocimiento y placer legitimadas por los grupos dominantes? ¿A qué intereses e implicaciones sirve un conjunto particular de prácticas culturales populares, y cuáles son criticados y cuestionados por la existencia de éstas? ¿Cuáles son los compromisos morales y políticos de dichas prácticas, y cómo se relacionan con los compromisos personales de uno en cuanto profesor [y si hay alguna divergencia, qué implica ésta]?

Todo esto significa que el análisis de la cultura popular no lo consideramos simple cuestión de «leer» de un tirón la ideología desde formas mercantiles, o bien desde formas de relaciones cotidianas vividas. Más bien nos estamos moviendo hacia una posición dentro de la cual uno indagaría en lo popular como campo de prácticas que constituyen la indisoluble triada de Foucault, de conocimiento, poder y placer.⁴⁶ Al mismo tiempo, queremos hacer una advertencia. El profesor dedicado a una pedagogía que requiere alguna articulación de conocimiento y placeres integrada en la vida cotidiana del estudiante camina por una vía peligrosa. Quizás de forma demasiado fácil, estimular la voz del estudiante puede, o convertirse en una forma de voyeurismo, o bien satisfacer una forma de expansionismo del ego basado en los placeres de entender a quienes se nos presentan como «otro». Por esta razón debemos tener clara la naturaleza de la pedagogía que pretendemos. La cultura popular y la diferencia social las pueden tratar los educadores, bien como una forma placentera de conocimiento/poder, que permite una más efectiva individualización y administración de las formas de regulación física y moral, o bien como el terreno donde debemos hallarnos con nuestros estudiantes en un encuentro pedagógico crítico y habilitador.

Como profesores comprometidos con el proyecto de una pedagogía crítica, tenemos que leer el fundamento popular de implicaciones que distorsionan y construyen las potencialidades humanas y a quienes dan «voz» a posibilidades irrealizadas. En esto consiste toda la lucha pedagógica —crear la base material y discursiva de modos particulares de producir significado y representarnos a nosotros mismos, nuestras relaciones con los demás y nuestra relación con nuestro entorno, para así considerar posibilidades no realizadas todavía—. Ésta es una práctica utópica que se ha de adoptar por su urgente necesidad, y también se ha de examinar minuciosamente por sus limitaciones intrínsecas, un sentir captado por John Berger en su relato corto «El acordeonista». Escribe:

46. Michel Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1980*, Colin Gordon (comp.), Nueva York, Pantheon Books, 1980.

La música exige obediencia. Exige obediencia incluso de la imaginación, cuando viene a la mente una melodía. No puedes pensar en otra cosa. Es una especie de tirano. A cambio ofrece su propia libertad. Todos los cuerpos pueden alardear de sí mismos con la música. Los viejos pueden bailar lo mismo que los jóvenes. El tiempo se olvida. Y esa noche, desde detrás del silencio de las últimas estrellas, nos parece oír la afirmación de un sí.

«La Belle Jacqueline» otra vez!, le gritó la modista a Felix. ¡Me encanta la música! ¡Con la música puedes decirlo todo!

No puedes hablar a un abogado con música, replicó Felix.⁴⁷

47. John Berger, *Once in Europa*, Nueva York. Pantheon Books, 1987, pág. 15.

Capítulo 9

EL PESIMISMO RADICAL DE LEON GOLUB: HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE LA REPRESENTACIÓN*

Creo que una sociedad poderosa, hablando en general, tiene un arte poderoso. No refleja necesariamente las metas de la sociedad, sino más bien el modo en que la sociedad ve sus fuerzas, la medida de su éxito y aquello con lo que se puede hacer. Lo que refleja es confianza. Esta especie de figuras reflejan de un modo extraño el poder y la confianza norteamericanos.

LEON GOLUB¹

...la tortura hoy en día ha adoptado nuevos fines y ha tecnificado radicalmente sus medios. Ahora el ataque contra la identidad personal y el cuerpo de la víctima se calcula para socavar también el cuerpo social.

BARBARA HARLOW²

LA REPRESENTACIÓN Y LA CARA PÚBLICA DEL PODER

El arte de Leon Golub ocupa una posición noble y precaria dentro del mundo del arte contemporáneo precisamente debido a su negativa a disfrazar su lógica de oposición política. Para Golub, el arte no es simplemente la base para establecer una nueva estética, sino un intento de convertir las cuestiones de ética, poder y política en primarias dentro de la producción de criterios estéticos para una vida democrática. El arte de Golub se resiste a quedar subsumido en un toco didacticismo político; evoca imágenes que no sólo asaltan los márgenes de la suficiencia social, sino también se apartan del mercado de vanguardia convencional.

Debido a que el trabajo de Golub vincula de forma controvertida cuestiones de representación con temas de poder, subjetividad y significado, y sitúa la pintura en relación con la fotografía como forma de crítica social, es particu-

* Peter McLaren, coautor.

1. Leon Golub, citado en Jon Bird, «Leon Golub, "Fragments of Public Vision"», *Leon Golub - Mercenarios e Interrogatorios: ensayos de Jon Bird, entrevista con Michael Newman*, London Institute of Contemporary Art, 1982, pág. 15.

2. Barbara Harlow, «Political Detention: Countering the University», *October* 53 (verano de 1990), pág. 54.

lamente apropiado para el desarrollo de lo que venimos llamando pedagogía crítica de la representación.⁴

Históricamente, las pinturas de Golub reflejan un alejamiento del realismo social de los años 30. El proyecto de los artistas realistas sociales asumía una postura más descaradamente política y polémica que la de sus contemporáneos regionalistas populistas. Artistas como Reginald Marsh, Moses, Isaac y Raphael Soyer, Ben Shahn, George Grosz, William Gropper y Philip Evergood representaron benévolutamente el aislamiento, soledad y desesperación de quienes se veían forzados a sufrir la dura indiferencia ante la pobreza, el prejuicio racial y el sufrimiento humano producidos en serie por los mecanismos de privilegio y poder que operan dentro de la economía discursiva y las prácticas materiales del Estado industrial capitalista. Aunque Golub se mantiene decididamente insatisfecho con muchos aspectos del realismo social, su trabajo comparte una afinidad innegable en muchos sentidos con las obras de este movimiento transgresivo: su inequívoca condena de la injusticia social; su ubicación histórica; su rechazo del formalismo, el expresionismo abstracto y el naturalismo; su búsqueda de la verdad en la esfera de la política; su defensa del

3. Como han señalado constantemente los comentaristas de la obra de Golub, muchas de sus «figuras monumentalizadas» están sacadas de «fragmentos fotográficos» de cultura de masas. John Roberts, «Zones of Exclusion: Leon Golub's "Other America"», *Leon Golub. Selected paintings, 1967-1986*, Darryl, Irlanda del Norte, y la Douglas Hyde Gallery, Dublin, 1988, pág. 8. Por ejemplo, al referirse a los métodos de proceder de Golub, Jon Bud subraya «la constante reelaboración de superficie e imagen que imprime una historia de actividad, el complejo montaje de referencias fotográficas entresacadas del repertorio de conocimiento cultural y el interés específico en representaciones de los medios de comunicación» (Bird, 15).

Tras pasar un año en Italia (1956-1957), Golub «se volvió cada vez más» en las fotografías como materiales de referencia, objetivando aún más sus sentimientos e ideas. Las citas de este párrafo y el siguiente están tomadas de Ned Rifkin y Lynn Gumpert, «Power and Vulnerability: The Art of Leon Golub», Golub, Nueva York, The New Museum of Contemporary Art, 1984. Durante este tiempo, Golub trabajó frecuentemente a partir de fotografías de esculturas clásicas tridimensionales, que son fácilmente reconocibles en sus primeros trabajos. Más tarde, Golub cambió a fuentes fotográficas tomadas de fotos periodísticas como las del conflicto de Vietnam, acontecimientos deportivos, funcionarios públicos y otros acontecimientos de los medios de comunicación, aunque siempre «aumentando los datos disponibles en las fotografías periodísticas, invistiéndolos de patetismo por la vía de su técnica pictórica». Como señalan Rifkin y Gumpert, «las fotografías se fueron haciendo cada vez más importantes [para Golub], debido a la manera en que captan al hombre en los momentos fraccionados de la contingencia». Golub mismo se refiere a la importancia de la fotografía documental con su «astillamiento de la experiencia» y su «capacidad icónica». El «astillamiento de la experiencia» de la fotografía a que se refiere Golub es explicado con más detalle por Rifkin y Gumpert, en relación con la obra de Golub, como «el momento fragmentario e inoportuno, de modo que las pinturas resonarán con esa costura instantánea entre el ahora y el entonces, ese continuo espacio-tiempo ante el que normalmente buscamos refugio, el sentimiento de fugacidad del mundo o la complacencia... [que] Golub... ha llamado... "noespacio"».

Golub ha observado que «la fotografía ha cambiado nuestros modos de ver; ha cambiado nuestros modos de separación, disyunción y conjunción, ha cambiado el modo en que reconocemos la experiencia y, en última instancia, el modo en que nos vemos a nosotros mismos». Y como explican Rifkin y Gumpert, «en este sentido, el espejo usado para reflejar el mundo exterior sobre el interior, ha sido sustituido por la fotografía, ese registro bidimensional de tiempo detenido que nos sensibiliza ante la disyunción de la vida contemporánea». Por ejemplo, al describir la representación que hace Golub de Nelson Rockefeller, Rifkin y Gumpert se apresuran a mencionar «su ceño fruncido, sus dientes apretados, mientras que sus labios están encogidos, congelados por la inflexible distorsión de la velocidad de obturación, de una fracción de segundo, de una cámara».

arte como arma de reforma social y como lugar de resistencia a la violencia de la dominación estructural; y su frecuente uso de imágenes fotográficas. Sin embargo, su obra escapa al realismo ingenuo, convencional, propagandístico y algo sentimental a menudo asociado con esta tradición.

La obra de Golub marca además un cambio respecto a la perspectiva educativa socialista lukácsiana, que indicaba que «la epistemología correcta podía afianzar el valor estético y cognitivo».⁴ Sus pinturas están influidas indudablemente por cierta insatisfacción con el realismo social, traducida en acusaciones de que la pintura narrativa y descriptiva convencional había comenzado a «hacer convencional su propia crítica de la ideología». En cierto modo, la dirección estética y política de Golub estaba influida por un nuevo tipo de modernismo crítico que estaba comenzando a afirmarse, una política modernista de representación que movilizaba una estética opositora en torno a cuestiones de raza, clase y género. En esta aproximación, conformada en gran medida por la crítica que Brecht hace de Lukács y por los escritos de Althusser, se insinúa de forma notable en «la diferencia» y la producción de significado mediante el proceso de significación y el «posicionamiento» discursivo del sujeto histórico. La «estética de ausencia, discontinuidad y montaje» que subrayaba esta perspectiva ayudaba a extender aún más las dimensiones de la tradición realista social. De acuerdo con esta crítica, la pintura figurativa de la posguerra «puede habernos ofrecido el reconocimiento de nuestra no libertad, pero no el conocimiento de sus leyes». Había también una conciencia cada vez mayor, dentro de esta perspectiva, de que la información visual no era capaz de percibir la realidad social o la acción social en el nivel de estructura o causa ausente, especialmente, pues pertenecía a «las exigencias de la representación y producción de conocimiento a través de cuestiones de género, clase y raza». Según John Roberts, uno de los principales logros de la obra de Golub ha sido su habilidad prodigiosa para «volver a situar [la] crítica "fotográfico-modernista-estructuralista" de las unidades de la pintura descriptiva convencional dentro de los espacios narrativos de la tradición realista social».

La obra de Golub, por tanto, ha conseguido volver a elaborar y vigorizar el modernismo y realismo social reconstituyendo la narrativa para animar al espectador a observar la actual coyuntura histórica a fin de analizar los efectos sensibles al poder de sus prácticas sociales, culturales, tecnológicas y burocráticas. En su tratamiento de la narrativa, Golub procura captar de nuevo las relaciones entre poder, ética, dominación y acción humana. Al volver a configurar la relación crítica entre el espectador y la imagen desde la perspectiva de la acción histórica y política, Golub insiste, contra corrientes de postestructuralismo más académicamente domesticadas, que los interrogatorios y la tortura no son meros asuntos de textualidad, estética, el mecanismo discursivo de interpelación e inscripción, o la alteración fetichista del su-

4. Las citas de este párrafo son de Roberts, «Zones of Exclusion», págs. 6 y 7. Para un estudio ulterior del realismo social, véanse David Shapiro (comp.), *Social Realism: Art as Weapon*, Nueva York, Frederick Ungar Publishing Co., 1973, y Patricia Hills, *Social Concern and Urban Realism: American Painting of the 1930s*, Boston, Boston University Art Gallery, 1983.

jeto histórico. Su obra apunta a la materialidad concreta inherente a formas de significado social y al modo en que los discursos reorganizan regiones de la carne para la producción y control del deseo y para la modelación o ruptura de la voluntad humana. Golub reconoce además el carácter fragmentado, descentrado y egocéntrico de la producción de conocimiento dentro de la actual coyuntura histórica, aunque este reconocimiento no hace caer a Golub en la valorización, a veces servil, del particularismo que con tanta frecuencia ha convertido tendencias de crítica posmoderna en políticamente inmóviles a la hora de abordar asuntos de justicia social, política y cultural. Golub es capaz de situar el carácter discontinuo y heterogéneo del conocimiento dentro de una estructura narrativa más amplia, pero no totalizadora, que pone de manifiesto el horror desde el cual la lógica del totalitarismo y el colonialismo ofrece su mueca impúdica y amenazante. Como observa Roberts:

El interés de Golub estriba en la naturaleza discontinua, fracturada y violenta del proceso histórico, y no en imbuir la imagen histórica de resonancia futurista alguna. Lo que surge de esto es una «duplicación» del interés narrativo: por un lado, una narrativización de los daños de clase, género y raza como momentos dentro de una totalidad más amplia y opresiva (capital), y, por el otro, una narrativización de las relaciones de poder entre individuos, grupos y clases como actos ideológicamente motivados e inteligibles.⁵

Las pinturas de Golub hablan mucho de lo que Anthony Giddens describe como las «posibilidades totalitarias... contenidas dentro de los parámetros institucionales de la modernidad».⁶ Con sus imágenes militares y paramilitares, la obra de Golub evoca lo que Giddens llama el lado oscuro de la modernidad. Ni siquiera pensadores como Marx, Durkheim o Weber fueron capaces de predecir acertadamente lo oscuro que este lado llegaría a ser, especialmente cuando la organización e innovación industrial se vinculan con el poder militar. Como señala Giddens:

El siglo xx es el siglo de la guerra. En él, el número de enfrentamientos militares serios que han supuesto pérdida importante de vidas ha sido considerablemente más alto que en cualquiera de los dos siglos precedentes. Hasta ahora, en el presente siglo han muerto más de 100 millones de personas en guerras, un porcentaje de la población mundial más alto que en el siglo xix, aun teniendo en cuenta el incremento global de población.⁷

Al rellejar los diabólicos efectos del moderno complejo militar/industrial, se puede considerar que las pinturas de Golub quiebran la suficiencia de la hegemonía burguesa y revelan en los términos más humanos las condiciones sociales tácitas o silenciadas, necesarias para mantener lo que se nos ha enseñado a considerar como «libertad». Jon Bird se refiere a esta cualidad del

5. Roberts, «Zones of Exclusion», pág. 9.

6. Anthony Giddens, *The Consequences of Modernity*, Stanford, Stanford University Press, 1990, pág. 8.

7. *Ibid.*, págs. 9-10.

arte de Golub como «un ejemplo del modo en que el rostro público del poder oculta la naturaleza de sus verdaderas operaciones y relaciones».⁸

Lo que se produce efectivamente en los lienzos de Golub son las representaciones de prácticas políticas y sociales ocultas, reprimidas, pero normalizadas, en cuanto que se convierten en «intextuadas» o «encarnadas». La encarnación alude al involucramiento mutuamente constitutivo de deseo y estructura social; esto es, la relación dialéctica entre la organización material de la interioridad y las formas culturales y modos de materialidad que ocupamos subjetivamente. Estas representaciones constituyen una serie de imágenes cautivadoramente grotescas y moralmente repulsivas, que representan mercenarios, torturadores y sus víctimas, y asesinos de escuadrones de la muerte.

Las figuras demoníacas y de mirar impúdico de Golub sirven, en cierto modo, para los mismos propósitos contrahegemónicos y utópicos que las figuras grotescas que se encuentran en los escritos de Bajtin sobre el carnaval; sin embargo, los personajes de Bajtin representan predominantemente la conciencia masificada de la humanidad o «el cuerpo ancestral de toda la gente», y las figuras de la obra de Golub no.⁹ Aunque a primera vista se parecen al *lumpenproletariat* de los lienzos de Golub, las figuras carnavalescas de Bajtin intentan invertir, descentrar y parodiar los «cuerpos clásicos» que significan los lenguajes serios y autoritarios de la cultura oficial o soberana. Dichas figuras reflejan a menudo el placer físico experimentado en el momento en que el cuerpo escapa al control social y cultural —lo que de Certeau llama escapar a la «ley de lo nombrado»,¹⁰ y lo que Barthes llama *jouissance*.

El realismo grotesco de las figuras de Golub retrata, *no un cuerpo ancestral, sino un cuerpo producido burocráticamente* al servicio de una economía de terror patrocinada por el Estado, una red generalizada de contrainsurgencia donde la ideología del fascismo y la materialidad de la carne se conjugan en las figuras del torturador y el verdugo. A diferencia de la parodia carnavalesca que Bajtin hace del poder estatal, las imágenes de Golub representan el *verdadero rostro del poder del Estado* sin ostentación, desenmascarado e inexorablemente presente, presencia que no puede ser amenazada, y mucho menos impugnada por una inversión carnavalesca o la negación lúdica o paródica de la autoridad. Como señala Terry Eagleton, «el carnaval nos libera del terrorismo de la significación excesiva, multiplicando, y con ello equiparando, los significados; como tal, nunca está lejos de... la vacua futilidad».¹¹ Las figuras grotescas de Golub no pretenden parodiar el Estado, en un sentido bajtiniano; ni pretenden eliminar las posibilidades de resistencia y lucha social. Más bien *captan el filo desnudo del poder*, circunscribiendo las funciones legitimadoras y cosificadoras del Estado. El retrato brutal

8. Birci, pág. 13.

9. M. Bajtin, *Rebels and His World*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology Press, 1968, pág. 19.

10. M. de Certeau, *The Practice of Everyday Life*, Berkeley, University of California Press, 1984, pag. 149.

11. Terry Eagleton, «Bakhtin, Schopenhauer, Kundera», en *Bakhtin and Cultural Theory*, Ken Hieschke y David Shepherd (comps.), Manchester y Nueva York, Manchester University Press, 1989, pág. 185.

que hace Golub de tal poder sirve de memoria «peligrosa» que da testimonio de las falsas pretensiones de objetividad, progreso y ciencia modernistas que disrazan las nuevas tecnologías del poder presentes en la construcción de la sociedad contemporánea. Este poder sólo puede ser cuestionado por una intervención política directa y formas continuas de resistencia social y cultural.

En sus representaciones de formas de tortura y opresión agresivamente horribles y virulentas, Golub pone de manifiesto la fragilidad de esos cuerpos que la cultura oficial considera ilegítimos, sacrificables y corruptores, y cómo dichos cuerpos viven siempre precariamente al borde de la aniquilación. (Metafóricamente, por supuesto, las víctimas representan a todos aquellos a quienes el Estado considera parias: artistas, intelectuales, disidentes políticos, inconformistas, *gays* y lesbianas, pobres y criminales). El terrible poder del cuerpo social hecho carne mediante actos autorizados de terror físico que se traducen en la tortura y ejecución de seres humanos forma parte del poder invisible subyacente tras las leyes y protocolos de la democracia. Como ha observado Foucault, el poder es productivo, pero sus efectos pueden ser tanto emancipadores como opresivos, o ambas cosas a la vez.

EL ESTADO COMO AGENTE COLONIZADOR

Las imágenes que produce Golub sacuden, trastoman y acometen de formas diversas nuestra suficiencia cotidiana. Pero esto es algo más que desfamiliarizar lo cotidiano sobre el modelo de la nueva disposición onírica subconsciente del surrealismo o las fantásticas «lecturas dobles» de la desconstrucción. Más bien, las imágenes de Golub perforan nuestra realidad al poner al descubierto *las consecuencias de los estilos de vida de la burguesía, en el sentido de que resultan posibles y se mantienen a costa del otro colonizado*. La honestidad rígida e inquietante de estas pinturas implica y condena la complicidad burguesa junto con las circunstancias que la hacen necesaria. La estafa de la cultura superior y su categoría purificadora de lo que constituye el arte se ve cuestionada enérgicamente en la política de transgresión de Golub. Esto queda reflejado en la invitación de Roberts a ver la imaginería de Golub «como producto de una cultura política sumamente espectacularizada y de sus correspondientes reflejos imperialistas —Norteamérica saturada de lenguaje confiado y de la retórica de “pacificar” extranjeros— y también como respuesta a todo ello».¹²

Las pinturas de Golub sirven como una forma de venganza social sobre nuestra complicidad en cuanto norteamericanos en actos innominados de barbarie colonial en una época sin precedentes para su creación de instituciones políticas supranacionales e industrias mundiales del terror. Este aspecto de la obra de Golub es captada por una frase usada por Fredric Jameson para describir la obra del escritor cubano Roberto Fernández Retamar; de la obra de Rata-

12. Roberts, pág. 10.

mar, Jameson escribe que posee «una conciencia constante de todos esos otros culturales con quienes coexistimos y de cuya existencia se deriva de alguna manera peculiar nuestra propia "identidad", cuando no se basa más literalmente en esas otras culturas, bien por derivación, bien por explotación».¹³ Este sentimiento es particularmente evidente en imágenes construidas por Golub al representar la barbarie política de Latinoamérica, donde no se omite la complicidad de los Estados Unidos en la creación de lugares de opresión tercermundistas mediante una dependencia económica forzosa.

Dadas las limitaciones de espacio, este capítulo se limitará a las pinturas que aparecen en las series «Interrogadores», «Mercenarios» y «Escuadrón Blanco». La serie «Interrogatorio», de 1981 y 1986, representa una política de detención, encarcelamiento y tortura políticas. Esta serie muestra autoridades militares infligiendo tortura a víctimas amordazadas, con los ojos vendados, atadas o colgadas de los tobillos. La serie «Mercenarios», de 1979 y 1984, se ocupa de figuras militares contratadas, dedicadas a bromear, mirar impudicamente (a veces directamente al espectador), pronunciar insultos y sarcasmos y blandir de forma amenazadora armas automáticas. Las representaciones del «Escuadrón Blanco», de 1982, 1983 y 1987, representan actos de violencia cometidos por la policía, más que por personal militar, con referencia específica al infame escuadrón de la muerte derechista que es el brazo político clandestino del régimen militar que gobierna El Salvador.

TECNOLOGÍAS DE PODER/CUERPOS

En las tres series es evidente la cualidad dialéctica de los lienzos de Golub —su arte intenta salir al paso al espectador, no mandarle—. Proporciona imágenes que, con su cruda inmediatez, intentan tanto abrir como arrancar a tiras esos estratos de represión ideológica, encostrados sobre experiencias y hábitos que contienen las contradicciones que nos vinculan a todos a los sistemas prevalecientes de control y opresión. Las imágenes de Golub de horror concentrado y brutalidad canalizada enfrentan directamente al espectador con su propia mortalidad. Operan situando al espectador entre las categorías semióticamente constituidas de autoridad y control estatal, y el miedo y la total vulnerabilidad del cuerpo a dicho control. Pero tal posicionamiento del espectador supone otra escisión simultánea, que consiste en una identificación tanto con los torturadores como con sus víctimas. Esto, a su vez, evoca el miedo de interiorizar el yo como otro (y sellar una alianza moral con el opresor) y naturalizar la diferencia entre actos de atrocidad y la preservación de mecanismos existentes de privilegio desde los que el espectador obtiene algunos beneficios en cuanto «no otro».

Una fuerza singular del arte de Golub es su intento de romper el monopolio de la realidad establecida afrontando la dinámica social de necesidades repri-

13. Fredric Jameson, prólogo a Robert • Fernández Ruitamar, *Caliban and Other Essays*, Edward Baker (trad.), Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989, pág. 13.

midas en el nivel de lo pre-lógico e inconsciente. De hecho, una gran mayoría de las imágenes de estas tres series representan precisamente lo que las estructuras dominantes de opresión y control social intentan ocultar: los turbios manejos del poder tras los sistemas de mantenimiento cultural y las formas de producción simbólica y práctica social. Golub, como Foucault y Althusser, se ha propuesto como proyecto principal una revelación del modo en que el poder actúa en el cuerpo y a través del cuerpo en diversas prácticas sociales y discursivas.

Las figuras de Golub representan una economía política y moral alimentada por el Estado y literalmente grabada en la carne con instrumentos de tortura como un medio de ejercitar la dirección ideológica y social. Representan para el espectador un desafío directo al aparato docente del Estado, pues los cuerpos son representados como sirviendo de tablas sobre las que el Estado despliega sus códigos «civilizadores», objetos de una rehabilitación disciplinaria. El concepto modernista del yo como voluntad disciplinada, como centro indefectible de identidad personal y de acción social autónoma e independiente, se viene abajo ante la constatación de que los mecanismos de formación de la identidad nunca operan en un terreno desprovisto de los efectos materiales y también ideológicos del poder. Tal y como describe Foucault, el cuerpo se convierte en un significado trascendental, por cuanto toda forma de normalización o rehabilitación política va dirigida al cuerpo.¹⁴ Vemos este poder en la brutalidad desplegada contra las víctimas en las pinturas de Golub. *Pero también vemos en ella las tensiones y contradicciones patentes en los rostros y posturas corporales de los agresores.* Es, en su manifestación más horripilante, un poder que actúa a través de conjuntos de necesidades y deseos producidos social y culturalmente que anuncian la base material de los modos fascistas de subjetividad y la barbarie de la voluntad.

De Certeau describe el proceso por el que la ley se escribe en el cuerpo como «intextuación».¹⁵ Este proceso se refiere al modo en que los discursos soberanos de una sociedad se hacen carne. John Fiske expone el proceso como sigue:

la ley jurídica sólo puede ser eficaz si la gente tiene cuerpos a los que se puede imponer. Así, la historia de la ley es la historia de los instrumentos ideados para transformar un sistema abstracto de justicia en conducta social —los desgarradores instrumentos de tortura, la celda de la prisión, las esposas y porras, el signo del prisionero en el tribunal y en última instancia, por supuesto, la horca, la silla eléctrica y la cruz—. (...) Los instrumentos son los medios por los cuales la ley se escribe en el cuerpo; el cuerpo en sí no tiene significado hasta que la ley, como el agente de disciplina social, lo escribe convirtiéndolo en un texto, con lo cual se inserta en el orden social.¹⁶

14. N. Fraser, *Unruly Practices: Power, Discourse, and Gender in Contemporary Social Theory*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989, pág. 60.

15. De Certeau, *The Practice of Everyday Life*. Véase también el análisis de la encarnación en Peter McLaren, «Schooling the Postmodern Body: Cultural Pedagogy and the Politics of Enmeshment», *Journal of Education* 170:3 (1988), 53-83.

16. John Fiske, *Understanding Popular Culture*, Winchester, Massachusetts, Unwin Human 1989, pág. 91.

Vistas desde esta perspectiva, las pinturas de Golub sirven para perturbar y amenazar las convenciones tácitas y la seguridad ontológica que son centrales en la hegemonía cultural. Para la construcción ideológica de la vida burguesa es primordial el supuesto de que la dominación social es «merecida» mediante una capacidad y un esfuerzo superiores. Pero lo que ocurre en los lienzos de Golub es que las imágenes remodelan eficazmente los límites entre el proceso de autoconstitución y formación de la identidad y el poder del Estado de hacer invisible una realidad de exclusión en la que a ciertos grupos se les otorga el estatus y los medios materiales para oprimir a otros grupos. Las pinturas de Golub no tienen un «entonces» y un «ahora» específicos; más bien, en la perspectiva del espectador hay lugar para considerar —y quizás incluso cuestionar— su complicidad con los torturadores y, en consecuencia, las contradicciones del poder estatal. Las imágenes masculinas del torturador invitan a una identificación narcisista por parte de los espectadores varones; sin embargo, las consecuencias morales de dicha identificación no son fáciles de soslayar. El espectador (principalmente el espectador varón en este caso) oscila entre el embelesamiento (pues los torturadores vuelven la cara al espectador, invitándole a participar en el acontecimiento) y la repugnancia. De este modo, la imaginaria de las pinturas de Golub implica al espectador directamente en el desafío de demarcar los límites entre la vida real y el arte, entre significado y conocimiento. Así, las pinturas de Golub nos invitan a comprender nuestra posición política real e imaginaria en la historia, que en este caso no es una sucesión lineal de acontecimientos, sino un discurso vivido en las construcciones contradictorias y fracturadas de tiempo y espacio. Esta historia proporciona una posición ventajosa tanto ética como políticamente, no para recuperar o descubrir el pasado, sino para entrar en diálogo con él a fin de asumir tanto sus puntos fuertes como sus limitaciones.¹⁷

Así, las imágenes de Golub plantean al espectador las siguientes cuestiones: ¿qué historias y construcciones sociales crean las condiciones para la tortura y el terror? ¿Cómo podemos entender la tortura en cuanto práctica social que implica relaciones entre el yo y los otros que se deben entender desde un punto de vista tanto institucional como ideológico? ¿De qué manera la tortura de cuerpos es una transgresión ética de los derechos humanos, aunque al mismo tiempo es el efecto necesario del establecido mecanismo político de poder, tanto en las llamadas democracias como en los regímenes totalitarios? ¿De qué modo la lucha de los Estados Unidos por afianzar la democracia *para* el otro es un medio necesario para asegurar el control *sobre* el otro? ¿Cómo la tortura en cuanto práctica se asume, aprende e inscribe como una implicación afectiva y racional? ¿Cuáles son los límites de la crítica de la ideología en el análisis de las representaciones de Golub del sufrimiento humano? ¿Cómo se explica el placer experimentado por alguien al contemplar la representación por parte de Golub de la imposición de dolor a otros? En el sentido en que la obra de Golub plantea tales interrogantes, convierte el po-

17. Compárese con W. Adamson, *Marx and the Disillusionment of Marxism*, Berkeley, University of California Press, 1985.

der, la ética y la política no en algo marginal, sino central para el concepto mismo de la estética en sí.

Se nos dice que algunas de las figuras de las series «Mercenarios» «procedían de una foto tomada en Paquistán, de dos soldados que llevan una víctima en una tosca palanca de madera».¹⁸ Refiriéndose a las primeras obras de «Mercenarios», Golub afirma que las figuras están puestas para transmitir «la idea... de que les estamos mirando al tiempo que ellos nos miran a nosotros, como si se estuvieran haciendo una fotografía». Explicando con más detalle el uso de fotografías por parte de Golub durante este tiempo, Rifkin y Gumpert comentan:

Con los «Mercenarios», Golub comenzó a usar múltiples fuentes fotográficas para cada figura individual. Este método de seleccionar trozos de diversos momentos disyuntivos y solaparlos para formar una figura —raspando todo el tiempo la pintura para dejar detrás un residuo esquelético de animada imaginaria dentro de un esbozo plano de figura— permite a Golub representar lo que él llama «el rostro del mundo moderno», un retrato compuesto, construido con trozos de datos fotográficos.¹⁹

Rifkin y Gumpert comentan también la coincidencia entre los sujetos violentos representados en las pinturas de Golub y su fascinación por la imagen fotográfica, observando que «tanto el arma como la cámara apuntan a un blanco y en ambos casos "disparan"». Los autores siguen la pista del uso del «disparo» en fotografía hasta la cámara en forma de rifle de Étienne-Jules Marey, que ofreció sus «cronofotografías».

La relación con la fotografía en la obra de Golub se revela además en muchas de las figuras de Golub que aparecen cortadas a la altura de la espinilla. Rifkin y Gumpert indican que esto tiene que ver con «el encaprichamiento de Golub con la fotografía (un medio de comunicación cuya esencia supone la fijación de la luz y la oscuridad) y su uso del proyector opaco para arrojar imágenes ampliadas sobre las "pieles" sin estirar de sus lienzos; las figuras grandes actúan como sombras —proyecciones planas de figuras tridimensionales— que se fijan sobre la superficie de las pinturas».

EL TERRORISMO Y EL ESTADO

En su libro, *Shamanism, Colonialism, and the Wild Man: A Study in Terror and Healing*,²⁰ Mick Taussig analiza el papel del terror en la producción de la hegemonía del poder estatal colonial. Describe el terror como algo «que, además de ser un estado fisiológico, es también un estado social cuyas caracterís-

18. Leon Golub, citado en Bird, pág. 5.

19. La citas de este párrafo y el siguiente están tomadas de Rifkin y Gumpert, «On Power and Vulnerability», págs. 63 y 64.

20. Las citas de este párrafo están tomadas de Mick Taussig, *Shamanism, Colonialism, and the Wild Man: A Study in Terror and Healing*. Chicago, The University of Chicago Press, 1987, págs. 5 y 8.

ticas especiales le permiten servir de mediador por excelencia de la hegemonía colonial: el espacio de muerte donde el indio, el africano y el blanco dieron origen a un Nuevo Mundo». Describe este «espacio de muerte» como un lugar «donde la imaginación social ha poblado sus imágenes metamorfoseantes del mal y del mundo infernal... una reserva común de significadores clave que conecta la cultura transformadora del conquistador con la del conquistado».

Siguiendo la presentación que Taussig hace del terror, las escenas de tortura de Golub constituyen «espacios de muerte», no simplemente al despertar sentimientos de terror abyecto en el espectador, sino al *representar afectivamente e identificar discursivamente las estructuras de terror encarnadas en el Estado y el sometimiento colonial*. Es una estructura de terror que se ejercita a la vez en las relaciones de poder representadas por el artista y resistidas en la práctica pedagógica del artista como crítico social. Es un terror intensificado por la cualidad normal o tópica del mal en acción que le otorga un carácter inevitable casi inístico. Golub representa esta cualidad de sentido común del mal como políticamente cargada, desconstruyendo la noción de sentido común como verdad autosuficiente y reconstruyéndola como una práctica histórica y social. En este caso, Golub hace a la noción de sentido común cómplice del mal y el terror al sugerir su dependencia estructural de instituciones e ideologías que producen posiciones subjetivas acogedoras para las jerarquías y convenciones sociales establecidas. Estos lugares institucionales e ideológicos constitutivos del mal social enclavado estructuralmente sólo se pueden entender como formas de dirección ideológica y mantenimiento cultural construidas dentro de formaciones sociales particulares y modos inconscientes de subjetividad que son radicalmente políticos y pedagógicos.

CURACIÓN, MUERTE Y UTOPIA

Rifkin y Gumpert describen a Golub como alguien que, al principio de su trayectoria, «creía que, mediante el acto de pintar, el artista podía exorcizar los malos espíritus de la estructura social».²¹ También se puede aceptar que, desde un punto de vista pedagógico, las pinturas de Golub guardan afinidades metafóricas con la práctica chamánica.²² Según la fórmula Taussig,²³ la práctica chamánica puede servir como «zona estratégica de vaciedad, una paleta de posibilidad de imágenes». Taussig señala que el «poder del chamanismo no depende del chamán, sino de las diferencias creadas por la reunión del chamán y el paciente... la elaboración conjunta del sanador y el enfermo en el espacio de anulación semánticamente generativa que es el espacio colonial de muerte». Lo que

21. Rifkin y Gumpert, «On Power and Vulnerability», pág. 13.

22. Para un estudio sobre ritual, pedagogía y chamanismo, véase P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance*, Londres, Routledge, 1986.

23. Esta cita y la siguiente están tomadas de Taussig, *Shamanism, Colonialism, and the Wild Man*, págs. 444 y 460.

tiene lugar en la curación chamánica, sostiene él, es un minucioso examen conjunto del entorno ideológico. Esto es parecido a lo que Jon Bird subraya con respecto a la política de representación en la obra de Golub. La obra de Golub se debe considerar no sólo una forma de crítica de la ideología, crítica expresada con imágenes de terror y tortura, sino también un texto social creado conjuntamente por el artista y el espectador —texto que plantea la cuestión pedagógica de qué condiciones existen para que esas imágenes sean abordadas como algo más que meros objetos de consumo estético.

Tanto el chamanismo como la imaginería de Golub aprovechan el potencial teórico y pedagógico que ofrece la muerte, y la muerte es el principal motivo de la obra de Golub en las tres series que estamos considerando. Este compromiso con la muerte es lo que promueve las posibilidades utópicas en su obra. Un atisbo de dicha posibilidad se puede ver en comentarios de Ernst Bloch y T. W. Adorno.²⁴ Según Bloch, «la muerte ciertamente proporciona una continua motivación [en la lucha contra la cosificación]», y la lucha por ir más allá de la muerte está en la base del concepto de utopía. De hecho, afirma que «la muerte representa la más dura contrautopía». Participe de un sentimiento semejante, Adorno escribe que, «donde no se considera al mismo tiempo el umbral de la muerte, no puede haber verdadera utopía», e indica a continuación que «sólo se puede hablar de utopía de un modo negativo».

Al centrarse en las imágenes de muerte o de proximidad a la muerte de las imágenes de Golub, el espectador es provocado a considerar lo que falta: la promesa de utopía. Comentando la función de la utopía, Bloch escribe que «todas y cada una de las críticas de imperfección, deficiencia, intolerancia e impaciencia presuponen ya sin duda la concepción y el anhelo de una posible perfección». Pensar sobre las imágenes de Golub en relación con el modo en que Bloch y Adorno entienden la relación entre muerte y utopía nos permite entender la obra de Golub como una política de crítica y también como una política de esperanza. Esta es, aunque la obra de Golub enfrenta al espectador con la posibilidad de una disolución completa de incluso el más tenue vislumbre de posibilidad utópica, una amenazada negación de toda esperanza, también crea las condiciones para que el espectador reflexione sobre la base de su desesperación y anhelo, así como sobre las contradicciones presentes en el hecho de verse prontamente absorbido en lo fáctico de los mutilados y los mutiladores y, simultáneamente, quedar horrorizado por la poética de terror que ha creado Golub.

La obra de Golub contiene una forma de pesimismo radical que no sólo sirve para desalentar la «conciencia feliz» de lucha política, sino también para indicar implícitamente la idea necesariamente afirmativa de que las cosas deben cambiar. Aunque la obra de Golub da lugar a debates importantes

24. Las citas de este párrafo y del siguiente están tomadas de Theodor W. Adorno y Ernst Bloch, «Something's Missing: A Discussion Between Ernst Bloch and Theodor W. Adorno on the Contradictions of Utopian Longing», en *The Utopian Function of Art and Literature: Selected Essays*, Jack Zipes y Frank Mecklenburg (comps.), Cambridge, The MIT Press, 1988, 1-17. Primero publicado en «Etwas fehlt... über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht», *Gespräche mit Ernst Bloch*, Rainer Traub y Harald Wieser (comps.), Frankfurt del Meno, Suhrkamp Verlag, 1975.

sobre la política de poder cultural y la producción de arte, también plantea algunas dificultades. Su presentación de la represión política mediante lo que él ha llamado «realidad al desnudo» puede parecer operar desde un concepto de inmediatez de representación que sirve para contener de nuevo el mismo poder social del terror que su arte pretende cuestionar. Esto es, las imágenes de Golub a veces parece que carecen del elemento mediador de un contexto histórico y que con ello rayan en ocupar ese lugar de representación que según Adorno existe entre la magia y el positivismo, es decir, ese lugar donde el conocimiento es registrado e inmediatamente dado y, como tal, contiene la posibilidad de ser mitificado en una imaginaria universal. Esto suscita la importante cuestión de cómo se pone de manifiesto la lógica de oposición dentro de estas pinturas, especialmente cuando el artista usa una forma de representación que se aferra a una noción de inmediatez que parece diluir tanto la historia como esas prácticas discursivas que revelan la relación entre la barbarie, nosotros mismos y la sociedad en general.

En la obra de Golub la ausencia de imágenes que estén claramente demarcadas como políticamente opositoras plantea la cuestión de si está demasiado estrechamente vinculada a la lógica de la dominación; su obra tiene un silencio estructurado que, directamente, habla poco de resistencia y lucha. Cabe imaginar que Golub esté operando casi exclusivamente dentro de una forma de producción cultural que se quede en una noción de poder definida únicamente mediante la lógica de la dominación. El concepto de poder como ejemplo positivo, el de lucha contrahegemónica como el omnipresente lado oculto de la dominación, corre el riesgo de quedar socavado en esta obra. Así, se plantea la pregunta de si Golub, en su intento de habilitar la acción humana, en realidad ha creado un discurso que sirve para eliminarla.

Una defensa que se puede hacer en respuesta a estas preguntas es la que indica la naturaleza política del arte de Golub, en la cual su imaginaria no compromete las exigencias de su propia política. Esto, por supuesto, no niega la posibilidad de que gente diferente pueda leer su obra de formas opuestas. Dentro de una democracia liberal, los honores retratados por Golub se sitúan en completa oposición a las imágenes de armonía y consenso que sirven de despedida y caracterizan la cultura dominante. En este sentido las imágenes de Golub contienen un discurso de oposición lo bastante atractivo para hacer políticamente viable la negación que intenta realizar. Por supuesto, esto no significa que algunos espectadores no disfruten o gocen con tales imágenes de horror; pero quienes son capaces de celebrar dichas imágenes pueden estar confirmando simplemente la naturaleza política del mensaje de Golub, es decir, que el autoritarismo político en su forma más tosca construye necesidades y deseos particulares que resuenan con la lógica cultural del fascismo. Así, lo que se convierte en problemático en la obra de Golub es la naturaleza de la relación entre la barbarie expresada por servidores del Estado y la producción ideológica dentro del espectador. Es importante subrayar que Golub se aferra a la naturaleza política de su relación con la barbarie y los aparatos de terror político, pero ni predice ni presupone que su arte garantice la reacción del espectador.

En otro sentido, la obra de Golub implica un concepto de resistencia. La serie de Golub «Interrogatorio», de 1981 y 1986, sugiere que, aun en los más tenebrosos espacios carcelarios de sus lienzos, donde en la figuración dialéctica de torturador y víctima, la vida queda reducida a un conglomerado de angustia y a un deleite salaz en destrozarse carne y hueso, existe un tenue plus de significado. En ellos la esperanza se puede dejar en vacilante suspenso, pero nunca desaparece. Cada imagen de las pinturas «Interrogatorio» de Golub formula lo que falta, eso a lo que Bloch alude como «iluminación anticipadora». Por ejemplo, en el torso atado y magullado de la víctima de la tortura en *Interrogatorio (III)* (1981) existe un espacio de carne que niega la reducción total. Aunque lleva en la carne la inscripción aterrorizada y ritualizada del poder soberano, la dominación no señala el fin del significado.

Un reconocimiento, a menudo duro, que se debe hacer con respecto a las imágenes de Golub en estas series es que, aunque la resistencia parece sin esperanza y, en el mejor de los casos, menos que completa, *la dominación es siempre parcial*. En esa parcialidad de la dominación hay siempre un espacio de lucha y esperanza. Aun cuando la dominación conduzca a la muerte del cuerpo, el cuerpo sigue significando. Aunque la muerte física rinde el cuerpo a una ensificación total, también transfigura el cuerpo en un símbolo que puede ser devuelto a la vida. En este sentido, el espectador es invitado a reclamar los cadáveres de Golub y a reanimarlos con un sentido de esperanza radical al asumir lo que Bloch llama el «mundo-de-posibilidad». La muerte no ofrece una huida del significado. Exige que transformemos el significado en poder. Un cadáver no significa la victoria del Estado, más bien simboliza la base de su economía moral y las transacciones de terror necesarias para mantenerla. La tortura y la perspectiva de la muerte a través de un dolor infligido deliberadamente nos empujan hacia los márgenes de la realidad y a la lucha por una forma utópica de esperanza y por un examen minucioso de aquello a lo que Bloch se refiere como modos de posibilidades reales objetivas (*objective-real Mögliche*). En consecuencia, los espectadores de la imagería de Golub no quedan posicionados necesariamente ni como víctimas mudas ni como el carnicero genérico que dirige el *gulag* y sus variantes tercermundistas. Por el contrario, se los provoca para que anticipen lo que todavía no ha sido (*noch nie so gewesen*) y a asumir una comprensión prospectiva de los acontecimientos desde un punto de vista de la posibilidad y la praxis históricas.

La cuestión política que es preciso recalcar es que el circuito de producción que se traduce en formas de poder ejercido por el Estado supone no sólo los manejos de la economía, sino los medios de producción simbólica y las conexiones políticas entre los dos. La estética impresionante y las imágenes de experiencia que se encaran con el espectador en la obra de Golub ayudan a clarificar dichas conexiones. Golub nos proporciona un aspecto de la realidad que es subversivo para la estética «limpia» y la ideología de armonía de la sociedad dominante, elementos de una hegemonía que intenta ahogar las agonías, los gritos y el horror de la dominación. La obra de Leon Golub revela aspectos de la dominación, al tiempo que ofrece un lugar de intervención, un lugar que postula ásperamente como su punto de partida nuestros propios silencios y ne-

esidades reprimidas. Sus pinturas nos ofrecen un medio de encarar la política de dominación y de subvertir la poética del terror de un modo que no encuentra su inspiración en la mitología subyacente de la colonización. En este contexto es donde se revela el pesimismo radical del arte de Golub.

Taussig escribe: «Hoy en día, enfrentados con la ubicuidad de la tortura, el terror y el aumento de los ejércitos, en el Nuevo Mundo nos vemos acometidos por una nueva urgencia. Se trata del esfuerzo por entender el terror, a fin de conseguir que otros entiendan».²⁵ Al aceptar este desafío, la obra de Golub nos ha acercado al reconocimiento de la urgencia de la tarea política y pedagógica inmediata: transformar el mundo en un espacio público donde los individuos, como agentes sociales activos para el cambio, puedan empeñarse en el proyecto de crear la historia con el propósito de una mayor justicia y transformación social.

UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE LA REPRESENTACIÓN

La pedagogía se da donde quiera que se produce conocimiento, donde quiera que se da a la cultura la posibilidad de trasladar la experiencia y de construir verdades, aun cuando dichas verdades parezcan inexorablemente redundantes, superficiales y de sentido común. Por un lado existen pedagogías estandarizadas que codifican la experiencia y determinan la producción de significado en formas predecibles y convencionales, y de ese modo naturalizan el significado y las estructuras sociales y formas culturales, que ayudan a reproducir dicho significado. (En realidad, pues, toda pedagogía produciría determinados efectos de significado.) Por otro lado, las pedagogías opositoristas resisten dicha producción formalizada de significado ofreciendo nuevos canales de comunicación, nuevas codificaciones de la experiencia y nuevas perspectivas de recepción que desenmascaran la conexión política entre las imágenes, sus medios de producción y recepción y las prácticas sociales que legitiman. Una pedagogía crítica de la representación reconoce que habitamos en una cultura fotocéntrica en la que la proliferación de lo fotográfico, hegemónicamente convertido en guión, y de los sonidos e imágenes, producidos electrónicamente, sirve como una forma de catecismo *multimedia* a través del cual los individuos codifican y evalúan ritualmente los compromisos que establecen en los diversos contextos discursivos de la vida cotidiana. Es una aproximación que entiende las representaciones de los medios de comunicación—sean fotografías, televisión, letra impresa, película u otra forma—, no como meramente productoras de conocimiento, sino también de subjetividad. En este caso, la pedagogía crítica se debe entender como un intento deliberado de reconocer las conexiones entre las ideologías y prácticas que estructuran la autoridad pedagógica, los modos de significación, y los que estructuran la producción y consumo de diversos tipos de representaciones. Después los estudiantes pueden pasar, de un examen de las

25. Taussig, *Shamanism, Colonialism, and the Wild Man*, pag. 9.

relaciones pedagógicas en el aula, a aquellas relaciones pedagógicas de la vida cotidiana que influyen en el modo en que las representaciones de los medios de comunicación son producidas y recibidas por los individuos. Además, a los estudiantes se les anima a examinar cómo el modo en que ellos están acomodados dentro de redes de significación y presupuestos, creadas por el mundo de representaciones de los medios de comunicación, ayuda a establecer los significados con los que no sólo llegan a entender y negociar la realidad, sino que se constituyen como sujetos políticos.

Las representaciones se producen siempre dentro de límites culturales y fronteras teóricas que, por tanto, están implicados necesariamente en economías particulares de verdad, valor y poder. En relación con estos ejes mayores de poder en los que está enclavada toda representación, es necesario recordar al estudiante: ¿a los intereses de quién sirven las representaciones en cuestión? Dentro de un conjunto dado de representaciones, ¿quién habla, para quién y en qué circunstancias? ¿Dónde podemos situar dichas representaciones ética y políticamente con respecto a cuestiones de justicia social y libertad humana? ¿Qué principios morales, éticos e ideológicos estructuran nuestras reacciones ante tales representaciones?

Aunque para algunos educadores radicales el subrayar la importancia de entender la cultura como la lucha a propósito de historias, identidades y significados asignados es un tópico, los educadores y otros trabajadores culturales necesitan encontrar modos de leer textos de la cultura popular y de masas desde una perspectiva que no se limite a la crítica de la ideología. No basta limitar una pedagogía crítica de la representación a una simple cuestión de leer la ideología, bien desde la perspectiva de la ubicación de formas de mercancía, bien desde el descubrimiento de expresiones contradictorias de las relaciones sociales cotidianas: es preciso, más bien, situar las representaciones en un campo complejo de economías racionales y afectivas que examinen cómo los individuos elaboran significados y realizan implicaciones emocionales en dichas construcciones.²⁶

Están aquí en juego dos importantes cuestiones pedagógicas. En primer lugar, una pedagogía crítica de la representación necesita destacar y hacer problemático el concepto de autoridad textual presente en cualquier práctica del aula. La autoridad textual, en este caso, se refiere al poder que los educadores usarían para legitimar tanto el valor de una imagen o texto particular, como el abanico de interpretaciones que se pueden apuntar para entenderlo. En segundo lugar, es crucial repetir que los educadores radicales necesitan desarrollar prácticas pedagógicas que legitimen las condiciones que permitan a los estudiantes hablar desde sus propias experiencias sin ser invitados simplemente a idealizar de forma romántica sus propias voces. Por ejemplo, la obra de Golub se debería abordar en cierto modo desde las experiencias que los estudiantes usan para producir significado a partir de su trabajo. Pero después, tales significados se deben hacer problemáticos y extenderse teóricamente a los intereses que sugieren, las relaciones sociales que evocan, las

26. Véase el capítulo 8 de este libro.

historias que podrían recuperar y las posibilidades que podrían tener de reivindicar el arte como un ámbito desde el cual reconstruir conceptos de lucha emancipadora y ciudadanía crítica.²⁷ En este ejemplo, la lucha a propósito del arte se convierte en básica para sistemas de formación personal y social que son constitutivos de las condiciones para la democracia misma. Se encuentra aquí presente una pedagogía en la que la diferencia, el conocimiento, el poder y la política forman parte integrante de lo que significa pensar críticamente y actuar con coraje ético y cívico.

Una pedagogía crítica de la representación reconoce que las imágenes no son ni objetivas ni transparentes, sino que se producen dentro de lugares discursivos y materiales de disyunción, ruptura y contradicción. El mundo de las imágenes se entiende mejor desde una perspectiva pedagógica como un terreno de contestación que sirve de ubicación a poderes y estructuras práctico-discursivas multivalentes. Esto supone no sólo examinar dichas imágenes desde la perspectiva de lo que incluyen, sino examinarlas también desde el punto de vista de lo que excluyen. Una estrategia así invita a los estudiantes a entender el modo en que instituciones de trasfondo y las rutinas de la vida cotidiana hacen posibles prácticas sociales y formaciones discursivas particulares, a disposición de algunos grupos, pero no de otros. Así mismo, esta aproximación anima también a los estudiantes a no sacralizar el conocimiento ni a verlo como algo que simplemente se ha de venerar y recibir, sino más bien a convalidar el conocimiento que los estudiantes han adquirido a partir de sus propias experiencias y luchas personales por el significado y la identidad. En consecuencia, es más apropiado que los estudiantes lean textos e imágenes productiva y críticamente, en vez de pasivamente. Imágenes como las de Golub pueden ser cuestionadas e impugnadas mediante las experiencias que los estudiantes usan para dar significado al mundo, el lenguaje que utilizan para entender dichas experiencias; y de ese modo, una comprensión de la producción del conocimiento mismo se puede convertir en parte del proceso de una pedagogía crítica de la representación.

Estamos insistiendo en la idea de que las interpretaciones nacidas de una representación dada son siempre mudables, contingentes y parciales; además, su autoridad es siempre provisional y no trascendental. Las representaciones no tienen otro significado que el que se les asigna retórica o discursivamente. Una pedagogía así reconoce que la formación de conceptos es modelada y determinada por las formas que son inseparables de ella y no pueden ser caracterizadas por una universalidad metaempírica que exista independientemente de las contingencias de relaciones diferenciales de poder y las particularidades sensoriales de la vida material.

Esta perspectiva supone algo más que un lenguaje que simplemente imite o parodie las tendencias deshumanizadoras de la época de la reproducción mecánica; más bien significa poner al descubierto y reconstituir las conexiones políticas entre los signos y estructuras de representación y las tecnologías

27. Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988; *Teachers as Intellectuals*, Westport, Connecticut, Bergin and Garvey Press, 1988

de poder que las suscriben. En este sentido, una pedagogía crítica de la representación es necesaria a fin de poder desvelar cómo la materialidad y discursividad del conocimiento cotidiano condiciona la existencia social de maneras determinadas para reproducir economías ocultas de poder y privilegio que legitiman disposiciones sociales desiguales.

En una pedagogía crítica de la representación resulta básico un examen minucioso de los múltiples modos en que la cultura es inscrita mediante las representaciones que produce y que la legitiman dentro de relaciones particulares de poder/conocimiento. Estamos usando el término «representación» de una manera semejante a la de Stuart Hall, quien la define como el modo en que el significado es construido a través del emplazamiento, posicionamiento y ubicación del discurso. Hall dice que «el modo en que se representan las cosas y los "mecanismos" y regímenes de representación en una cultura... desempeña un papel constitutivo, y no meramente reflexivo, a posteriori».²⁸ Hall observa que la representación es «posible sólo porque la enunciación se produce siempre dentro de códigos que tienen una historia, una posición dentro de las formaciones discursivas de un tiempo y un lugar particulares». Al otorgar al concepto de representación un lugar formativo y no meramente expresivo en la constitución de la vida social y política, las cuestiones de cultura e ideología y lo que Hall describe como «los guiones de representación» —subjetividad, identidad y política— adquieren una importancia cada vez mayor.

El concepto de representación de Hall nos obsequia con una subjetividad de múltiples estratos, compleja y contradictoria, y el mismo Hall reconoce la necesidad de elaborar, en lugar de eliminar, un concepto de diferencia, identidad y acción humana. Al rechazar las narrativas maestras del humanismo liberal burgués, Hall expresa una visión de la identidad que no «universaliza» al sujeto y se niega a tratar la «alteridad» o «diferencia» como sobrante, exótica o irrepresentable—algo ajeno al emplazamiento de la historia, la política y el poder—. Siguiendo el análisis de Hall, una pedagogía crítica de la representación puede, por ejemplo, empezar por cuestionar la práctica de esencializar que el sujeto histórico sea africano-americano, portorriqueño, mujer, blanco, etc.—y por recalcar la inmensa diversidad y diferenciación de las experiencias históricas y culturales de tales sujetos—. Lo que se debate aquí es una visión de la subjetividad constituida dentro, en lugar de fuera, de determinantes culturales, sociales y lingüísticas. Por ejemplo, cuando se aplica a la política de racismo, una pedagogía crítica de la representación es capaz de ayudar a los educadores a teorizar de nuevo el concepto de acción y diferencia de tal modo que, en la terminología de Hall, es capaz de «desemparejar» la etnia de su equivalencia a nacionalismo, imperialismo, racismo y la violencia de Estado. De este modo ayuda a los educadores a reconocer, según Hall, que *todos* estamos ubicados étnicamente y que nuestras identidades étnicas son importantes, pero se deben construir de manera que no marginen, desposean o desplacen al «otro». Como observa Kobena Mercer, «Lo que está en cuestión es reconocer las diferencias

28. Las citas de este párrafo están tomadas de Stuart Hall. «New Ethnicities». *ICA Documents 7: Black Film and British Cinema*, Londres, 1988, págs. 27, 29.

sin acabar necesariamente en una situación de división: cómo promulgar una "ética de desacuerdo", como dice Hall. sin recurrir a retóricas que corten en seco la posibilidad de un diálogo crítico».²⁹

Una pedagogía crítica de la representación no sólo desnaturaliza las convenciones que codifican la ideológico y abren dichos contenidos ideológicos a la indagación y la contestación, sino que también examina los requisitos de sus propias clasificaciones y presupuestos, rotundamente provisionales.³⁰ Es decir, en cierta medida nuestros mismos actos de identificar la realidad siempre se dan desde posiciones de inteligibilidad que son cómplices de los imperativos morales del orden social dominante y deben ser examinados con cuidado acerca de los límites de sus condiciones para posibilitar la transformación. En este sentido, una pedagogía de la representación proporciona la base para que los educadores estén atentos a una política de ubicación que reconozca e inquiera los puntos fuertes y los límites de los lugares que uno hereda, asume y ocupa, y que enmarcan los discursos mediante los cuales hablamos y actuamos.

Una pedagogía crítica de la representación debe también adoptar un discurso de posibilidad. En este contexto, la resistencia a la dominación y la opresión debe consistir en algo más que una crítica de las formas dominantes de conocimiento y prácticas sociales —algo más que mandatos morales contra formas culturales y juicios evaluadores dominantes—. En la medida en que la resistencia es «reactiva», se sitúa como discurso «centrado en el otro».³¹ Dentro de un proyecto más amplio de posibilidad, la resistencia debe ser una transvaloración activa, no reactiva, de las perspectivas dominantes. Debe ser activa si ha de generar nuevas perspectivas «orientadoras de la acción» que puedan permitir a los trabajadores culturales escapar de la lógica más amplia de dominación, que continúa suscribiendo muchas luchas y resistencias anticolonialistas —la misma lógica con la que tales luchas locales se proponen terminar.

Dicho brevemente, sostenemos que una pedagogía crítica de la representación debe demostrar la relatividad de todas las formas de representación situándolas en las construcciones históricas y sociales que conforman su contenido y estructuran sus parámetros ideológicos. En segundo lugar, una pedagogía de la representación debe poner de manifiesto las estrategias usadas para estructurar el modo en que los textos son leídos, utilizados y recibidos dentro de prácticas y contextos particulares. Lo que interesa aquí es entender no sólo cómo el poder se inscribe en una pedagogía de la representación, sino también cómo dicha pedagogía se puede usar para quebrantar los sistemas ideológicos, culturales y políticos que los inscriben y contienen. Esto supone que la práctica de leer ideologías se conecte con la producción de estrategias políticas conformadas por ideologías transformativas. En tercer lugar, una pedagogía crítica de la representación se debe fundamentar en proyectos que proporcionen

29. Lorraine Kenny, «Traveling Theory: The Cultural Politics of Race and Representation: An Interview with Kobena Mercer», *Afterimage* (septiembre de 1990), pág. 9.

30. Abigail Solomon-Godeau, «Living with Contradictions: Critical Practices in the Age of Supply-Side Aesthetics», *Screen* (verano de 1987), 2-21.

31. Paul Redding, «Nietzschean Perspectivism and the Logic of Practical Reason», *The Philosophical Forum* 22:1 (otoño de 1990), 72-88.

una conexión entre representaciones que operan en lugares educacionales particulares y representaciones que operan en otros lugares culturales en torno a relaciones y formas de tratamiento semejantes. En cuarto lugar, una pedagogía crítica de la representación se debe abordar como una forma de tratamiento ético que fundamenta la relación entre el yo y los otros en prácticas que promueven la atención y la solidaridad, en vez de la opresión y el sufrimiento humano. En este caso, una pedagogía de la representación es inseparable de la responsabilidad radical de la política y la ética.

El estudio anterior nos permite apreciar que los significados de las pinturas de Golub están siempre ligados a las condiciones históricas, culturales y políticas de su producción, los recursos epistemológicos e interpretativos disponibles para expresar su significado cuando el espectador las recibe, y las formaciones en la lectura que los espectadores traen consigo al acto de recepción (que dependen mucho de las historias personales, experiencias y de la política de ubicación de los espectadores). Las pinturas de Golub son el producto de tales restricciones precisamente en cuanto que indican el modo en que dichas restricciones actúan en el foro más vasto del Estado; nos enseñan que la gente no posee poder, sino que más bien lo produce y es producida por él.

Dentro de una pedagogía transformativa, la obra de Golub, no sólo indica el modo en que el poder actúa corporalmente para inscribir sus certezas hegemónicas en un tejido vivo, sino también cómo sirve de fuerza cultural dominante para crear, como dice Lukács, «un osario de interioridades muertas».³² Lo mismo que las fotografías de artistas como Cindy Sherman se enfrentan a conceptos esencialistas del yo, pero mantienen un punto de vista, una política motivadora,³³ así también las pinturas de Golub sirven de provocaciones inquietantes contra las comprensiones de la subjetividad y el poder articuladas hegemónicamente y contra las comprensiones dominantes de la representación, pero asumen una condena inequívoca de las estructuras de brutalidad y de la lógica social del fascismo. Las imágenes de Golub nos brindan una oportunidad de ubicar el poder, no simplemente en las diarias prácticas disciplinarias e incorporativas de la vida estatal, sino en la coyuntura bárbara del poder colonial y el crecimiento del Estado capitalista mundial.

Las pinturas de Golub pueden ayudar a revelar a los estudiantes la manera en que ellos, como actores sociales individuales y colectivos, están ubicados en la historia, de modo que servir al poder estatal equivale a menudo a ser su víctima inconsciente. Además, a los estudiantes se les puede ofrecer la oportunidad de reconocer sus posiciones determinadas socialmente dentro de la realidad que están intentando describir y entender. Una pedagogía crítica de la representación debe brindar a los estudiantes la oportunidad de reconocer las limitaciones de los lenguajes existentes, ayudándoles a entender sus experiencias cotidianas, las categorías que usan para representar dichas expe-

32. Georg Lukács, *The Theory of the Novel*, Anna Bostock (trad.), Cambridge, MIT Press, 1971, pág. 64.

33. Cathy N. Davidson, «Photographs of the Dead: Sherman, Daguerre, Hawthorne», *The South Atlantic Quarterly* 89:4 (otoño de 1990), 667-701

riencias y la relación entre tales categorías y las formas culturales, modos de subjetividad y prácticas sociales en las que se articulan. Una política transformativa de representación hace explícito su propio artificio retórico, nos advierte de su carácter constitucional, sus propios fundamentos ontológicos y nos libera de esos discursos soberanos que nos invitan a revivir las disposiciones sociales existentes dentro de la cultura dominante. A los estudiantes se les anima, pues, a imaginar nuevas formas culturales, modos de subjetividad y prácticas sociales que les permitan decir mejor su propia verdad y transformar esas condiciones que constriñen sus aptitudes de reflexión crítica y su capacidad para empeñarse en el trabajo de transformación social.

Si se ha de tomar en serio la pedagogía crítica como forma de lucha cultural, se debe procurar crear nuevas formas de conocimiento no sólo rompiendo los límites disciplinares, sino también creando nuevos espacios donde se pueda producir conocimiento. Esto significa que la pedagogía como forma de producción cultural no se debe limitar a los textos canónicos y relaciones sociales que median y producen formas de cultura dominante. El conocimiento debe ser inventado de nuevo y reconstruido invitando a los estudiantes a ser cruzadores de fronteras, animándolos a derribar disciplinas que separan la cultura superior de la popular, la teoría de la práctica, el arte de la vida, la política de lo cotidiano y la pedagogía de la educación.³⁴ Para el objetivo de la pedagogía crítica es fundamental la necesidad de crear una esfera pública de ciudadanos que sean capaces de ejercer poder sobre sus vidas y especialmente sobre las condiciones de producción y adquisición de conocimiento. Asumir tal objetivo significa que los educadores críticos deben demostrar «que un interés por la educación es inseparable de las cuestiones de geografía, raza, género, familia, ingresos, ley —mil asuntos sociales y políticos que a menudo se consideran ajenos al aula».³⁵

Crear nuevas formas de conocimiento supone también crear prácticas en el aula que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de trabajar colectivamente y de desarrollar necesidades y hábitos en los que lo social se sienta y experimente como algo emancipador, en vez de alienante. Dicho de otro modo, una pedagogía crítica debe reivindicar lo social como requisito del compromiso colectivo y la lucha. David Trend ha presentado, en las artes, muchos ejemplos de prácticas pedagógicas en las que a los estudiantes se les brinda la oportunidad de aprender cómo trabajar colectivamente dentro y fuera de las escuelas, en contraste con los tradicionales acercamientos individualistas y competitivos a la pedagogía.³⁶ Este acercamiento supone que, cuando a los estudiantes se les ofrece la oportunidad de cuestionar los límites de las discipli-

34. S. Aronowitz y Henry A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991; Henry A. Giroux (comp.), *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Rethinking Educational Boundaries*, Albany, State University of New York Press, 1991.

35. David Trend, «Cultural Struggle and Educational Activism», *Afterimage* 17:4 (noviembre de 1989), pág. 5.

36. David Trend, «Changing the Subject: From Reproduction to Resistance in Media Education», *Afterimage* 16:4 (noviembre de 1988), 10-13.

nas admitidas, deberían aprender a conectar lo específico y lo particular con los contextos sociales e históricos más amplios. Al mismo tiempo, la reconstrucción de las relaciones entre conocimiento y poder y las prácticas sociales en el aula deben extender la promesa y la posibilidad de una pedagogía crítica afirmando la importancia de no luchar simplemente a propósito de formas de conocimiento y relaciones en el aula, sino crear nuevas esferas públicas fuera de las escuelas, donde aprender es tan importante como dentro del aula. Por supuesto, con esto no se pretende establecer una oposición entre las escuelas y otras esferas públicas, sino asentar su proyecto común en luchas políticas y pedagógicas dentro de contextos sociales y políticos más amplios.

Finalmente, es crucial que la categoría misma de educador como trabajador cultural transformativo no se limite a quienes trabajan en las escuelas. La pedagogía crítica es una forma de política cultural, discurso y prácticas sociales sensibles al poder, que siempre presuponen formas particulares de ciudadanía, comunidad y visiones del futuro. La consecuencia es que todo trabajador cultural debe estar implicado activamente en la pedagogía crítica, prescindiendo de los lugares donde trabaja. Quienes trabajamos en las escuelas, en las artes, en los servicios sociales o en otras instituciones, tampoco podemos recluarnos en nuestros lugares de trabajo y actuar como si no tuviéramos conexión alguna con otras esferas públicas u otros trabajadores culturales. Si la pedagogía crítica ha de contribuir a la multiplicación de los lugares de luchas democráticas, lugares que sostengan luchas específicas al tiempo que reconozcan la necesidad de abarcar cuestiones más amplias que mejoren la vida del planeta, entonces todas las formas de lucha cultural deben defender la primacía de los trabajadores culturales como participantes activos en las prácticas pedagógicas que ahondan una política democrática y transformativa. Concretamente, necesitamos una pedagogía que nos permita ver cómo se podría conectar el trabajo educacional con una lucha más amplia por reivindicar una vida pública democrática. Éste es el desafío que todo educador tiene que afrontar, sea cual sea el trabajo cultural al que se dedique. Esto representa algo más que un llamamiento a un nuevo diálogo; anuncia nuevas formas de lucha a propósito del poder, la dignidad humana y la justicia social.

Lo que aquí se debate es la construcción de un proyecto de democracia radical donde el poder no actúe simplemente *en* los individuos, sino *mediante* los individuos al servicio de una política transformativa. Como observa el mismo Golub:

Creo que si la gente aprende de verdad que tiene poder, entonces será una auténtica amenaza, porque ya no será gente sin poder, sino con poder. Hay gente insatisfecha en uno u otro nivel acerca de todo tipo de cuestiones. Ha de ser manipulada en algún sentido por el gobierno, y la información que recibe tiene que ser distorsionada para que esto siga siendo una república en vez de una democracia. El concepto de república es más burocrático que el concepto de democracia. Democracia significa que la mayoría podría verdaderamente cambiar algo.³⁷

37 Leon Golub, «Politics and Election», en Bruce Wallis (comp.), *Democracy: A Project in Group Material*, Seattle: Bay Press, 1990, págs. 115-116.

Quienes se dedican a desarrollar una pedagogía crítica para una democracia radical no pretenden hablar por otros o en nombre de otros, sino *en solidaridad* con otros cuyas inquietudes resulta que comparten, inquietudes por una sociedad aliviada del sufrimiento y la injusticia social. Al forjar relaciones con grupos desposeídos, es importante que los educadores críticos sean capaces de distinguir las pretensiones de superioridad moral, étnica, de género o política que ejercen como personas independientes. Una consideración concerniente al modo en que «otros culturales» identifican la experiencia, colocan marbetes a su sentido de la realidad y usan su propia historia y cultura para definir su lucha por la libertad debería ser una inquietud primordial dentro de todas las formas de pedagogía crítica. Los educadores críticos deben recordar, sin embargo, que las experiencias de aquellos con quienes se dedican a una pedagogía crítica de la representación nunca son evidentes en sí mismas (pues las experiencias son siempre sede de la ideología, y no un estado de inocencia no mediada). Por consiguiente, los trabajadores culturales críticos necesitan crear las condiciones para que ellos mismos y el otro examinen la literalidad de su realidad, el contexto en el que dicha realidad se expresa y cómo sus experiencias están imbricadas en vehículos de poder contradictorios, complejos y cambiantes. Los educadores críticos necesitan explorar la omnipresencia y complejidad del mal social en esta coyuntura histórica actual y ofrecer un proyecto de posibilidad para los trabajadores culturales —y para sí mismos— de modo que tengan la oportunidad de afrontar dicho mal. Desde una perspectiva pedagógica, tal proyecto debe constituir algo más que una inversión de las relaciones de poder —algo más que la producción de prácticas y lógicas sociales prohibidas por el amo—; se trata más bien de la creación de nuevos espacios para la reconstitución de la imaginación social, para edificar nuevos modos de carácter social y para reconstituir nuevas formulaciones del significado de la emancipación y libertad humanas. Gran parte de este trabajo implica necesariamente no sólo entender el potencial de incapacitación y emancipación de los conocimientos de los medios de comunicación que tenemos a nuestro alcance, sino también la importancia de luchar para acabar con ordenaciones actuales de formas de poder ajenas a la comunicación y de relaciones sociales que sustentan —y en algunos casos ayudan a determinar totalmente— la producción de tales conocimientos. A este respecto, una pedagogía crítica de la representación pretende producir prácticas históricas parciales, contingentes pero necesarias, que creen algunas de las condiciones necesarias para la emancipación de las muchas esferas públicas que componen nuestra vida social e institucional, prácticas que reconozcan su carácter histórico y de construcción social y las ordenaciones institucionales y sociales que legitiman.

Como trabajadores culturales cuyos lugares pedagógicos son principalmente las universidades y las escuelas públicas, queremos hacer una advertencia respecto a la cuestión de quién habla por quién, y en qué circunstancias. No pretendemos hablar *por* otros, sino más bien *con* otros. Pero queremos insistir en que optamos por hablar de cuestiones que nos conciernen desde una ubicación política e ideológica específica que está siempre sometida a análisis. Nos parece que hay algo irónico en las pretensiones de algunos educadores que pro-

lesan una determinada corrección política en su llamada implicación directa con quienes ellos etiquetan como la «clase trabajadora». Una de dichas pretensiones es que, si uno es un intelectual o trabajador cultural dentro de contextos académicos, esto mismo le imposibilita para hablar en modo alguno si no ha experimentado directamente la forma de opresión abordada. Esta posición representa a menudo una especie de culpabilidad burguesa «blanca» que elimina la posibilidad de acción política a través de (y entre) las diferencias. Dada la marginalidad de la mayor parte de la crítica social, creemos que la cuestión más urgente no es si puedes afirmar que estás gastando tu tiempo abogando por «otros» al adoptar un lenguaje de «llaneza» o el discurso de parcialidad que está ahora de moda, sino que es más bien examinar detenidamente las cuestiones siguientes: ¿cuáles son los temas que es preciso abordar con el fin de crear una sociedad más justa? ¿Quién está escuchando? ¿Con quién sellamos alianzas, y con qué propósitos?

Para los educadores, responder a estas preguntas significa contruir un espacio pedagógico híbrido donde los estudiantes no necesitan el permiso del colonizador para narrar sus propias identidades, un espacio donde las identidades individuales encuentran significado en la expresión colectiva y la solidaridad con otros trabajadores culturales, donde el tiempo eurocéntrico y la ansiedad cartesiana se desvanecen en el momento histórico vivido de las luchas contemporáneas por la identidad.

Una pedagogía crítica de la representación pretende lo que Trinh T. Minh-ha llama «el intervalo».³⁸ El intervalo es un espacio que simultáneamente invita a la conclusión y la ridiculiza —un «espacio en el que el significado queda fascinado por lo que se le escapa y le excede»; y es al mismo tiempo una conclusión del significado que «puede desafiar su propia conclusión», con lo cual «desplaza y vacía de totalidad lo establecido».

Las imágenes de Golub nos ayudan a entender la omnipresencia y complejidad del mal social en esta coyuntura histórica actual y ofrecen un proyecto de posibilidad para que los trabajadores culturales en las artes y la educación se enfrenten a dicho mal. Desde la perspectiva pedagógica, un proyecto así debe constituir algo más que una inversión de las relaciones de poder—algo más que la producción de prácticas y lógicas sociales prohibidas por el amo—; se trata más bien de la creación de nuevos espacios para la reconstitución de la imaginación social, para edificar nuevos modos de carácter social y para reconstituir nuevas formulaciones del significado de la emancipación y libertad humanas.

38. Trinh T. Minh-ha, «Documentary is: Not a Name», *October* 52 (primavera de 1990), pág. 96. Véase también bell hooks, *Yearning*, Toronto, *Between the Lines*, 1990.

Capítulo 10

LOS TRABAJADORES CULTURALES Y LA PEDAGOGÍA DE LA POLÍTICA CULTURAL: ESCRIBIR CONTRA EL IMPERIO³

Implícito en el mandato politizador del multiculturalismo se encuentra un ataque contra la idea de cultura común, la idea de que, pese a nuestras muchas diferencias, tenemos en común un legado intelectual, artístico y moral, procedente en gran medida de los griegos y la Biblia, complementado y modificado a lo largo de los siglos por innumerables aportaciones de diversas manos y pueblos. Éste es el legado que nos ha dado nuestra ciencia, nuestras instituciones políticas y los monumentos de éxito artístico y cultural que nos definen como una civilización. En efecto, este legado, en la medida en que vivimos de acuerdo con él, nos preserva del caos y la barbarie. Y es precisamente de este legado de lo que el multiculturalismo desea prescindir.¹

En la última década, conservadores como Allan Bloom, E. D. Hirsch, Dianne Ravitch, Pat Buchanan y el senador Jesse Helms han sido capaces de derrotar a los progresistas en su propio terreno. Han colocado la cuestión de la cultura y la diferencia en el centro del debate sobre educación y democracia. Han defendido la primacía de lo político al invocar el lenguaje de la cultura, y con ello han permitido que se sepa que la cultura es un terreno de lucha política e ideológica. Los parámetros ideológicos generales de esta lucha quedan revelados en parte en las palabras del columnista sindicado Pat Buchanan, que ha urgido a sus colegas conservadores «a proseguir en los años 90 una revolución cultural tan fundamental como la revolución política en los años 80».² Sus expresiones más específicas han quedado manifiestas en varios frentes culturales, entre los que se cuentan las escuelas y el mundo del arte, y en los descarados ataques encaminados a revocar los beneficios de las reformas relativas a los derechos civiles y el bienestar social construidas a lo largo de las tres últimas décadas. Más concretamente, el programa cultural y educacional de la derecha, con su insistencia en la herencia más que en liberar la memoria, en la alfabetización más que en las alfabetizaciones, en la censura más que en la expresión artística, en la regulación moral más que en la capacitación personal y social, y en examinar más que en aprender, es movilizadora por una visión de las artes, la cultura

³ David Trend, coautor.

1. Roger Kimball, «Tenured Radicals: A Postscript», *The New Criterion* (enero de 1991), pág. 6.

2. Patrick Buchanan, «In the War for America's Culture, the "Right" Side is Losing», *Richmond News Leader*, 24 de junio de 1989.

y la escolarización que presupone y legitima formas particulares de historia, comunidad y autoridad. Dentro de tal plétora de exhortaciones que supuestamente son evidentes de por sí y se justifican a sí mismas, hay un silencio estructurado en torno a la cuestión de cómo el poder, la historia y la cultura están organizados para afianzar la autoridad y los intereses de grupos específicos. Está claro que no es la voz de los grupos culturalmente diversos que el centro del poder define como marginales debido a consideraciones raciales, étnicas, de clase o género. Ni es la voz de los grupos que luchan por reivindicar museos, escuelas y otros espacios culturales como órganos de justicia social, expresión crítica y democracia radical. Lo que se está valorizando en el lenguaje dominante de la industria de la cultura es una visión elitista del desarrollo personal y social basado en una celebración de la homogeneidad cultural, una aproximación antideocrática a la autoridad social y un movimiento políticamente retrógrado para reconstruir la vida americana siguiendo el guión del eurocentrismo, el racismo y el patriarcado. Así mismo, dentro de estos discursos el llamamiento a definir la civilización como sinónima de aspectos seleccionados de la tradición occidental está siendo correspondido por un intento ferviente de reducir la pedagogía al viejo modelo de transmisión, enseñanza y aprendizaje.³

A continuación analizaremos las consecuencias que tiene esta lucha a propósito de la cultura a la hora de definir de nuevo un lenguaje de crítica y posibilidad que sea capaz de poner en tela de juicio el autoritarismo y la amnesia cultural que es el sello de un nuevo conservadurismo cultural. Inicialmente nos centraremos en las batallas políticas de la pasada década a propósito de la educación y las artes; después describiremos los desafíos comunes que afrontan todos los trabajadores culturales implicados en estos debates. Nuestro argumento subrayará la importancia de ensanchar conceptos como educación y práctica artística en una categoría más integrada de «escrito» cultural que requiere un nuevo paradigma de práctica emancipadora.

Al esbozar estos programas políticos y pedagógicos entrelazados, organizaremos nuestras propuestas dentro del marco de una ficción democrática radical que habla dentro de la tradición de las grandes luchas emancipadoras de la historia. Según la describe Chantal Mouffe, dicha práctica rechaza el despliegue conservador de la «libertad» como una excusa para la explotación y el egoísmo, y restaura su significado como un valor que, «aunque pertenece al individuo, sólo se puede ejercitar colectivamente y presupone la existencia de derechos iguales para los otros».⁴ Una filosofía política como ésta requiere una pedagogía que apoye la producción de un conocimiento diverso como requisito para un orden cívico igualitario. Al tiempo que respeta la diferencia, una democracia radical resiste a la tentación de idealizar románti-

3. Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.

4. Chantal T. Mouffe, «Radical Democracy: Modern or Postmodern?», en Andrew Ross (comp.), *Universal Abandon: The Politics of Postmodernism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988, pag. 42.

carmente la diferencia como equivalencia. Reconoce que las identidades se moldean a menudo en relaciones asimétricas de poder y que los conflictos resultantes dan a la democracia su carácter dinámico. En el contexto de la lucha cultural, esto supone una nueva investigación crítica del modo en que se construye la significación textual, así como un reconocimiento de la frecuente indeterminación de las representaciones narrativas. Sin embargo, aun cuando rechazamos la pretensión de racionalidad del modernismo, salvaríamos sus impulsos más idealistas. Si algo hemos aprendido de los recientes debates sobre la identidad y la diferencia, es que la acción humana no se desvanece con la presunta ausencia del sujeto humanista o la presencia de identidades descentradas. Al ensanchar el concepto de educación, pretendemos desarrollar prácticas que se apoyen mutuamente para «cuestionar las formas dominantes de producción cultural a través de un abanico de lugares donde la gente moldea su identidad y sus relaciones con el mundo».⁵ Más concretamente, intentaremos sacar las consecuencias que una alfabetización pedagógica podría tener a través y dentro de los diversos sitios de producción cultural y lo que esto podría significar para futuras alianzas y formas de solidaridad entre artistas, educadores y otros trabajadores culturales.

Antes de tratar estas cuestiones con más detalle, queremos recalcar al principio la importancia fundamental de reconocer que las escuelas públicas, lo mismo que otros lugares culturales, no proporcionan a los estudiantes simplemente el conocimiento y las destrezas que necesitarán para asegurarse un empleo y posiciones de privilegio o para mejorar su carácter abriéndose a «lo mejor que se ha pensado y conocido en el mundo».⁶ Más allá de distorsiones ideológicas, del chovinismo occidental y del falso sentido de la igualdad y oportunidad que la escolarización a menudo legitima, es importante insistir en que las escuelas públicas y otros lugares educacionales nunca son ideológica y políticamente inocentes. En realidad, son sitios contradictorios donde tiene lugar una lucha mediante la cual se producen valores, formas de tratamiento, conocimientos y posiciones subjetivas diferentes. Estas instituciones albergan en sus historias modos de erudición y prácticas disciplinares y pedagógicas, representaciones y prácticas específicas respecto a qué significa ser un ciudadano entendido e informado, cómo podríamos ver la relación entre identidad social y acción política, y cómo reaccionaríamos ante las formas predominantes de autoridad cultural. Dicho de otro modo, educar a los estudiantes y a los públicos dentro y fuera de las escuelas es, en realidad, una introducción al modo en que se organiza la cultura, una demostración de quién está autorizado a hablar sobre formas de cultura particulares, qué cultura es considerada aceptable y merecedora de valoración, y qué formas de cultura son consideradas no válidas y, por tanto, son indignas de la pública estima.

Es importante recordar que, como trabajadores culturales, prescindiendo

5. Roger I. Simon, *Reaching Against the Grain*. Nueva York: Bergin and Garvey Press, 1992, pág. 8.

6. Matthew Arnold, citado en Cornel West, «The New Cultural Politics of Differences», *October* 53 (verano de 1990), pág. 95.

de si trabajamos en las artes, la educación o en otras esferas culturales, los educadores están siempre profundamente implicados en la producción de narrativas e identidades. En cierto modo, ésto se debe a que tales esferas culturales producen conocimiento y se dedican a la formación de la identidad. Ni que decir tiene que tales narrativas nunca son neutrales; están siempre enmarcadas dentro de articulaciones y experiencias ocupadas por alguien y, en la medida en que están implicadas en la organización del futuro de los otros, siempre se ubican en intereses morales y políticos. Vale la pena notar que los relatos producidos en estos diversos contextos no sólo crean estructuras de dominación, sino que también sirven de contexto desde el cual organizar lugares de resistencia; esto es, ofrecen oportunidades para crear culturas públicas críticas donde se puedan crear las condiciones necesarias para que las personas crean que pueden contar a la hora de construir una sociedad que manifieste coraje cívico, compasión y justicia cultural en sus relaciones institucionales y cotidianas.

Teniendo esto presente, queremos reiterar que el debate actual sobre la reforma educativa y las artes en este país representa algo más que un comentario y un conflicto a propósito del lenguaje, la representación y la cultura. Este debate sirve, en cierto modo, de indicador ideológico del tipo de ataques que se lanzarán cada vez más contra los trabajadores de otras esferas de la producción cultural. Por ejemplo, dentro de esta nueva filosofía pública forjada por los guardianes culturales de la derecha, existe una desconfianza absolutamente clara respecto a los peligros y promesas de la democracia. Esta nueva filosofía pública en ningún lugar es más evidente que en las opiniones de críticos como Bloom, Hirsch y Ravitch. Por ejemplo, Bloom, que ha escrito el manifiesto cultural de la nueva derecha en su libro *The Closing of the American Mind*,⁷ sostiene que el impulso hacia el igualitarismo y el espíritu de crítica social representan las causas principales de la decadencia de la enseñanza superior en los Estados Unidos. Bloom afirma que las universidades deben dejar de educar intelectuales, cuyo gran crimen es que a veces se convierten en adversarios de la cultura dominante o hablan a una cultura más vasta acerca de la calidad de la política y la vida pública contemporáneas. Para Bloom, la universidad es una fuerza y un espacio fundamental para mantener prácticas que afiancen y privilegien formas particulares de cultura, lenguaje e identidad. Dentro de esta perspectiva, cualquier intento de estropear el canon establecido equivale a amenazar la naturaleza misma de la civilización occidental. El miedo, el terror, la cólera hipócrita que caracteriza la posición de Bloom descansa en una actitud defensiva en la «que todos los "otros" son vistos como enemigos resueltos a destruir "nuestra" civilización y modo de vida».⁸ En este sentido, el discurso de Bloom da impulso y sirve de resonador al colonialismo ideológico, que se ha convertido en punto de reunión para los neoconservadores. También se debe subrayar que, para Bloom y los suyos, la alfabetización se ha convertido en un punto ideológico de encuentro para reducir la cultura a un depósito de obras selectas de la civiliza-

7. Allan Bloom, *The Closing of the American Mind*, Nueva York, Simon & Schuster, 1987.

8. Edward W. Said, «Figures, Configurations, Transfigurations», *Polygraph* 4 (1990), pág. 22.

ción occidental y para ridiculizar las expresiones de cultura popular y las diferencias culturales que cuestionan las economías de privilegio que, en esta sociedad, separan el centro y los márgenes del poder y la cultura.

Hirsch también recurre a las escuelas para reproducir el conocimiento y los valores necesarios para fomentar las virtudes históricas de la civilización occidental.⁹ Define la alfabetización como parte de un intento de dominar una cultura nacional común que representa una colección de nombres, fechas y acontecimientos que supuestamente revelan el código maestro de la alfabetización cultural. Desde la perspectiva de Hirsch, la cultura se ve como una cápsula temporal de acontecimientos pasados, locuciones sociales predominantes y códigos de conducta sancionados de una nación dada, y simplemente se presenta a sí misma para que todos participen de su lenguaje y convenciones. La cultura queda reducida, por tanto, a una especie de monumentalismo, y la pedagogía con la que se expresa se organiza en torno al proceso de transmisión y la práctica de la regulación política y moral. La opinión de Hirsch sobre la cultura ignora cómo las escuelas y otras instituciones funcionan como lugares complejos de producción cultural, cómo dichas instituciones sirven para inmovilizar ciertas versiones de la historia, y cómo las escuelas, en particular, niegan inexorablemente su propia complicidad en la reproducción de formas de desigualdad, dominación y opresión. En este discurso, la cultura no se despolitiza simplemente, sino que se codifica de nuevo en torno a «reliquias, tradición y santuarios consagrados... el sistema de la escuela pública, el plan de estudios de "inglés" —es como si, a través de una continuidad ininterrumpida, el espíritu mismo de la "historia" hubiera impartido su bendición a la nación—».¹⁰ Al despolitizar la cuestión de la cultura y la diferencia, Hirsch acaba en una visión de la alfabetización que limpia la cultura de su carácter dinámico y contradictorio. Sustentando esta visión de la alfabetización hay una pretensión de representación neutral, un legado de la cultura colonial y patricia, y una designación del otro fija, subordinada e inferior. Lo que está aquí sobre la mesa es algo más que un nativismo resurgente. Es un intento de apartar del lenguaje de la democracia y la justicia social la cultura de la alteridad y la política de diferencia.

Este ataque contra la diferencia y la diversidad cultural ha sido tomado muy en serio por los conservadores culturales y la nueva derecha y se puede encontrar más recientemente en los intentos por parte de Ravitch y otros de escribir de nuevo los currículos de la escuela pública de Nueva York y California de tal modo que queden limpios de los ricos legados, conflictos y luchas diversas que caracterizan esta nación por cuanto ha sido construida con diversas voces y tradiciones culturales.¹¹ El intento de Ravitch de silenciar o

9. E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy*, Boston, Houghton Mifflin, 1987.

10. Iain Chambers, *Border Dialogues: Journeys in Postmodernity*, Nueva York, Routledge, 1990, pág. 16.

11. Dianne Ravitch, «Multiculturalism: E Pluribus Plures», *The American Scholar* (verano de 1990), 337-354; Dianne Ravitch, «What's at Stake with Multicultural Education?», *Clipboard* 5 (febrero de 1990), 1-2; Dianne Ravitch, «Diversity and Democracy: Multicultural Education in America», *American Educator* (primavera de 1990), 16-20, 46-48.

marginar las voces de quienes han sido excluidos tradicionalmente de los currículos escolares es indicativo de cómo el lenguaje del liberalismo y el pluralismo se está usando cada vez más para dar fe de un nuevo nativismo y racismo que ha resurgido durante la última década en los medios de comunicación, la cultura de masas y las escuelas norteamericanas.

Reconociendo la importancia del cambiante carácter demográfico y cultural de los Estados Unidos, Ravitch construye una visión del pluralismo basada en un concepto de cultura común que sirve de referente para denunciar cualquier intento por parte de grupos subordinados de cuestionar los estrechos parámetros ideológicos y políticos por los que se define y se expresa a sí misma una cultura así.¹² Aunque Ravitch insiste en que la cultura común de los Estados Unidos es multicultural, soslaya cualquier intento de señalar cómo las configuraciones dominantes de poder privilegian unas culturas sobre otras, cómo el poder actúa para afianzar formas de dominación que marginan y silencian a los grupos subordinados.

En nombre de una cultura común, Ravitch realiza dos funciones hegemónicas. En primer lugar, vacía de contenido histórico y político la idea de cultura. No hay ningún relato de cómo los diversos movimientos sociales han luchado históricamente para transformar un currículum eurocéntrico que, en cierto modo, ha servido para excluir o marginar las voces de las mujeres, los negros y otros grupos subordinados. Por ejemplo, Ravitch no menciona cómo diversos movimientos sociales lucharon con éxito a finales de los 60 y principios de los 70 para añadir currículos y programas de estudio negros, étnicos y de las mujeres, tanto en las escuelas públicas, como en varias instituciones de enseñanza superior.¹³ Tampoco estudia el modo en que la relación entre cultura e identidad social se constituye «mediante conocimientos jerárquicos y relaciones de poder» dentro del currículum.¹⁴ Con su insistencia en una cultura común, Ravitch elimina los parámetros institucionales, económicos y sociales que construyen activamente las profundas desigualdades estructurales y formas de dominación que caracterizan las relaciones entre grupos privilegiados y subordinados, así como los ataques que han sido lanzados contra tales prácticas.

La cultura común de Ravitch niega la necesidad de cuestionar las configuraciones existentes de poder o de transformar las desigualdades profundamente arraigadas que caracterizan la vida institucional y cotidiana en los Estados Unidos. Por supuesto, éste es precisamente su objetivo. Ravitch invoca el pluralismo, la democracia y el consenso para defender un orden dominante en el que las cuestiones de poder, política y lucha están codificadas como formas de desorganización y extremismo. Y lo que es más importante, al de-

12. Es importante notar que son precisamente neoconservadores como Roger Kimball quienes usan el concepto de cultura común de Ravitch como base para rechazar cualquier crítica de la cultura occidental. Véase Kimball, «Tenured Radicals».

13. Sobre esta cuestión, véase Chandra T. Mohanty, «On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s», *Cultural Critique* 14 (invierno de 1989-1990), 179-208.

14. *Ibid.*, pág. 196.

sacreditar la lucha y la crítica social mantenida por grupos subordinados contra la cultura dominante, Ravitch sitúa la fuente de la opresión y el cambio en la voluntad y el logro individual. En esta teoría, los centros sociales, económicos, culturales y políticos del poder simplemente desaparecen. Al mismo tiempo, una lucha de base amplia y una acción política a propósito del currículum y cuestiones afines de justicia social quedan desacreditadas bastante enfáticamente como una «amenaza para un «sentido de nacionalidad común»».¹⁵

En el discurso de Ravitch también se echa de menos un concepto de diferencia y ciudadanía vinculado a un proyecto de verdadera democracia crítica que extienda los principios de justicia, libertad e igualdad al conjunto más vasto posible de relaciones económicas y sociales. Al emplear un conjunto fácil de oposiciones donde quienes luchan por extender el significado de la democracia cultural son rechazados como particularistas, Ravitch utiliza el lenguaje de la desesperación y el extremismo para acabar con cualquier intento por parte de grupos subordinados de aprender acerca de cómo sus identidades han sido forjadas en continuas luchas históricas por la justicia social. Al parecer, Ravitch cree que la historia de la cultura de la alteridad se forjó exclusivamente con imágenes positivas organizadas en torno a acontecimientos como el fin de la historia negra, cenas multiculturales o acontecimientos celebrativos de los logros de las mujeres. Aunque desde luego tales imágenes son pedagógicamente cruciales para cualquier forma de pedagogía crítica, no pueden ser desvinculadas de una continua crítica de cómo la cultura dominante ha creado y mantiene los mismos problemas que establecieron primeramente las condiciones para tan heroicas luchas. Ravitch reconoce que el currículum se debería hacer más inclusivo y aceptar las historias, culturas y experiencias de otros grupos, pero no quiere que los estudiantes se dediquen a formas de crítica social encaminadas a poner en tela de juicio la naturaleza eurocéntrica del currículum dominante.

Lo que surge aquí no es simplemente censura, sino una forma benevolente de colonialismo que se niega a someter a escrutinio crítico su propia complicidad en la producción y sostenimiento de injusticias, prácticas y formas de opresión específicas que inscriben hondamente su legado y herencia. El rechazo por parte de Ravitch de la importancia pedagógica de la autoestima como base de la identidad social y la ciudadanía crítica certifica una noción de cultura común que se define hipócritamente a sí misma al margen de un discurso de política y ética, al tiempo que rechaza a quienes luchan por un lugar en la historia como extremistas y particularistas. Por ejemplo, Ravitch afirma que el llamamiento a dar a los estudiantes subordinados una voz en el currículum, a que se ubiquen en un sentido de la historia, como parte de un esfuerzo pedagógico más amplio por suscitar su autoestima, en realidad no es nada más que una estrategia para incribirlos simplemente en otra forma de etnocentrismo. Escribe Ravitch:

15. Ravitch, «Multiculturalism», pág. 340.

Los defensores del particularismo proponen un currículum etnocéntrico para suscitar la autoestima y el éxito académico de los chicos con trasfondo de minorías raciales y étnicas. Sin prueba alguna, afirman que a los chicos con trasfondos minoritarios les irá bien en la escuela sólo si están inmersos en una versión positiva y orgullosa de su cultura ancestral.¹⁶

Los especialistas que escriben en estudios feministas, negros y étnicos han pedido continuamente un currículum relacionado con las necesidades de grupos específicos de estudiantes como parte de un esfuerzo por ensanchar y democratizar un currículum escolar dominante, en gran medida determinado por tradiciones occidentales.¹⁷ Además, la cuestión pedagógica crucial en torno al valor de la autoestima del estudiante estriba en algo más que en la enseñanza de una versión particular de conocimiento, se envuelva en el manto de la civilización occidental, o bien en el de alguna otra tradición cultural. Estriba en cómo los profesores pueden relacionar el conocimiento que enseñan y legitiman con las historias, tradiciones, relatos y experiencias que de hecho los estudiantes traen consigo a las escuelas. La diferencia es importante, como indicador para incluir formas específicas de conocimiento en el currículum y también como base para desarrollar una pedagogía que tome en serio la idea de que los estudiantes leen el mundo de forma diferente, producen conocimiento y categorías de significado que se deben entender si se quiere insertarlas dentro, y no fuera, del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que se debate aquí es el principio pedagógico fundamental de reconocer cómo diferentes estudiantes producen significado mediante las diversas formaciones sociales y culturales que les dan un sentido de voz e identidad. Los profesores y las escuelas tienen la obligación de hacer significativo el conocimiento para los estudiantes, a fin de que entonces éstos puedan asumir lo que aprenden desde una perspectiva crítica. Una vez más, esto no supone una práctica pedagógica que idealice la cultura de los grupos subordinados, ni tampoco que los educadores críticos deban rechazar simplemente un currículum empapado totalmente en la tradición occidental. Supone examinar críticamente cómo el currículum escolar construye relaciones entre culturas dominantes y subordinadas. Significa estudiar la historia de Occidente de forma dialéctica en sus puntos fuertes y en el papel que ha desempeñado en la colonización de las diferencias culturales.

16. *Ibíd.*

17. Entre los ejemplos de este trabajo se encuentran: Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Education Under Siege*, South Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, 1985; David Livingstone (comp.), *Critical Pedagogy and Cultural Power*, South Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, 1987; Paulo Freire y Donaldo Macedo, *Reading the Word and the World*, South Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, 1987; Henry A. Giroux y Peter McLaren (comps.), *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, Albany, Nueva York, SUNY Press, 1989; Henry A. Giroux y Roger I. Simon (comps.), *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*, Nueva York, Bergin and Garvey, 1989; Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988; Deborah P. Britzman, *Practice Makes Practice*, Albany, Nueva York, SUNY Press, 1991; Ivor Goodson y Rob Walker, *Biography, Identity, and Schooling: Episodes in Educational Research*, Nueva York, The Falmer Press, 1991; Aronowitz y Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*.

La negativa de la cultura dominante a reconocer su complicidad en el ejercicio de una violencia real y simbólica contra chicos procedentes de minorías a lo largo y ancho de este país es precisamente lo que aísla el concepto de cultura común de las consideraciones éticas, políticas e históricas. Esto queda patente en la descarada negativa de la cultura común a proporcionar servicios de apoyo a los padres, hijos y adultos sin hogar, pobres, sin comida y apenas capaces de sobrevivir a la lucha de la vida diaria: el carácter del discurso dominante actual revela lo que realmente quiere decir con un discurso de pluralismo, armonía y civismo.¹⁸

Nada de esto afectó directamente a la comunidad de las artes hasta hace poco, cuando congresistas conservadores se dieron cuenta del provecho político que «los pánicos sexuales» y la crítica cultural radical podían reportarles. Como Richard Bolton observó recientemente en el *New Art Examiner*, el «escándalo a propósito del arte no fue provocado por la rebelión popular, sino por extremistas con miras estrechas y egoístas, por políticos a los que les gusta salir en los noticiarios, y por medios informativos guiados por el sensacionalismo».¹⁹ Hasta el año pasado, incluso los artistas más ambiciosos políticamente habían alcanzado sólo una ligera notoriedad pública, y la erosión de sus derechos expresivos había avanzado a paso de caracol. En parte, esto se debe a que las prácticas artísticas radicales han estado marginadas dentro de los límites discursivos de la alta teoría y en el gueto institucional del «espacio alternativo». Fue precisa la influencia catalizadora de fuerzas ajenas al mundo del arte para capitalizar la enajenación cívica de la vanguardia y presentar a los artistas como el terror del núcleo central del país.

Pero estos ataques no carecían de precedentes. Como explicaba Carole S. Vance en su ensayo «Reagan's Revenge», los ataques abiertos a principios de 1990 a organismos como la National Endowment for the Arts y la National Endowment for the Humanities fueron posibilitados, al menos en parte, por las erosiones encubiertas de autonomía y de apoyo político iniciadas una década antes.²⁰ Como el reformismo educacional defendido por Bloom, Hirsch y Ravitch, el movimiento de reforma cultural intentaba suprimir la expresión democrática con una eliminación sistemática de la oposición a la diferencia. Al analizar las fundaciones en el documento de transición de 1981 *Mandate for Leadership*, preparado por la Heritage Foundation, Michael S. Joyce escribió que «como verdadera amiga de la democracia, la NEH puede enseñar a la nación los límites del impulso igualitario», explicando que el organismo debía «apoyar las humanidades, y no cruzadas sociales, acciones políticas o educación política, como exigían intereses estrictamente partidistas».²¹ Basándose en tales recomendaciones, William Bennett y Frank Hodsoll, los ad-

18. Mohanty, «On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s», pág. 207.

19. Richard Bolton, según aparece citado en Paul Mattick, Jr., «Arts and the State», *The Nation* 251:10 (1 de octubre de 1990), pág. 354.

20. Carole S. Vance, «Reagan's Revenge: Restructuring the NEA», *Art in America* (noviembre de 1990), 49-59.

21. Michael S. Joyce, «The National Endowments for the Humanities and the Arts», *Mandate for Leadership*, Washington, DC, The Heritage Foundation, 1981, págs. 10-40, 10-41.

ministradores de la NEH y la NEA nombrados por Reagan, comenzaron a imponer sus propios programas, socavando sistemáticamente los procesos de evaluación por parte de los demás miembros. Con ello, la toma de decisiones pasó de la comunidad de las artes a manos de burócratas gubernamentales. (Éstas acciones no sancionadas de Bennett y Hodsoll fueron ratificadas como directrices en la ley de nueva autorización de las fundaciones de 1990.)

Tales erosiones institucionales eran síntomas de una violenta reacción cultural más amplia contra los progresos liberales de los años 60 y 70, cuando el movimiento alternativo de las artes pasó de estar formado por un puñado de grupos de base, a ser una red de cientos de espacios de artistas, centros de medios de comunicación, colectivos de representación y conjuntos musicales de vanguardia que, pese a su marginalidad, desafiaban la primacía del museo y la sinfonía. Esta evolución apoyó el renovado interés de los artistas por producir obras no comerciales que implícitamente criticaban los valores del *establishment* cultural. En los años que siguieron, el indicador más eficaz de la ira conservadora fue quizás la inauguración en 1982, por parte del editor Samuel Lipman y el crítico del *New York Times* Hilton Kramer, de una publicación periódica financiada por las Fundaciones Scaife, Olin y Heritage. Con ese motivo, escribió Kramer:

es hora de aplicar un nuevo criterio al análisis de nuestra vida cultural — un criterio de verdad—. Esta no es en modo alguno una tarea fácil. La defensa de la cultura superior en una democracia nunca ha sido tarea fácil. Perteneció a la naturaleza misma de la democracia, con su multiplicidad de intereses y gustos, el que dicha tarea sea difícil.²²

Las raíces filosóficas de esta voluntad de homogeneidad cultural datan de los primeros días de la república, con la añoranza de una identidad inconfundiblemente norteamericana. Desde Ralph Waldo Emerson, pasando por William Carlos Williams, los escritores intentaron crear «productos puros» a partir de toda una gama de tradiciones heredadas. A medida que la influencia de los Estados Unidos creció a partir de la Primera Guerra Mundial, la producción y distribución de productos culturales norteamericanos dentro y fuera del país llegó a simbolizar la dominación de los Estados Unidos. Durante la guerra fría, los burócratas de Washington pregonaron modernas formas artísticas de minimalismo y expresionismo abstracto como prueba de las ventajas de una sociedad libre. Así, en la atmósfera que se vivía en los años 60 de competencia con la Unión Soviética (aumento de las armas nucleares, carrera espacial, etc.) y generosidad del gobierno dentro del país (CETA, HUD, Medicare), las fundaciones nacionales eran un fenómeno natural.

Desde entonces, los políticos han buscado bases lógicas pragmáticas para el gasto cultural que se puedan equiparar (al menos teóricamente) con la ganancia económica: un ciudadano más inteligente, un trabajador más perspicaz, un consumidor más discernidor de bienes. Esta lógica se ha visto refor-

22. Hilton Kramer. «A Note on the New Criterion», *New Criterion* 1:1 (septiembre 1982), pág. 7.

zada académicamente por visiones de la socialización en las que los individuos supuestamente se adaptan a los mandatos de una sociedad inmutable. En el camino, la acción personal sucumbe inevitablemente ante la voluntad de las normas de conducta y las instituciones existentes. Para los conservadores, esta adaptación «funcionalista» se impone eliminando cualquier confusión. Al situarse a sí misma en el centro de todo valor, esta actitud respecto a la cultura, no sólo excluye otras perspectivas, sino que en última instancia ignora sus propias tendencias de autojustificación. Gayatri Spivak sostiene que esta ceguera es endémica en todo discurso social dominante, porque «cuando se construye una narrativa, se omite algo. Cuando se determina un fin, se rechazan otros, y puede que uno no sepa de qué fines se trata».²³ Aunque este fenómeno restringe, tanto a quienes se encuentran dentro del régimen dominante, como a quienes se encuentran fuera, está estructurado para ilegítimar cualquier tentativa de revelar tales tendencias.

El resultado es un sistema retrógrado de textos y posiciones discursivas. Al presentar el argumento con esta estructura funcionalista, las relaciones entre sujeto y objeto se ven reforzadas, por cuanto los profesionales hablan siempre por los no profesionales, y el valor de la experiencia cotidiana queda intrínsecamente desvalorizado. Esto establece una jerarquía que identifica a los escritores, profesores, artistas y científicos como «expertos» de quienes la gente «ordinaria» debe esperar siempre conocimiento, intuición o inspiración. Los productos intelectuales pasan de los emisores certificados institucionalmente a los receptores ordinarios de una manera que se traduce muy bien en las metáforas económicas del capitalismo moderno. La cultura es vista como el producto cosificado de la producción de un «genio». En lugar de un proceso dialogístico que se desarrolla entre la gente, el conocimiento se convierte en un valor estático que se puede acumular e intercambiar.

Esta concepción de conocimiento no admite que los relatos e imágenes cambian cuando los ve gente diferente, en diferentes lugares y en diferentes momentos históricos. Es incapaz de reconocer que la recepción forma parte intrínseca del proceso y que la significación es siempre, por tanto, local y contextual. Tampoco acepta el carácter recíproco de los actos de habla, la comprensión de que el conocimiento se produce en el momento de la recepción y de que esta producción precisa ser estimulada e incrementada.

Por supuesto, el conservadurismo cultural de la última década no ha quedado sin impugnar. Un número cada vez mayor de teóricos y grupos sostienen que la cultura no consiste en una narrativa única, que la división entre cultura superior e inferior es a su vez una construcción histórica y política, y que la producción y recepción de la cultura se constituye dentro de diversas formas y públicos. Estas nuevas formas de oposición cultural están escribiendo de nuevo la cultura como una elaboración histórica y social que se puede hacer y rehacer dentro, no fuera, de mil tradiciones, formas artísticas y experiencias. La batalla en las universidades a propósito del canon, en las

23. Gayatri C. Spivak, *The Post-Colonial Critic*. Nueva York, Routledge, Chapman, and Hall, 1990, pág. 19.

escuelas públicas por cuestión de un currículum de diversidad y en el Congreso a propósito de las artes no son simplemente un tributo al poder renaciente de la nueva derecha. Tales luchas son también indicativas de que diversos grupos de oposición se niegan a permitir que los grupos dominantes socaven la base de la democracia en nombre de un discurso autoritario que legitima la cultura como la reserva del privilegiado y en general como algo que se hace a otros. Un número cada vez mayor de trabajadores culturales se están uniendo para poner en tela de juicio los discursos excluyentes y a menudo colonizadores de los museos, el adiestramiento de artistas para servir a las industrias de la cultura y la distribución de capital y fondos culturales de maneras que apartan la producción artística de las formas de participación comunitaria constituidas desde tradiciones subordinadas y marginadas. Esta perspectiva, tal y como se está desarrollando en varios discursos poscoloniales, feministas y críticos de otro tipo, abarca las diversas fronteras de la cultura como centros potencialmente vibrantes de resistencia y creatividad —lugares donde se pueden fraguar, y de hecho se están fraguando, nuevas identidades y alianzas en la nueva escritura de la historia y la recuperación de identidades pluralistas.

NUEVA DEFINICIÓN DE LA PEDAGOGÍA COMO FORMA DE POLÍTICA Y PRODUCCIÓN CULTURAL

Un importante desafío que plantean estos temas a los reformadores educacionales para los próximos años es construir un nuevo lenguaje para afrontar el debate a propósito de la cultura y la alfabetización; unida a esto va la exigencia de reivindicar las escuelas y otros espacios públicos para favorecer el combate contra la tiranía interna, impedir ataques contra la libertad humana e incrementar las posibilidades democráticas. En este momento de nuestra historia, es especialmente importante que artistas, educadores y otros trabajadores culturales elaboren una definición más amplia de educación y práctica pedagógica como una forma de política cultural. Dentro de este contexto, la pedagogía crítica no se reduce a destrezas y técnicas que los educadores usan para alcanzar los objetivos instrumentales del mercado definidos de antemano o para satisfacer las exigencias ideológicas de la cultura canónica. La enseñanza y el aprendizaje de destrezas y técnicas es insuficiente para referir lo que los educadores y otros trabajadores culturales hacen realmente desde la perspectiva de los principios y valores subyacentes que estructuran sus creencias y trabajo, para proporcionar el lenguaje que permita analizar críticamente cómo la escuela, el estudio y otras prácticas culturales se relacionan con una visión futura de la vida comunitaria. A lo que la pedagogía crítica hace referencia en este caso, en cuanto forma de política cultural, es a un intento deliberado por parte de los trabajadores culturales de influir en el fondo y en la forma en que el conocimiento y las subjetividades son producidos dentro de conjuntos particulares de relaciones sociales. La pedagogía crítica llama la atención sobre los modos en que el co-

nocimiento, el poder, el deseo y la experiencia son producidos en las condiciones básicas del aprendizaje. Por ejemplo, Abigail Solomon-Godeau, al analizar la obra de la fotógrafa Connie Hatch, deja claro que la práctica cultural radical precisa hacer algo más que poner al descubierto lo que se deja fuera de las representaciones dominantes:

La obra de Hatch en su totalidad pone de manifiesto que la fórmula benjaminiana de la práctica cultural radical —hacer visible lo invisible— no se puede seguir entendiendo como una simple cuestión de complementar, reconstruir o situar de nuevo los datos normativos de la representación, de tal manera que las relaciones reales de poder y dominación queden al descubierto funcionalmente. Y en la medida en que gran parte de su obra se centra en cuestiones de género, las lagunas en la teoría cultural radical de los años 30 quedan patentes de forma particular. Además, la preocupación de Hatch por la dinámica de la representación fotográfica — con lo que lleva consigo — es un sólido recordatorio de que los intentos de usar la fongraffa para efectuar desmistificaciones o desconstrucciones deben combatir además los efectos ideológicos del aparato mismo... La importancia de la obra de Hatch no estriba fundamentalmente en una concepción crítico-artística del «éxito», se entienda ésta como criterio formal o como criterio polémico. Más bien, la importancia de su práctica estriba en la atención prestada por igual a las circunstancias institucionales de la producción cultural (una práctica radical se debe constituir íntegramente para resistir a la comercialización), al énfasis puesto en el compromiso activo del espectador en el proceso de significación (politizar al espectador requiere que el trabajo estímulé la producción de significado más que el consumo de significado) y a una crítica interna de estos modos de representación que han servido históricamente para naturalizar, autorizar y convalidar el *statu quo*.²⁴

Tanto dentro como fuera del ámbito académico, la pedagogía crítica como forma de política cultural ha supuesto un interés por los análisis de la producción y representación de significado y por el modo en que las prácticas que provocan están implicadas en la dinámica del poder social. Esta aproximación a la pedagogía crítica no reduce la práctica educacional a la cuestión de qué funciona; al contrario, subraya la importancia de entender lo que sucede realmente en las aulas y otros contextos educacionales al plantear preguntas relativas a «qué conocimiento tiene mayor valor, en qué dirección debería desear uno y qué significa saber algo».²⁵ Por supuesto, el lenguaje de la pedagogía crítica hace algo más. La pedagogía se ocupa al mismo tiempo del conocimiento y prácticas a que los profesores, trabajadores culturales y estudiantes podrían dedicarse juntos, y de la política cultural que apoyan tales prácticas. En este sentido, proponer una pedagogía equivale, simultáneamente, a construir una visión política.

Durante los últimos años hemos visto que los artistas se unían a gente del

24. Abigail Solomon-Godeau, *Photography At The Dock: Essays on Photographic History, Institutions, and Practices*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991, págs. 215-216.

25. Roger I. Simon, «For a Pedagogy of Possibility», *Critical Pedagogy Newworker* 1:1 (febrero de 1988), pág. 2.

mundo escolar para defender una postura más activista sobre cuestiones de pedagogía. Desde el programa del año pasado «Democracy: Education» organizado en la ciudad de Nueva York por Group Material, hasta la compilación de vídeo «Magnetic Youth» más recientemente realizada en LACE en Los Angeles, pasando por las prácticas de grupos como Artists/Teachers Concerned, Rise and Shine Productions y Tim Rollins + Kids of Survival, los trabajadores culturales del estudio y el aula están reconociendo lo indispensable de la práctica cooperativa. Para los artistas, esto refleja una insatisfacción añadida respecto a los modelos kantianos de trascendencia estética que separan el arte de la vida. Los trabajadores culturales reconocen cada vez más los límites de la apropiación, el pastiche y el bricolaje apolíticos y posmodernos en un mundo de homofobia vivida, presión racial y desigualdad económica en aumento.

Por necesario que sea luchar en el terreno político de la representación, está cobrando igual importancia llevar esas luchas al mundo de las relaciones materiales. De otro modo, tanto el arte como la educación corren el riesgo de deslizarse hacia el solipsismo abstracto y de sostener una forma de crítica textual que ignore sus propias restricciones políticas y las dimensiones materiales del poder y el sufrimiento humano. Como decía Douglas Crimp en su introducción a *AIDS: Cultural Analysis/Cultural Activism*, esto resulta particularmente evidente en momentos de crisis:

...el arte tiene el poder de salvar vidas, y este poder precisamente es el que se debe reconocer, fomentar y apoyar de todas las formas posibles. Pero si hemos de hacer esto, tendremos que abandonar la concepción idealista de arte. No necesitamos un renacimiento cultural; necesitamos prácticas culturales que participen activamente en la lucha contra el SIDA. No necesitamos trascender la epidemia; necesitamos acabar con ella.²⁶

Más que cualquier otra cuestión, la crisis del SIDA ha demostrado la necesidad y potencial de alianzas positivas, pues ha movilizado a trabajadores culturales que nunca se consideraron activistas políticos. Esta crisis ha fomentado formas de práctica cultural de carácter directamente pedagógico, trabajos que divulgan información pública y también cuestionan la construcción discursiva de la epidemia. El activismo relacionado con el SIDA, de grupos e individuos como Gran Fury, Jay Zita Grover, Sunil Gupta, Paula Treichler, el Testing the Limits Collective y Simon Watney, ha puesto en primer plano las vías en que el conocimiento público del SIDA se produce a través del lenguaje y los medios de comunicación. Como dice Crimp, además de desplegar textos alternativos, el escribir y hacer una película lleva consigo una crítica del modo en que el mundo cultural participa de las convenciones de representación que las resiste. No es tan casual que sea exactamente dicho trabajo el que tanto preocupa a los de la derecha. Esto se debe a que el tema

26. Douglas Crimp, «AIDS: Cultural Activism/Cultural Analysis», *October* 43 (invierno de 1987), págs. 6-7.

en cuestión no es simplemente un libro o película particulares, sino un ataque a todo un sistema de pensamiento.

REIVINDICAR EL DISCURSO DE LA DEMOCRACIA

Pasando más concretamente a las escuelas, vamos a sostener que el problema dentro de nuestro sistema educativo radica en última instancia en el ámbito de los valores y la política, no en el de la administración y la economía. Por consiguiente, los reformadores educacionales y otros trabajadores culturales necesitan abordar las preguntas más básicas de propósito y significado. ¿Qué tipo de sociedad queremos? ¿Cómo educamos a los estudiantes para una sociedad verdaderamente democrática? ¿Qué condiciones necesitamos proporcionar a profesores, artistas y estudiantes para que una educación así sea significativa y factible? Tras estos interrogantes subyace la necesidad de reivindicar el legado de defender las escuelas públicas como esferas democráticas responsables de prestar un servicio público indispensable a la nación: el de despertar las responsabilidades morales, políticas y cívicas de su juventud. Aquí está en juego la necesidad de que los educadores y otros trabajadores culturales forjen una política crítica de representación, diferencia y alfabetización, no fuera, sino dentro de una tradición de democracia radical. Si la noción de democracia radical ha de funcionar como una práctica pedagógica que proporcione un punto de articulación entre los diversos trabajadores culturales, se debe entender como una forma de vida por la que se tiene que pelear y luchar continuamente, y que se ha de volver a escribir como parte de una política opositorista.

LOS TRABAJADORES CULTURALES COMO INTELLECTUALES PÚBLICOS

Aneja a la cuestión de definir las escuelas públicas y otras esferas culturales como esferas democráticas, va la cuestión de iluminar el papel que los educadores y trabajadores culturales podrían desempeñar como críticos comprometidos y transformativos. Eso supone una noción de liderazgo y práctica pedagógica que combine un discurso de esperanza con formas de crítica personal y social que no requieran que los trabajadores culturales se aparten de la sociedad como un todo ni que reclamen una noción especiosa de objetividad o autenticidad, sino que desaprendan y transformen esas prácticas de privilegio que reproducen condiciones de opresión y sufrimiento humano. Creemos que los trabajadores culturales necesitan reivindicar y afirmar de nuevo la importancia de un discurso y una política de ubicación que reconozca cómo el poder, la historia y la ética se entrelazan de forma inextricable para situar, posibilitar y limitar su acción dentro de las movilizadas relaciones de poder. La naturaleza radical de un discurso como éste señala los papeles de los trabajadores culturales como intelectuales públicos que com-

binan el sentido de su propia parcialidad con un compromiso por la justicia y un intento de «mantener vivas poderosas tradiciones de crítica y resistencia».²⁷

Los trabajadores culturales entregados a reformar todas las esferas de la educación como parte de una revitalización más amplia de la vida pública también necesitan plantear preguntas importantes relativas a la relación entre conocimiento y poder, aprendizaje y posibilidad, crítica social y dignidad humana, y a propósito de cómo se puede entender todo esto no de forma aislada, sino en relación con las prácticas de dominación, privilegio y resistencia presentes en formaciones políticas y sociales más amplias. Esto se reduce esencialmente a la pregunta no sólo de qué sabe la gente, sino de cómo llega a saber de una manera particular dentro de los contextos y restricciones de prácticas culturales y sociales específicas. Esta dimensión de política cultural supone una desconstrucción crítica de la tradición, no como rechazo de la historia, sino como un intento de recuperar la tradición como elaboración histórica y social que siempre se debe someter a diálogo crítico en vez de a una veneración incondicional. Para los trabajadores culturales es de capital importancia la necesidad de resucitar tradiciones y memorias sociales que proporcionen un nuevo modo de leer la historia y de reivindicar poder e identidad. Dentro de esta perspectiva de la memoria, la historia y la identidad, se rompe el concepto de los límites disciplinares académicos, lo cual posibilita el que los trabajadores culturales comprendan la arbitrariedad última de las divisiones disciplinares, de las forzadas separaciones y jerarquías que impiden que la producción cultural tenga lugar en el acoplamiento de múltiples códigos culturales, formas de conocimiento y modos de investigación. Fuera del proceso de transformación de las disciplinas en guetos, existe la posibilidad de crear nuevos lenguajes y prácticas sociales que, en vez de separar, conecten la educación y el trabajo cultural con la vida de cada día. En la reconstrucción de la memoria social, del papel de los trabajadores culturales como críticos transformativos y del discurso de democracia radical como base de la lucha social y el trabajo cultural, es donde se da la base pedagógica para una teoría de la alfabetización que afronte la diferencia cultural como parte de un discurso más amplio de justicia, igualdad y comunidad.

Muy importante: ésta es una alfabetización popular que vive más allá de los muros de la universidad. A menudo, en los últimos años, las incursiones en la cultura popular por parte de académicos y artistas bienintencionados han degenerado en ejercicios de turismo intelectual y colonial. La promesa de campos como los estudios culturales y los estudios de medios de comunicación ha sido rebajada por su falta de especificidad y contacto con los colectivos analizados. La atención se ha centrado en las películas, la música o los equipamientos de moda de los jóvenes: como objetos de discurso erudito —pero poco en los jóvenes mismos—. Esto es verdad particularmente cuando los intelectuales blancos se distancian de la blancura y cultura dominante centrándose en la cultura popular del «otro» para acabar regresando a su

27. West, «The New Cultural Politics of Difference», pág. 108.

punto de partida con mayor intensidad, tras hilar redes de «aguda» crítica. En vez de proporcionar a los jóvenes un espacio para que hablen, el estudio de la cultura popular se convierte en una forma de cruce de fronteras en que el otro se convierte en un recurso de valorización y apropiación académicas. Lo que comienza como un proyecto crítico queda con frecuencia reducido a una práctica intelectual que simplemente privilegia a la persona autoritativa del «evidente». Esta tradición particularmente occidental, tan valorizada en profesiones culturales, ha contribuido a las opiniones de alfabetización retrógradamente monolíticas que intentamos dismantelar.

Al mismo tiempo, la objetivación académica de lo popular, irónicamente, ha dado un tratamiento romántico a la capacidad de «la gente» para escapar de las realidades económicas en que habitan. Como ha indicado Meaghan Morris, el concepto teórico de conocimiento popular ha sido utilizado para subvertir una conciencia de «verdadero» racismo, sexismo, homofobia o injusticia económica.²⁸ Por esta razón, los trabajadores culturales deben estar constantemente atentos a sus propias implicaciones afectivas en los grupos a los que se dirigen. Escritores, profesores y artistas no son nunca observadores desinteresados y pueden proyectar fácilmente sus propias miras sobre aquellos a quienes estudian o representan. Sin embargo, los trabajadores culturales rara vez son tan plenamente conscientes de su propia actitud política.

LA ALFABETIZACIÓN CRÍTICA COMO DISCURSO DE POSIBILIDAD

Al tratar la cuestión de la alfabetización, vamos a sostener que la alfabetización es fundamentalmente crucial para nuestro modo de pensar sobre la construcción del sujeto político en una democracia crítica. En este sentido, la alfabetización es incompatible con las definiciones actuales que la reducen, bien a aprender destrezas de lectura y escritura funcionales, bien a aprender las reglas y códigos de un contexto cultural definido de forma estrecha. Si vemos el mundo como un texto, entonces alfabetización significa afrontar el abanico completo de lo que hay en la biblioteca (conceptos convencionales de lectura), en la galería de arte (la confección e interpretación del arte) y en la calle (cultura popular y experiencia del estudiante). También es difícilmente equiparable con las falsas definiciones de emancipación mediante las cuales se suele promover. Un ejemplo reciente es el lema de Barbara Bush «Dales libros, dales alas».²⁹ En este discurso, la alfabetización se convierte en introducción a lo «mejor» del pensamiento norteamericano y, además, en un sostén ideológico que reduce la práctica de la liberación al aprendizaje mecánico de destrezas de lectura y escritura. La campaña de alfabetización de Bush transmite de modo sucinto la doble articulación de la alfabetización convencional: como capacitación social y opresión ideológica. Aunque los

28. Meaghan Morris, «Banality in Cultural Studies», *Block* 14 (1988), 15-26.

29. Barbara Bush, según aparece citada en Eden Ross Lipson, «Reading Along with Barbara Bush: The Endings are Mostly Happy», *New York Times Book Review*, 21 de mayo de 1989, pág. 36.

conservadores establecen rápidamente comparaciones entre analfabetismo, desempleo, mala salud, dependencia de la beneficencia social y enfermedad mental, la idea de que el analfabetismo pueda seguirse de desigualdades económicas (más que causarlas) rara vez se considera.

La alfabetización, en sus diversas versiones, consiste en la práctica de la representación como medio de organizar, inscribir y contener el significado. Consiste también en prácticas de representación que desbaratan o destruyen los sistemas ideológicos, epistemológicos y textuales existentes. La alfabetización es crítica en la medida en que hace problemática la estructura inmisma y la práctica de la representación; esto es, centra su atención en la importancia de reconocer que el significado no está fijado y que estar alfabetizado es emprender un diálogo con otros que hablan desde diferentes historias, ubicaciones y experiencias. La alfabetización es una práctica discursiva en la que la diferencia resulta crucial para entender no simplemente cómo leer, escribir o desarrollar destrezas auditivas, sino también para reconocer que las identidades de los otros cuentan como parte de un conjunto más amplio de actividades políticas y prácticas encaminadas a la reconstrucción de la vida pública democrática.

La alfabetización como parte de una política más amplia de diferencia y democracia apunta, como mínimo, dos consideraciones importantes. En primer lugar, pone de manifiesto los puntos fuertes y las limitaciones, construidos histórica y socialmente, de los lugares y fronteras que heredamos y que enmarcan nuestros discursos y relaciones sociales. En segundo lugar, la alfabetización es una forma de tratamiento ético que estructura el modo en que construimos las relaciones entre nosotros mismos y los demás. Traza los límites de la diferencia y los inscribe en fronteras que «definen los lugares que son seguros e inseguros, [que] distinguen el *nosotros* del *ellos*».³⁰ Las fronteras señalan, en sentido metafórico y literal, cómo el poder se inscribe de forma diferente en el cuerpo, la cultura, la historia, el espacio, la tierra y la psique. Cuando la alfabetización se define en términos monolíticos, desde el centro, dentro de una lógica lineal que elimina la incertidumbre, sólo reconoce las fronteras del privilegio y la dominación.

Aquí lo crucial es que el discurso de alfabetización no se puede separar del lenguaje de diferencia y poder. Como tal, la alfabetización no se puede ver como una mera cuestión epistemológica o de procedimiento, sino que se debe definir principalmente desde una perspectiva política y ética. Es política por cuanto el modo en que «leemos» el mundo está siempre implicado en relaciones de poder. La alfabetización es ética por cuanto la gente «lee» el mundo de forma diferente dependiendo, por ejemplo, de circunstancias de clase, género, raza y actitud política. También lee el mundo en espacios y relaciones sociales construidos entre ellos mismos y los demás y a su vez exige acciones basadas en juicios y opciones relativos al modo en que uno ha de actuar ante las ideologías, valores y experiencias que son la marca de la «alteri-

30. Gloria Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco, Spinners/ Aunt Lute, 1987, pág. 3.

dad». Estas relaciones mudables de conocimiento e identidad son las que articulan nuestros «diferentes modos de reacción ante el otro (por ej., entre quienes transfiguran y quienes desfiguran, quienes aprecian al otro en su alteridad y quienes no lo aprecian)».³¹

Si una política de diferencia se ha de forjar en prácticas emancipadoras en vez de opresivas, la alfabetización se debe volver a escribir en términos que articulen la diferencia con los principios de igualdad, justicia y libertad, y no con los intereses que sustentan las jerarquías, la opresión y la explotación. En este caso, la alfabetización como práctica emancipadora requiere que los trabajadores culturales escriban, hablen y escuchen en el lenguaje de la diferencia, un lenguaje donde el significado adquiere múltiples acentos y se dispersa y resiste a la conclusión permanente. Éste es un lenguaje en el que uno habla *con* los otros, y no *por* ellos. Dicho de otro modo, el discurso de alfabetización crítica señala la necesidad de cuestionar y definir de nuevo la sustancia y efectos de las fronteras culturales, la necesidad de crear oportunidades para que los estudiantes sean cruzadores de fronteras, a fin de entender la alteridad en sus propios términos, y la necesidad de crear zonas fronterizas en las que los diversos recursos culturales permitan forjar nuevas identidades dentro de las configuraciones existentes de poder.³²

En este punto resulta básico un concepto de alfabetización que es inseparable de la práctica de formas de coraje cívico y ciudadanía crítica que extiende los principios democráticos de libertad e igualdad al conjunto más extenso posible de relaciones. En el mejor de los casos, la alfabetización crítica proporciona a estudiantes y públicos las competencias necesarias para desarrollar y experimentar una concepción pluralista de la ciudadanía y la comunidad que dignifique la democracia como un foro para crear unidad sin negar la especificidad. La alfabetización puede ofrecer nuevos modos de leer el pasado como medio de reivindicar poder, voz y sentido de valía.

Como práctica pedagógica, la alfabetización significa hacer presente el yo de uno como parte de un proyecto moral y político que vincula la producción de significado con la posibilidad de acción humana, comunidad democrática y acción social transformativa. La alfabetización significa algo más que romper con lo definido de antemano. También significa entender los detalles de la vida cotidiana a través de las categorías, más amplias, de historia, cultura y poder. Dentro del marco del lenguaje de posibilidad, una teoría crítica de la alfabetización proporciona una intuición pedagógica crucial sobre la dinámica del proceso de aprendizaje, al vincular la naturaleza del aprendizaje mismo con los sueños, experiencias, historias y lenguajes que la gente trae a la esfera cultural. Lo que se defiende aquí es que los profesores y otros trabajadores culturales aprendan a confirmar las voces y experiencias de los estudiantes, para que éstos estén legitimados y

31. Richard Kearney. *The Wake of Imagination*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988, pág. 369.

32. Estos temas son tratados extensamente en Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.

apoyados como gente que cuenta, como gente que puede participar en la producción y adquisición de su propio aprendizaje y como gente que de ese modo puede hablar con una voz enraizada en su sentido de la historia y el lugar.

Pero si hemos de ver esta intuición de una manera significativa, debemos entender que no basta afirmar y dar voz a las experiencias, a menudo de múltiples estratos, que los diferentes colectivos traen al aula o a la galería. También es indispensable examinar los trasfondos culturales de los estudiantes y sus experiencias sociales para que puedan entender tanto los puntos fuertes como los débiles que constituyen sus voces, con frecuencia múltiples y contradictorias.

Como parte de una pedagogía de la diferencia, los estudiantes deben asumir la riqueza de sus propias comunidades e historias, al tiempo que luchan contra las estructuras de dominación. Deben ser capaces de entrar y salir de diferentes culturas para así apreciar y apropiarse los códigos y vocabularios de diversas tradiciones culturales a fin de ampliar más el conocimiento, destrezas e intuiciones que, en el mundo moderno, tienen que definir y determinar, y no simplemente servir.

HACIA UN DISCURSO DE CIUDADANÍA POSMODERNA

Queremos terminar afirmando que los trabajadores culturales necesitan un lenguaje de crítica y posibilidad que permita múltiples solidaridades y vocabularios políticos, un lenguaje que articule además una inquietud común por extender los principios democráticos de libertad, igualdad y justicia al mayor número posible de relaciones. Escritores, profesores y artistas necesitan tanto un lenguaje compartido que en cierto modo proporcione el fundamento para una política democrática, como también un criterio posmoderno de ciudadanía que reconozca lo múltiple, particular y heterogéneo como constitutivo de la vida pública. Esto sugiere varias consideraciones para elaborar un discurso de diferencia y alfabetización en el marco de una lucha más amplia por la democracia cultural. En un nivel, los trabajadores culturales deben examinar la complejidad de la cultura dentro de relaciones de poder que capacitan y también silencian a los estudiantes desde diversas tradiciones. Deben abordar también cuestiones de desigualdad en cuanto que están estructuradas dentro de relaciones raciales, de género y clase, y reconocer las limitaciones de la política de separatismo al sostener luchas colectivas contra diversas relaciones de opresión en su complejidad e interrelación. Al mismo tiempo, es indispensable que los trabajadores culturales, con su trabajo y acciones, sienten las bases para un lenguaje de solidaridad y un proyecto de posibilidad dentro de una nueva visión e intento de reconsiderar el significado de la ciudadanía democrática en la era posmoderna.

Como mínimo, esto significa que los trabajadores culturales necesitan crear una red compartida de esferas públicas desde la cual puedan establecer

una serie de conexiones reconocibles por unos en la obra de los otros.³³ Así mismo, los trabajadores culturales necesitan convertir la cuestión de la representación no sólo en básica para la producción y desconstrucción de ideologías, sino también en primordial para la construcción de prácticas pedagógicas que aborden cómo el conocimiento y el poder se unen para producir formas particulares de estar en el mundo, formas particulares de soñar y desear, y cómo éstas son asumidas por grupos dominantes y subordinados dentro de contextos históricos y culturales específicos. Debemos estar atentos a las formas en que las relaciones vitales de la gente pueden quedar noveladas en representaciones de orientación sexual, de clase, edad y raza. Necesitamos recordar que representación y realidad son conceptos que determinan y son determinados el uno por el otro. En este contexto, nuestra tarea se convierte en algo mucho más delicado que la mera corrección de estereotipos negativos a través del despliegue de imágenes positivas. Como han señalado Stuart Hall y otros, incluso imágenes positivas de «etnia genuina» llevan a veces la impronta de la excesiva determinación colonial o funcionan simplemente como formas invertidas de una lógica anticolonial reduccionista.³⁴ La naturaleza contradictoria y cómplice de la experiencia se pierde en este tipo de análisis y padece todos los problemas de convertir al otro en algo exótico y romántico.

Más allá de este nivel de crítica textual, también necesitamos escudriñar las estructuras mediante las cuales se formulan tales cuestiones, si bien no por otra razón que la de examinar el modo en que desvían la atención de categorías dominantes tales como «masculinidad» y «blancura». A este respecto, incluso a la posición desconstruccionista progresista que inquiere la relación del margen con el centro se le debe preguntar por el privilegio autoritativo que concede a sus practicantes europeos —incluso cuando los critica—. En efecto, esto significa elaborar un concepto de cultura y lucha política conformado por un lenguaje que sea a la vez histórico, político, pedagógico y esperanzado. Queremos concluir indicando más concretamente alguno de los elementos que podrían conformar dicho lenguaje en un intento de crear y profundizar la posibilidad de una democracia cultural.

En primer lugar, los trabajadores culturales deben demostrar la importancia de la memoria histórica. Por memoria histórica entendemos el reconocimiento de que no hay lenguaje, conocimiento ni práctica social que esté más allá del pasado. Además, la memoria histórica rechaza la idea de pasado como una progresión lineal, la historia como una serie no problemática de acontecimientos que avanza hacia cotas más altas de éxito y progreso. En este caso, la memoria histórica rechaza el monólogo de teorías y narrativas totalizadoras. Por el contrario, representa

33. Sobre la necesidad de que los progresistas creen esferas públicas que les permitan tanto afrontar temas específicos, como sellar alianzas encaminadas a ejercer poder e influir en las normas de actuación, véanse varios artículos sobre la esfera pública en *Social Text*, nos. 25 y 26. Véanse especialmente Nancy Fraser, «Rethinking the Public Spheres», *Social Text* 25-26 (1990), 56-80, y Patricia Mann, «City College as a Postmodern Public Sphere», *Social Text* 25-26 (1990), 81-102.

34. Stuart Hall, «New Ethnicities», en Kobena Mercer (comp.), *Black Film: British Cinema, ICA Document 7*. Londres, Institute for Contemporary Arts, 1988.

un movimiento o cambio supuesto, que no está más allá del pasado ni alejado de él, sino que más bien implica una circulación de vuelta a él, un regreso, un retroceder a sus detalles, sus márgenes y silencios anteriores, a sus espacios previamente «en blanco» y sus redes ocultas, a fin de extraer de él un sentido más amplio de lo posible... la lucha no es a propósito de una verdad absoluta, el vacío horripilante del referente último... sino a propósito de lo que es «bueno» y beneficioso para nosotros. En vez de fundamentos estables y una directriz racional que nos acompañe en nuestro viaje por la calzada única de la verdad hacia lo «real», buscamos nuestra liberación en las múltiples voces, lenguajes, relatos femeninos y masculinos, de un mundo que está, en resumidas cuentas, menos garantizado, pero, precisamente por eso, es más ligero, más abierto, accesible y, en un sentido profundamente secular, más posible.³⁵

La memoria histórica supone, como señala Chambers, que los trabajadores culturales se ven obligados a conferir un sentido del pasado más que a descubrirlo. Esta tarea vincula el concepto de investigación histórica con los imperativos de acción política y moral. Es ubicar nuestras visiones y a nosotros mismos dentro y no fuera del lenguaje de historia y posibilidad.

En segundo lugar, los trabajadores culturales necesitan no sólo pensar en prácticas de representación desde el punto de vista de la memoria histórica; también tienen que escribir de nuevo la práctica política y pedagógica del trabajo cultural. En este caso, la dimensión pedagógica del trabajo cultural se refiere al proceso de crear representaciones simbólicas y a las prácticas dentro de las cuales son asumidas. Esto incluye una inquietud particular por el análisis de representaciones textuales, auditivas y visuales y el modo en que dichas representaciones se organizan y regulan dentro de disposiciones institucionales particulares. Tal práctica lleva consigo una precaución ante las fuerzas que esteticen la diferencia y comercialicen el disenso. También aborda el modo en que personas diversas asumen dichas representaciones en la práctica de la comprensión y la significación. Como práctica cultural, la pedagogía cuestiona y configura de nuevo la construcción, presentación y asunción de varias formas de imágenes, texto, charla y acción que se traducen en la producción de significado, que conforma a los estudiantes, entre otros, con respecto a sus futuros individual y colectivo. La pedagogía en este sentido representa tanto un discurso de crítica como un proyecto de posibilidad. La dimensión política del trabajo cultural supone que los trabajadores culturales estén atentos a las fuerzas ideológicas e institucionales, obvias y encubiertas, que conforman, median y construyen su trabajo. También supone un reconocimiento crítico de las «estrategias retóricas y formales que determinan el significado, recepción y uso del trabajo».³⁶

La dimensión política del trabajo cultural reconoce que las presentaciones simbólicas que tienen lugar en diversas esferas de producción cultural en

35. Iain Chambers, *Border Dialogues: Journeys in Postmodernity*, Nueva York, Routledge, 1990, págs. 9-10.

36. Abigail Solomon-Godeau, «Who is Speaking Thus? Some Questions About Documentary Photography», en Lorne Falk y Barbara Fischer (comps.), *The Even Horizon: Essays on Hope, Sexuality, Social Space and Mediation in Art*, Toronto, The Coach House Press, 1987, pág. 211.

la sociedad manifiestan relaciones de poder contestadas y desiguales. En este sentido, el trabajo cultural conforma un proyecto cuyo propósito es movilizar conocimiento y deseos que puedan conducir a cambios importantes a la hora de minimizar el grado de opresión en las vidas de la gente. Lo que está en juego es un imaginario político que extienda las posibilidades de crear nuevas esferas públicas en donde los principios de igualdad, libertad y justicia se conviertan en los principios organizadores centrales para estructurar las relaciones entre el yo y los otros.³⁷

En tercer lugar, los trabajadores culturales necesitan realizar lo que Cornel West ha denominado «crítica profética». Dicha crítica se presenta en este autor como la idea deliberada de desvelar, negar y hacer problemático. En parte, esto supone no perder «de vista la compleja dinámica de las estructuras de poder institucionales y otras anejas, a fin de revelar opciones y alternativas para una praxis transformativa; también intenta comprender en qué modo las estrategias de representación son reacciones creativas frente a circunstancias y condiciones nuevas».³⁸ La crítica profética asume una política de diferencia vinculando los análisis estructurales con los culturales dentro de un proyecto político y moral que asume sus propios presupuestos con el mismo rigor que los objetos de su análisis social y político. Dicho brevemente, significa que los trabajadores culturales manifiesten en su propio trabajo y enseñanza un lenguaje que sea autocrítico y pueda cuestionar formas públicas, abordar injusticias sociales y quebrar la tiranía del presente.

Finalmente, los trabajadores culturales necesitan un lenguaje de imaginación que insista y les capacite para considerar la estructura, movimiento y posibilidades en el orden de cosas contemporáneo, así como el modo en que podrían actuar para impedir lo bárbaro y desarrollar esos aspectos de la vida pública que anuncian sus posibilidades mejores, y todavía irrealizadas. Se trata de un lenguaje de posibilidades democráticas que rechaza la representación de la diferencia cultural estructurada desde la jerarquía y la dominación; es un lenguaje que rechaza las fronteras espaciales, sociales y culturales como líneas costeras de la violencia y el terrorismo. En oposición a esta perspectiva, los conceptos de democracia, frontera, zonas fronterizas y diferencia se deben escribir de nuevo, para que las diversas identidades y culturas se puedan entrecruzar como lugares de producción cultural creativa, múltiples recursos y experimentación, a fin de incrementar las capacidades humanas y las formas sociales necesarias para que en este país surja una democracia radical.

37. Las ideas de esta sección proceden de un artículo no publicado de Henry A. Giroux y Roger I. Simon titulado «Pedagogy and Cultural Politics», Toronto, Ontario, Canadá, 1990.

38. Cornel West. «The New Cultural Politics of Difference», *October* 53 (verano de 1990), pág.

ÍNDICE ANALÍTICO Y DE NOMBRES

- Acción:
— política de, 41-45
— y educación, 183-185
— y feminismo posmoderno, 92-95
- Adam, Ian, 34, 37
- Adams, Howard, 37
- Adamson, W., 249
- Adorno, Theodor, 65, 216, 217, 252
- Afroamericanas, véase Feminismo afroamericano
- AIDS: Cultural Analysis/Cultural Activism* (Douglas Crimp), 278
- Albrecht, Lisa, 141
- Alcoff, Linda, 88, 93
- Alfabetización, 281-284
- Althusser, Louis, 243, 248
- American Civil Liberties Union, 16
- Anderson, Perry, 64
- Andolsen, Barbara H., 160
- Anzaldua, Gloria, 138, 198, 282
- Appignanensi, L., 55, 60
- Apple, Michael, 40, 211
- Arendt, Hannah, 120
- Arnold, Matthew, 267
- Aronowitz, Stanley, 55, 61, 67, 75, 114, 115, 118, 122, 134, 139, 140, 143, 147, 163, 169, 176, 197, 261, 266, 272, 283
- Arte, 241-264
- Artes liberales:
— canon de las, 125
— defensa de las, 119-121
— importancia de las, 112-113
— instrumentalistas en la tradición de las, 23
— visiones neo-conservadoras de las, 117-118
— y pedagogía crítica, 127-128
- Ashenden, D.J., 211
- Asheroff, Bill, 37
- Atridge, Derek, 169
- Atwater, Lee, 96
- Austin, Regina, 199, 204
- Autoridad:
— y educación, 183-185
— y poder, 208
- Bajtín, M.M., 197, 2-45
- Baker, Edward, 247
- Bakunin, Michael, 62
- Bambara, Toni Cade, 159
- Baraka, Amiri, 157
- Barrie, Dennis, 182
- Barthes, Roland, 62, 228, 230, 232, 234, 245
- Bartky, Sandra Lee, 94
- Baudelaire, Charles, 62
- Baudrillard, Jean, 61, 215
- Bauman, Zygmunt, 144
- Bellah, Robert N., 121
- Belsey, Catherine, 169
- Benett, William, 179
- Benjamin, Walter, 103, 131, 230
- Bennett, Tony, 48, 169, 212, 214, 215, 217
- Bennett, William J., 109, 221, 274
- Bennington, Geoff, 55, 60, 169
- Berger, John, 240
- Berger, Joseph, 109
- Bergstein, Eleanor, 232
- Berman, Marshall, 60, 62, 63
- Bernstein, Basil, 178
- Bernstein, Richard, 64, 150
- Bhabha, Homi K., 37, 38, 40, 41
- Bigelow, William, 47, 48
- Bird, Jon, 241, 242, 245, 250, 252
- Bisseret, Noelle, 197
- Bizzell, Patricia, 166-167
- Bloch, Ernest, 112, 113, 118, 225, 252, 254
- Bloom, Allan, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 179, 181, 215, 265, 268, 273
- Boelhower, William, 219

- Bolton, Richard, 273
 Borman, Kathryn, 40
 Borsa, Joan, 43, 104
 Botstein, Leon, 113
 Bouchard, D., 80
 Bourdieu, Pierre, 178, 213, 225, 226
 Bowles, Samuel, 25, 177, 213
 Boydston, Jo Ann, 120, 131
 Brantlinger, Patrick, 215, 218
 Brecht, Bertolt, 243
 Brewer, Rose, 141
 Britzman, Deborah P., 272
 Brodkey, Linda, 199
 Brooks, Gwendolyn, 157
 Brooks, Peter, 111, 115
 Buchanan, Pat, 265
 Bullough, Robert V., Jr., 213
 Bunch, Charlotte, 160
 Bush, Barbara, 281
 Bush, George, 16, 38, 116, 121, 132, 134
 Butler, Judith, 87
- Calinescu, Matei, 61, 62
 Canon de las artes liberales, 125
 Capacitación:
 — definición, 23
 — y pedagogía, 121
 Carby, Hazel, V., 141, 142, 152, 153, 154
 Carew, Jan, 37
 Cawelti, John G., 217
 Chambers, Iain, 146, 193, 212, 269, 286
 Cheney, Lynne V., 114, 117, 118
 Cherryholmes, Cleo, 197
 Christian, Barbara, 152, 157, 159
 Ciudadanía:
 — posmoderna, 284-287
 — y democracia, 123n
 — y pedagogía, 161-162
 Claridad, 40-41
 Clark, Joc, 24
 Clase:
 — ahondamiento de las divisiones de, 133-134
 — en *Dirty Dancing*, 233-236
 Clifford, James, 37, 77
 Collins, Jim, 75, 145, 148
 Colonización, 246-247
 Complejidad, 40-41
 Comunidad, 50-52
 Comunidades, 185-187
 Conciencia contradictoria, 220n
 Connell, R.W., 211
 Connor Steven, 55, 147
 Conocimiento:
 — construcción del, 42-43
 — visión conservadora del, 275
 — y cultura popular, 238-239
 — y educación, 238
 — y estudios culturales, 193
 — y pedagogía, 117-118, 121-122, 125-126, 261
 — y poder, 46, 53-54
 Consentimiento, 227-231
 Conservadores:
 — sobre el conocimiento, 275
 — sobre la cultura, 274-275
 — sobre la democracia, 273-274
 — sobre la diferencia, 201
 — y cultura popular, 216-218
 — y educación, 265-266
Véase también Neo-conservadores
 Corrigan, Philip, 111
 Counts, George S., 120
 Coverdale, Linda, 232
 Crenshaw, Kimberle, 199
 Crimp, Douglas, 278
 Crítica, 102-103
 — profética, 287
Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture (Henry A. Giroux y Peter McLaren, comps.), 176
Critical Studies in Education, 176
 Crowley, Tony, 38, 197
 Cuhitt, Sean, 203
 Culley, Margo, 211
 Cultura:
 — Dianne Ravitch sobre, 270-271
 — dominante, 220-221, 224
 — F.D. Hirsch sobre, 269
 — homogeneidad de, 274-275
 — popular:
 — — aproximaciones a la, 216-218
 — — definición de, 221
 — — ideología, 233
 — — necesidad de estudio de la, 49
 — — y conocimiento, 238-239
 — — y consentimiento, 227-231
 — — y estudiantes, 211-212
 — — y lucha, 224-227
 — — y pedagogía, 213-214, 238-240
 — — y poder, 224-227
 — — y posmodernismo, 245-246
 — — y significado, poder y deseo, 221-222

- Véase también* Cultura; Multiculturalismo
- visión conservadora de la, 274-275
 - y educación, 267
 - y pedagogía, 123, 163, 199, 258-259, 263-264
- Véase también* Cultura popular; Multiculturalismo
- Cultural Literacy* (E. D. Hirsch), 116, 116n., 117n
- Culturas fronterizas, 75-79
- Curación, 251-254
- Currículum:
 - contenido del, 26
 - y pedagogía, 100-101, 129, 171, 272-273
 - y política, 109n
- Davidson, Cathy N., 260
- Davies, David, 212
- de Certeau, M., 245, 248
- de Laurentis, Teresa, 87, 88, 90, 93, 129, 146, 206
- Delpit, Lisa, 167, 168
- Democracia:
 - crítica, 24, 28-29, 31
 - cultural, 38
 - definición de, 182
 - en Estados Unidos, 96, 189-191
 - visión conservadora de la, 273-274
 - visiones neo-conservadoras de la, 118
 - y artes liberales, 119-120
 - y educación, 181-182
 - y feminismo, 59-60
 - y modernismo, 59-60
 - y pedagogía, 96-97, 128
 - y poder, 163-164
 - y posmodernismo, 59-60
 - y racismo, 135
 - y reforma, 279
- Derrida, Jacques, 80, 81, 112
- Dewey, John, 24, 25, 120, 131
- Diamond, Irene, 89, 94
- Diamond, Norman, 47, 48
- Diferencia:
 - política de la, 199-200
 - teóricos educacionales radicales sobre la, 203-206
 - visión conservadora de la, 201
 - visión feminista afroamericana de la, 153-158
 - visión liberal de la, 201-203
 - y alfabetización, 283
 - y estudiantes, 206-207
 - y estudios culturales, 194
 - y feminismo posmoderno, 92-95
 - y pedagogía, 99, 127-129, 163
 - y poder, 208
 - y política, 199-200
- Véase también* Multiculturalismo
- Dippo, Don, 48
- Dirty Dancing*, 232-236, 238-239
- Dobie Kathy, 134
- Donahue, Patricia, 98, 122
- Dostoevski, Teodoro Mikhailovich, 62
- Dowsett, G.W., 211
- Dubois, W.E.B., 126
- Durkheim, Emil, 244
- Dyer, Richard, 141
- Eagleton, Terry, 81, 131, 245
- Ebert, Teresa, 81, 82
- Edelman, Marian Wright, 135
- Educación:
 - ataques contra la, 114-118
 - carácter contextual y condicional de la, 125-126
 - crítica, 22
 - de los profesores, 27-28
 - e ideología, 180-181, 211
 - etnia y teoría de la, 141-142
 - importancia de las artes liberales en la, 112-113
 - oposiciones binarias en la, 38-41
 - radical:
 - — definición, 22
 - — influencias sobre, 25
 - — principios de, 23
 - — visión de la diferencia, 203-205
 - reformada de la, 13-14, 23-24, 177-178, 279
 - teoría de la, 141-142
 - visión conservadora de la, 265-266
 - visiones en la, 113-114
 - y acción, 183-185
 - y autoridad, 183-185
 - y conocimiento, 238
 - y cultura, 267
 - y feminismo, 36, 38, 39
 - y lenguaje, 23, 181-182, 196-198
 - y modernismo, 36-37
 - y pedagogía, 98, 200-201, 261-262
 - y política, 110-113, 178-179

- y política cultural, 181
- y poscolonialismo, 36
- y posmodernismo, 36
- y problemas sociales, 189-190
- y sociedad, 30-31
- y tradición, 30
- Véase también Educación radical
- Educadores:
 - definición más amplia de los, 262-263
 - educación de los, 27-29
 - importancia de los, 28-29
 - papel de los, 131-132
 - ubicación de los, 52-54
 - y comunidades, 185-187
 - y estudios culturales, 194
 - y pedagogía, 52-54, 103-104, 167-168, 170-171
- Eliot, T.S., 218
- Ellsworth, Elizabeth, 39
- Emerson, Ralph Waldo, 274
- English First, 38
- Enseñanza, 29
- Epstein, Barbara, 67
- «Escuadrón Blanco» (Leon Golub), 247
- Estado, el, 246-247, 250-251
- Estudiantes:
 - y economías afectivas, 49
 - y diferencia, 206
 - experiencias de los, 29-30
 - y pedagogía, 165-166
 - y cultura popular, 211-212
- Estudios culturales, 192-195
- Ética:
 - y feminismo posmoderno, 82, 95
 - y pedagogía, 98-99, 126-127
- Etnia:
 - y posmodernismo, 149-151
 - y teoría educacional, 141-142
- Europa del este, 56-58, 96
- Evans, Mari, 152, 159
- Evergood, Philip, 242
- Falk, Lorne, 286
- Fanon, Frantz, 202
- Farber, Dennis, 146,
- Féher, Franc, 145
- Felski, Rita, 85, 87, 88, 90, 194, 206
- Feminismo:
 - afroamericano:
 - sobre la diferencia, 152-153, 199
 - relatos y formas narrativas de, 159-160
 - y posibilidad, 152-161
 - posmoderno:
 - beneficios del, 97-98
 - como práctica ética y política, 82-95
 - y acción, 92-95
 - y diferencia, 92-95
 - y razón y totalidad, 89-91
 - y posmodernismo, 149-151
 - y teoría educacional, 141-142
 - y educación, 35-36, 38-39
 - y marxismo, 83-84
 - y pedagogía, 105-106
 - y política cultural, 59-60
- Ferguson, Russell, 74, 138, 141
- Fine, Michelle, 133, 214
- Finn, Chester Jr., 179
- Fischer, Barbara, 286
- Fiske, John, 248
- Flax, Jane, 55, 90, 92
- Fordham, Signithia, 168
- Forgacs, David, 219
- Foss, Paul, 215
- Foster, Hal, 55, 60, 76, 78, 143, 146
- Foucault, Michel, 80, 94, 104, 107, 196, 239, 246, 248
- Fox-Genovese, Elizabeth, 124
- Fraser, Nancy, 36, 67, 71, 72, 82, 90, 91, 103, 248, 285
- Freire, Paulo, 37, 39, 48, 175, 176, 272
- Fronteras, 74
- Fundacionalismo, 71-73
- Fury, Gian, 278
- Fusco, Coco, 140, 154
- Fuss, Diana, 204
- Gabriel, Susan, L., 98
- Gates, Henry Louis, Jr., 110, 138, 152
- Gever, Martha, 74, 138
- Giddens, Anthony, 60, 138, 244
- Giddings, Paula, 152
- Gilman, Charlotte Perkins, 125
- Gintis, Herbert, 25, 177, 213
- Giroux, Henry A., 21-31, 40, 49, 75, 98, 109, 114, 115, 118, 122, 124, 134, 140, 143, 162, 166, 169, 170, 175, 196, 197, 204, 209, 211, 213, 219, 233, 257, 261, 266, 272, 283, 287
- entrevistado, 22-30, 175-187
- Goldberg, David Theo, 138
- Goldstein, Stanley L., 213
- Golub, Leon, 241-257, 260, 262, 264

- Goodson, Ivor, 272
 Gore, Jennifer M., 39, 40
 Gouldner, Alvin, 120
 Gramsci, Antonio, 107, 131, 219, 220
 Griffith, Michael, 135
 Griffiths, Gareth, 37
 Gropper, William, 242
 Grossberg, Larry, 14, 146, 162, 195, 208, 214, 219, 223, 232, 237
 Grossberg, Lawrence, 49, 82, 134, 137, 192, 204, 205, 209, 218, 224
 Grosz, George, 242
 Grover, Jan Zita, 278
 Guha, Ranajit, 37
 Gumpert, Lynn, 242, 250, 251
 Gupta, Sunil, 278
 Gardorf, Christine, 160
- Habermas, Jürgen, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 229
 Hall, Stuart, 14, 138, 155, 156, 168, 192, 207, 215, 217, 221, 258, 259, 285
 Hannan, Mark, 56
 Hanan, Andrew, 167
 Harasym, Sarah, 35
 Haraway, Donna, 43, 85, 89
 Harding, Sandra, 89, 92
 Harlow, Barbara, 241
 Harrington, Michael, 26
 Harris, Angela P., 199, 205
 Hartsuck, Nancy, 64, 85
 Harvard, Universidad de, 23
 Hasan, Ihab, 55
 Hatch, Connie, 79, 277
 Havcl, Vaclav, 95
 Havvkins, Yusuf, 135
 Haywood, Bill, 26
 Hearn, Frank, 120
 Hebdige, Dick, 55, 69, 79, 144, 145
 Hegel, Georg, 72
 Hegemonía:
 — como lucha a propósito de «lo popular», 219n
 — y pedagogía, 220-222
 Helms, Jesse, 265
 Henriques, Julian, 203
 Heritage Foundation, 273
 Herron, Jerry, 113
 Hervey, David, 147
 Hewison, Robert, 146
 Hicks, Emily, 47, 74, 164
 Hills, Patricia, 243
- Hirsch, E.D., Jr., 113, 116, 117, 179, 181, 265, 268, 269, 273.
 Hirschkup, Ken, 245
 Historia, 146-149
 Hoare, Quintin, 219, 220
 Hodsoll, Frank, 273
 Hollvay, Wendy, 203
 Holt, Ladd, 213
 hooks, bell, 14, 39, 42, 84-87, 90, 92, 105, 128, 138, 152, 154, 155, 158, 170, 200, 204, 205, 264
 Horkheimer, Max, 65, 216, 217
 Horowitz, Irving Louis, 121
 Humanismo, 80-82
 Hurston, Zora Neale, 126, 159
 Hutcheon, Linda, 34, 55, 70, 143, 146
 Huyssen, Andreas, 55
- Identidad, 50-52
 Ideología:
 — y cultura popular, 233
 — y educación, 180-181, 211
 — y lenguaje, 26
 — y placer, 227-231
 Imágenes, 257
 Implicación, 232-236
 «Interrogadores» (Leon Golub), 246-247, 253
- Jacoby, Russell, 131
 Jagger, Allison, 89
 James, Etta, 233
 Jameson, Fredric, 55, 121, 214, 231, 246, 247
 JanMohamed, Abdul, 35, 136
 Jay, Gregory S., 38
 Jeffcoate, Robert, 166, 168
 Johnson, Kirk, 134
 Johnson, Richard, 48, 169, 192
 Jones, Alan, 166, 168
 Jordan, June, 152, 158, 160, 206
Journal of Education, 176
 Joyce, Michael S., 273
 Julien, Issac, 142
- Kant, Immanuel, 278
 Kaplan, Karen, 92, 129, 130, 146
 Kaplan, E. Ann., 93, 85
 Karp, Stan, 40
 Kasson, John, F. 217

- Kaye, Harvey J., 124
 Kearney, Richard, 46, 79, 283
 Kellner, Douglas, 66
 Kellog, John B., 133
 Kerny, Lorraine, 50, 259
 Kessler, S., 211
 Kimball, Roger, 110, 114, 115, 117, 265, 270
 King, Martin Luther, Jr., 26, 126
 Kolb, David, 60, 138
 Kramer, Hilton, 274
 Kristeva, Julia, 89
 Kruger, Barbara, 146, 150
- La decadencia de Occidente** (Oswald Spengler), 148
 Lacan, Jacques, 80
 Laclau, Ernesto, 15, 56, 70, 71, 73, 79-81, 100, 136, 140, 147, 148
 Larsen, Neil, 60
 Lasch, Christopher, 119
 Lash, Scott, 55, 75, 139
 Lather, Patti, 39
 Lawrence, F., 60
- Lenguaje:**
 — colonizador, 38-41
 — e ideología, 26
 — importancia del, 33
 — política del, 196-198
 — teoría del, 35-36
 — y educación, 23, 181-182, 196-198
 — y estudios culturales, 193
 — y pedagogía, 130, 131, 176-177, 258
 — y posmodernismo, 80-82
 — y trabajadores culturales, 287
- Lentricchia, Frank, 118
 Levine, Sherrie, 79, 146
 Lewis, Magda, 238
- Liberalismo:**
 — y diferencia, 202
 — y racismo, 138-139
- Lipman, Samuel, 274
 Lippard, Lucy R., 141
 Lipsitz, George, 147
 Liston, Daniel P., 40
- Literatura feminista afroamericana**, 159-161
 Livingstone, David W., 98, 111, 211, 272
 Lloyd, David, 136
 «Lo productivo», 224
 Lorde, Audre, 92, 152, 155, 156, 157, 198, 205
- Lucha:**
 — y educación, 181-182
 — pedagogía como, 161-171
 — política de, 41-45
 — y cultura popular, 224-227
- Luikács, Georg, 243, 260
 Lunn, Eugene, 60
 Lusted, David, 238
 Lvotard, Jean-François, 56, 60, 71, 72, 144
- Maccarthismo, 14, 16-17, 115, 181-182
 Macdonell, Diane, 196
 Macedo, Donald, 272
 MacLeod, Jay, 212
 Madsen, Richard, 121
 Malson, M., 83, 92
Mandate for Leadership (Heritage Foundation), 273
 Mann, Patricia, 285
 Mapplethorpe, Robert, 181, 182
 Marcus, George, 77
 Marey, Étienne-Jules, 250
 Mariani, Phil, 150
 Marks, E., 89
 Marsh, Reginald, 242
 Marshall, Paule, 152, 159
 Martin, Graham, 215
 Marx, Karl, 62, 72, 244
- Marxismo:**
 — y cultura popular, 216
 — y educación radical, 25
 — y feminismo, 83-84
 — y racismo, 139-140
 — y reforma educativa, 178
- Masterman, Len, 212
 Mattick, Paul, 273
 McCarthy, Cameron, 141
 McCarthy, Thomas, 68
 McCluskey, John, Jr., 152
 McDade, Laurie, 237
 McGuffey, libro de lectura, 21
 McGuffey, William Holmes, 21, 22
 McLaren, Peter, 39, 40, 98, 122, 176, 211, 241, 248, 251, 272
 McRobbie, Angela, 235, 236
 Mecklenburg, Frank, 252
 Memmi, Albert, 37, 202
 Memoria histórica, 285-286
 «Mercenarios» (Leon Golub), 247, 250
 Mercer, Colin, 214, 215, 217, 225, 230
 Mercer, Kobena, 50, 142, 258, 285

- Merod, Jim, 118
 Merrill, Robert, 47, 55, 63, 70, 74, 143, 164
 Michnik, Adam, 96
 Mills, C. Wright, 26, 120, 121
 Mills, P. Jagentowicz, 89
 Milner, Andrew, 194
 Minh-ha, Trinh T., 75, 78, 92, 138, 202, 264
 Modernismo:
 — aspectos del, 55-56
 — beneficios del, 97-98
 — comparado con el posmodernismo, 143
 — defensa del, 65-67
 — política del, 60-63
 — y educación, 36-37
 — y fronteras, 74
 — y Jürgen Habermas, 64-68
 — y política cultural, 59-60
 — y progresismo, 56
 — y raza y etnia, 136-142
 Mohanty, Chandra Talpade, 14, 39, 52, 97, 138, 167, 270, 273
 Mondale, Walter, 96
 Mooney, Carolyn J., 116
 Morris, Meaghan, 84, 192, 194, 281
 Morrison, Toni, 120, 141, 159
 Morten, Donald, 98, 119
 Mouffe, Chantal, 56, 64, 80, 81, 127, 128, 134, 140, 147, 148, 149, 162, 163, 191, 206, 207, 266
 Moynihan, Daniel, 135
 Muerte, 251-254
 Multiculturalismo:
 — concepto de, 265
 — necesidad de, 50-52
 — y pedagogía, 101-102, 129-130
 — y teoría educacional, 141-142
 Véase también Cultura: Cultura popular: Diferencia
 Mulvey, Laura, 231
 Narrativas feministas afroamericanas, 159-161
 National Association of Scholars, 38
 Nava, Mica, 236
 Negaciones, 69-82
 Nelson, Cary, 97, 134, 137, 162, 194, 209, 214, 237
 Neo-conservadores, 114-118
 Newman, Charles, 60
 Nicholson Linda, 71, 72, 82, 91
 Nkrumah, Kwame, 37
 Norman, Ralph V., 121
 Nonon, Theodore Mills, 213
 Norton, W.W., 140
 Notas (de examen), 24
 Nowell-Smith, Geoffrey, 219
 O'Barr, J., 83
 Olin Foundation, 273-274
 Ollman, Bertell, 213
 Oposiciones binarias, 38-41
 Oreskes, M., 95, 96
 Ortega y Gasset, José, 218
 Owens, Craig, 76
 Pareles, John, 134
 Park, Albert, 39
 Parry, Benita, 35
 Passeron, Claude, 213
 Pateman, Carol, 87
 Pedagogía:
 — anti-racista, 163-170
 — como forma de política y producción cultural, 276-278
 — como lucha y transformación, 161-171
 — crítica, explicada, 122-131
 — de la representación, 255-264
 — definición de, 107
 — e imágenes, 257
 — facetas de, 16
 — frontera:
 — — facetas de las, 45-46
 — — y política de identidad y comunidad, 50-52
 — — y representación de la práctica, 46-50
 — — y ubicación del profesor, 53-54
 Véase también Pedagogía
 — posmoderna, 95-105
 — y alfabetización, 283
 — y capacitación, 121
 — y ciudadanía, 161-162
 — y conocimiento, 117-118, 121-122, 261
 — y crítica y posibilidad, 102-103
 — y cultura, 199, 258-259, 263-264
 — y cultura popular, 213-214, 238-240
 — y currículum, 100-101
 — y democracia, 96-97

- y diferencia, 99
 - y educación, 98, 200-201, 261-262
 - y educadores, 103-104
 - y estudiantes 208-209
 - y estudios culturales, 192-195
 - y ética, 98-99
 - y hegemonía, 220-221
 - y lenguaje, 176-177, 258
 - y multiculturalismo, 101-102
 - y poder, 24-25, 27-28, 121-122, 163-164
 - y política, 105-106, 122-131, 266-267
 - y razón, 102
 - y trabajadores culturales, 103-104, 286-287
- Véase también* Pedagogía fronteriza
- Pellauer, Mary, 160
- Peller, Gary, 72, 73
- Penley, Constance, 103
- Penny, 235
- Placer:
- e ideología, 227-231
 - en *Dirty Dancing*, 232-236
 - y significado, 19
- Pluralismo, 146
- Poder:
- tecnologías del, 248-249
 - y arte, 245
 - y autoridad, 208
 - y conocimiento, 46, 53-54
 - y cultura popular, 221-222, 224-227
 - y democracia, 163-164
 - y diferencia, 208
 - y pedagogía, 24-25, 27-28, 121-122, 163-164, 169-170
- Polícar, Alain, 202
- Política:
- cultural, 59-60
 - de identidad, 204-205
 - de voz y diferencia, 198-200
 - del modernismo, 60-63
 - del posmodernismo, 65
 - y diferencia, 205-206
 - y educación, 110-113, 178-180
 - y feminismo posmoderno, 82-95
 - y pedagogía, 50-52, 105-106, 122-131, 266-267, 276-278
 - y trabajadores culturales, 287
- Pollack, Sandra, 160
- Popkewitz, Thomas, 101
- Portuges, Catherine, 211
- Posibilidad:
- lenguaje de, 197-198
 - y alfabetización, 281-284
 - y feministas latinoamericanas, 152-161
 - y pedagogía, 102-103, 259
- Positivismo, 28-29
- Posmodernismo:
- aspectos del, 145-149
 - beneficios del, 97-98
 - comparado con el modernismo, 143-144
 - negaciones del, 69-82
 - pedagogía del, 95-105
 - política del, 65
 - y ciudadanía, 284-287
 - y culturas fronterizas, 74-79
 - y educación, 36
 - y etnia, 149-151
 - y lenguaje, 80-82
 - y pedagogía, 105-106
 - y política cultural, 59-60
 - y raza, 149-151
 - y sujeto humanista, 80-82
 - y totalidad, razón y fundacionalismo, 71-73
- Véase también* Feminismo posmoderno
- Poscolonialismo:
- y educación, 33-36
 - y ubicación, acción y lucha, 41-45
- Poster Mark, 55, 75
- Pound, Ezra, 218
- Producción, 276-278
- Profesores, *véase* Educadores
- Profriedt, William, 40
- Profscam* (Charles Sykes), 182
- Progresismo, 56
- Punter, David, 192
- Quandahl, Ellen, 98, 122
- Quinby, Lee, 89, 94
- Ratamar, Roberto Fernández, 246-247
- Ravitch, Dianne, 179, 181, 265, 268, 269, 270, 271, 273
- Raza:
- como modernismo, 136-140
 - demografía cambiante de la, 133
 - lógica judeocristiana de la, 137
 - y democracia, 135
 - y liberalismo, 138-139
 - y oportunidad educacional, 16-17

- y posmodernismo, 149-151
- y teoría educacional, 141-142
- Razón:
 - negación posmoderna de la, 71-73
 - y feminismo posmoderno, 89-91
 - y pedagogía, 102
- Reagan, Ronald, 13, 38, 121, 132, 134, 178, 190, 191, 274
- «Reagan's Revenge» (Carole S. Vance), 273
- Redding, Paul, 259
- Reed, Sally, 190
- Reforma:
 - educativa:
 - — efectos de la, 23-24
 - — historia de la, 177-178
 - — necesidad de la, 13-14
 - — y democracia, 279
 - social, 13
- Relatos feministas afroamericanos, 159-161
- Representación, 255-264
- Resaldo, Renato, 147
- Reynolds, Charles H., 121
- Rich, Adrienne, 125
- Richard, Nelly, 60, 136
- Rifkin, Ned, 242, 250, 251
- Roberts, John, 242, 243, 244, 246
- Rockefeller, Nelson, 242
- Rollins, Tim, 186, 278
- Rorty, Richard, 64
- Rosaldo, Renato, 78, 207
- Rosenberg, Bernard, 216
- Ross, Andrew, 64, 72, 73, 136, 83, 100, 148, 163, 191, 224, 266
- Roth, Richard, 77
- Rothenberg, Paula, 203
- Russell, Michelle Gibbs, 159, 160
- Russo, Ann, 138
- Ryan, Michael, 67
- Said, Edward W., 14, 37, 42, 77, 202, 268
- Samuel, Raphael, 215
- Sautter, Craig, 190
- Scaife Foundation, 274
- Schenke, Arleen, 48
- Scholes, Robert, 218
- Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age* (Henry A. Giroux), 176
- Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* (Samuel Bowles y Herbert Gintis), 177
- Schooling in Capitalist Society* (Samuel Bowles y Herbert Gintis), 25
- Scott, Joan Wallach, 92
- Sculley, James, 79
- Searle, John, 110
- Shah, Ben, 242
- Shapiro, David, 243
- Shepherd, David, 245
- Sherman, Cindy, 146, 260
- Shor, Iva, 211
- Showalter, Elaine, 87
- SJDA, 278-279
- Significado:
 - producción de, 180, 214
 - cultura popular, 221-222
 - y placer, 49
- Silber, John, 114, 115, 116, 117, 179
- Silverman, Hugh J., 146
- Simon, Roger, 16, 36, 48, 49, 98, 111, 113, 114, 122, 169, 176, 209, 211, 214, 219, 238, 267, 272, 277, 287
- Singer, Katie, 48
- Six Guns in Society* (Will Wright), 148
- Sleeper, Jim, 140
- Sleeter, Christine, 141
- Smithson, Isaiah, 98
- Sociedad, 30-31
- Solomon-Godeau, Abigail, 79, 146, 259, 277, 286
- Soyer Raphael, 242
- Soyer, Isaac, 242
- Soyer, Moses, 242
- Spanos, William, V., 109, 118
- Spengler, Oswald, 148
- Spillers, Hortense J., 135
- Spivak, Gayatri C., 14, 35, 37, 40, 44, 46, 78, 110, 136, 275
- Steedman, Carolyn, 214
- Sullivan, William M., 121
- Swami, Pivush, 40
- Swidler, Ann, 121
- Sykes, Charles, 182
- Taguieff, Pierre-Andre, 202
- Taussig, Mick, 250, 251, 255
- Teacher Empowerment and School Reform*, 176
- Tecnología, 248-249
- Teoría educacional, 14-16
- Terdiman, Richard, 147

- Terrorismo, 251
 Testing the Limits Collective, 278
 Textos, 48-49
The Closing of the American Mind (Allan Bloom), 116, 268
The New Criterion, 115
 The **On**ario Institute for Studies in Education, 47-48
 The Talking Heads, 79
Theory and Resistance in Education (Henry A. Giroux), 176
 Thiong'O, Ngũgĩ Wa, 33, 37, 189, 202
 Thompson, E.P., 96, 194
 Tiffin, Helen, 34, 37
 Tipton, Steven M., 121
 Torgovnick, Marianna, 37
 Torres, Lourdes, 138
 Totalidad:
 — y feminismo posmoderno, 89-91
 — y posmodernismo, 144-145
 — negación posmoderna de, 71-73
 Toynebc, Arnold, 218
 Trabajadores culturales:
 — como intelectuales, 280-281
 — definición, 17-18
 — necesidades de, 284-287
 — y crítica profética, 287
 — y lenguaje, 287
 — y memoria histórica, 285-286
 — y pedagogía, 103-104, 286-287
 — y política, 287
 Tradición:
 — v educación, 30
 — y posmodernismo, 148-149
 Transformación, 161-171
 Traub, Rainer, 252
 Treichler, Paula, 278
 Trend, David, 175, 176, 261, 265
 Trilateral Commission Study de 1965, 179
Twin Peaks, 78

 Ubicación, 41-45, 259
 Urry, John, 75, 139
 Urry, Lash, 147
 Urwin, Cathy, 214, 203
 Utopía, 251-254

 Valaskakis, Gail, 125

 Valores, neutralidad de, 126
 Vance, Carole S., 273
 Ven Couze, 203
 Visiones, 113-114
 Voz, política de, 198-200

 Wagstaff, Lonnie, 40
 Wallace, Michele, 87, 138
 Walker Alice, 159
 Walker, Rob, 272
 Walkerdine, Valerie, 203, 213, 214
 Wallace, Michele, 152, 161
 Wallis, Brian, 78, 145, 146
 Wallis, Bruce, 262
 Walzer, Michael, 27, 131
 Warren, Marck, 64
 Watney, Simon, 278
 Weber, Max, 244
 Webster, Duncan, 217
 Weiler, Kathleen, 212
 Weis, Lois, 211
 Welch, Sharon, 90, 149, 160, 161
 West, Cornel, 14, 34, 75, 137, 138, 140, 150, 206, 267, 287
 Westphal-Wihl, S., 83
Wheterby, 78
 White, Manning David, 216
 Wieser, Harald, 252
 Wilden, A., 80
 Williams, Raymond, 192
 Williams, William Carlos, 274
 Williamson, Judith, 229
 Willis, Paul, 178, 211
 Willis, Susan, 152, 159
 Witty, Geoff, 178
 Wollstonecraft, Mary, 125
 Woollacoot, Janet, 214, 215, 217
 Worth, Chris, 194
 Wright, Will, 148
 Wyer, M., 83

 Young, John, 141
 Young, Robert, 35, 37, 44, 141, 169

 Zavarzadeh, Mas'ud, 98, 119
 Zipes, Jack, 252
 Žižek, Slavoj, 148