

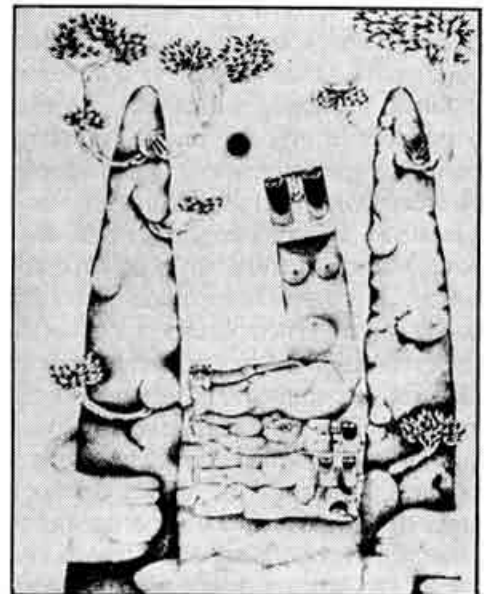
PROPUESTA EDUCATIVA

Los profesores como intelectuales¹

Henry A. Giroux

Profesor e Investigador, Escuela de Educación
de la Universidad de Miami de Ohio

La siguiente es la introducción del autor a un libro propio dedicado a analizar la enseñanza escolar. Giroux propone que el rol de los maestros sea el de intelectuales transformativos, advirtiéndole que para actuar como tales deberán transformar sus condiciones de trabajo y desarrollar un discurso e hipótesis sobre la tarea pedagógica.



1. El presente texto es la introducción al libro **Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje** / Henry A. Giroux.-Barcelona: Ediciones Paidós - M.E.C., 1990.- 296 p.

La teoría educativa crítica y el lenguaje de la crítica

La pedagogía radical surgió con todas sus fuerzas como parte de la nueva sociología de la educación en Gran Bretaña y los Estados Unidos hace una década como respuesta crítica a lo que en sentido amplio podríamos llamar la ideología de la práctica educativa tradicional.¹ Preocupada por el imperativo de recusar la idea tácita dominante de que las escuelas son el principal mecanismo para el desarrollo de un orden social democrático e igualitario, la teoría educativa crítica se impuso a sí misma la tarea de desvelar cómo se producen la dominación y la opresión dentro de los diversos mecanismos de la enseñanza escolar. En lugar de aceptar la idea de que las escuelas son vehículos de democracia y movilidad social, los críticos educativos problematizaron este supuesto. Al hacerlo, su principal tarea ideológica y política consiste en desenmarañar la madeja referente al modo en que las escuelas reproducen la lógica del capital a través de las formas ideológicas y materiales de privilegio y dominación que estructuran las vidas de estudiantes de diversas agrupaciones basadas en la clase social, el sexo y la étnia.

En su mayoría, los críticos radicales están de acuerdo en que los educadores tradicionalistas se han negado generalmente a interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública. De hecho, los tradicionalistas han eludido enteramente el tema con el intento paradójico de despolitizar el lenguaje de la enseñanza escolar, al tiempo que se reproducen y legitiman ideologías capitalistas. La expresión más obvia de este enfoque puede verse en el discurso positivista que determinó y sigue determinando todavía la corriente principal de la investigación y la política educativas; las preocupaciones más importantes de este discurso se centran en el dominio de las técnicas pedagógicas y en la transmisión del conocimiento que puede ser instrumentalizado por la sociedad existente.² En la visión del mundo de los tradicionalistas, las escuelas son simplemente lugares donde se imparte instrucción. Se ignora sistemáticamente el hecho de que las escuelas son también lugares culturales y políticos, lo mismo que la idea de que representan áreas de acomodación y contestación entre grupos culturales y económicos con diferente nivel de poder social. Desde la perspectiva de la teoría educativa crítica, los tradicionalistas dejan de lado importantes cuestiones acerca de las relaciones existentes entre conocimiento, poder y dominación.



De este análisis han surgido un nuevo lenguaje teórico y una actitud crítica que sostienen que las escuelas, dentro de la amplia tradición humanística occidental, no ofrecen oportunidades para la potenciación personal y social en la sociedad en general. Contrariamente a lo que defienden los tradicionalistas, los críticos izquierdistas presentan argumentos teóricos y pruebas empíricas que demuestran que las escuelas son de hecho agentes de reproducción social, económica y cultural.³ En el mejor de los casos, la enseñanza pública ofrece una movilidad individual limitada a miembros de la clase trabajadora y de otros grupos oprimidos, pero en sí misma es un poderoso instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de las ideologías dominantes que pretenden legitimar a grupos que están en el poder.

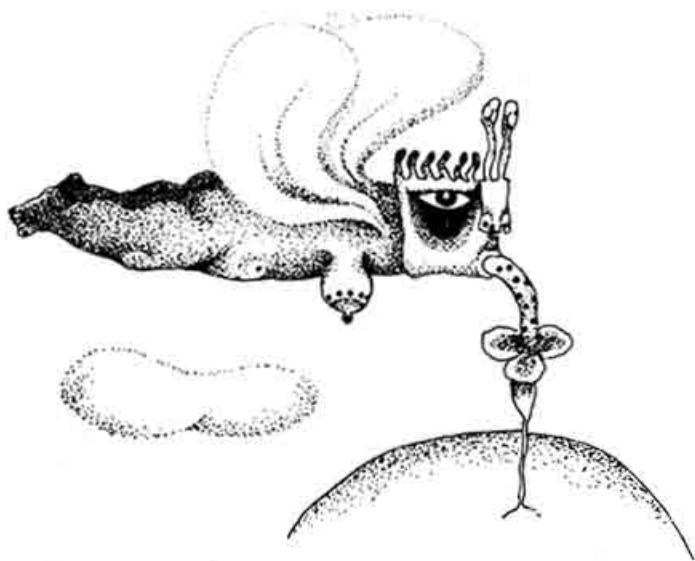
Los críticos radicales de la educación presentan un abanico de útiles modelos de análisis e investigación capaces de desafiar la ideología educativa tradicional. Contra la pretensión conservadora de que las escuelas transmiten conocimiento objetivo, los críticos radicales han desarrollado teorías del currículum oculto y de la ideología que identifican los intereses específicos subyacentes a las diferentes formas de conocimiento.⁴ En lugar de contemplar el conocimiento escolar como

algo objetivo, destinado simplemente a ser transmitido a los estudiantes, los teóricos radicales sostienen que el conocimiento escolar es una representación particular de la cultura dominante, un discurso privilegiado construido a través de un proceso selectivo de énfasis y exclusiones.⁵ Contra la pretensión de que las escuelas son únicamente lugares de instrucción, los críticos radicales señalan el hecho de la transmisión y reproducción de una cultura dominante en las escuelas. Lejos de mantenerse neutral, la cultura dominante en las escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados. En esta visión, la cultura aparece ligada al poder y a la imposición de un conjunto específico de códigos y experiencias de la clase dominante.⁶ Pero la cultura escolar, se afirma, actúa no sólo confirmando y privilegiando a los estudiantes procedentes de las clases dominantes, sino también descalificando, por medio de la exclusión y el insulto, las historias, experiencias y sueños de grupos subordinados. Finalmente, contra la pretensión tradicionalista de que las escuelas son apolíticas, los educadores radicales ilustran de qué modo el Estado, por medio de sus concesiones selectivas y políticas de titulación académica y poderes legales, influye en la práctica escolar en favor de determinadas ideologías dominantes.⁷

A pesar de sus clarividentes análisis teóricos y políticos de la enseñanza escolar, la teoría educativa radical tiene importantes lagunas, la más seria de las cuales es su fracaso a la hora de proponer algo que vaya más allá del lenguaje de la crítica y la dominación. Es decir, los educadores radicales permanecen atascados en un lenguaje que conecta las escuelas sobre todo con las ideologías y prácticas de dominación, o con los estrechos parámetros del discurso de economía política. Según este punto de vista, las escuelas aparecen exclusivamente como centros de reproducción social, que producen trabajadores obedientes para el capital industrial; el conocimiento escolar se rechaza generalmente como una forma de ideología burguesa; por su parte, a los profesores se les describe a menudo como si estuviesen atrapados en un aparato de dominación que actúa con la precisión de un reloj suizo. Lo trágico ha sido que esta postura impide a los educadores de izquierda desarrollar un lenguaje programático para la reforma pedagógica o de la escuela. En este tipo de análisis hay escasa comprensión de las contradicciones, espacios y tensiones característicos de la enseñanza. Hay también muy pocas posibilidades para desarrollar un lenguaje programático, ya sea para una pedagogía crítica, ya sea con vistas a la lucha institucional y comunitaria. Los educadores críticos han concentrado su análisis en el lenguaje de la dominación hasta tal punto que este simple hecho socava toda esperanza concreta de desarrollar una estrategia educativa progresiva y con dimensión política.

Pero los teóricos críticos, con pocas excepciones, no se han limitado a tergiversar la naturaleza contradictoria de las escuelas, sino que, además, han renunciado a la necesidad política de ofrecer una alternativa al intento conservador de dotar de apoyo ideológico a sus puntos de vista sobre la educación pública. Como consecuencia, los conservadores han explotado astutamente los temores públicos acerca de las escuelas sin que los educadores radicales apenas hayan hecho oír su voz en contra. Los conservadores no sólo han dominado el debate acerca de la naturaleza y cometido de la instrucción pública, sino que además han sido ellos los que de manera creciente han señalado las condiciones concretas en torno a las cuales se han desarrollado y llevado a la práctica las recomendaciones políticas, local y nacionalmente.

En efecto, los educadores radicales han desperdiciado una doble oportunidad: por una parte, ofrecer una alternativa al ataque conservador contra las escuelas públicas y a las formas habituales en que las escuelas reproducen desigualdades hondamente arraigadas; por



Los educadores tradicionalistas se han negado generalmente a interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública.

otra parte, reconstruir un discurso en el que el trabajo de profesor pueda definirse por medio de categorías de democracia, potenciación y posibilidad. Para que la pedagogía radical se convierta en un proyecto político viable tiene que desarrollar un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad. Al hacer esto, ha de ofrecer análisis que revelen las oportunidades existentes para las luchas y las reformas democráticas en el trabajo cotidiano de las escuelas. De igual manera, ha de ofrecer la base teórica para que profesores y otras personas contemplen y experimenten la naturaleza del trabajo de los enseñantes de un modo crítico y potencialmente transformador. Dos elementos del discurso en cuestión que personalmente considero importantes son: la definición de las escuelas como esferas públicas democráticas y la definición de los profesores como intelectuales transformativos. De ambas categorías trataré ampliamente en el resto del libro, aquí quiero bosquejar algunas de sus implicaciones más generales y las prácticas que inspiran.

Instrucción escolar, esfera pública, intelectuales transformativos

Toda tentativa de formular de nuevo el papel de los educadores ha de empezar con la cuestión general de cómo se ha de contemplar el cometido de la instrucción escolar. Personalmente, creo que la necesidad de contemplar las escuelas como esferas públicas democráticas es central para una pedagogía crítica viable. Esto significa que las escuelas se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y la sociedad. En este sentido, las escuelas son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia.

En lugar de definir las escuelas como extensiones del lugar de trabajo o como instituciones de vanguardia en la batalla de los mercados internacionales y de la competencia extranjera, las escuelas como esferas públicas democráticas se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana. Los estudiantes aprenden el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad social. Este discurso trata de recobrar la idea de democracia crítica entendida como un movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social. Por otra parte, el hecho de ver las escuelas como esferas públicas democráticas pone en nuestras manos un argumento convincente para defenderlas –juntamente con formas progresistas de pedagogía y del ejercicio de la tarea de enseñar– como instituciones y prácticas esenciales en la realización de un importante servicio público. Actualmente se definen a las escuelas, en lenguaje político, como instituciones que proporcionan las condiciones ideológicas y materiales necesarias para educar a los ciudadanos en la dinámica de la alfabetización crítica y el valor civil, y ambas cosas constituyen la base para comportarse como ciudadanos activos en una sociedad democrática.

Esta postura está fuertemente influida por los puntos de vista de John Dewey sobre la democracia, pero en muchos aspectos, que creo merece la pena mencionar, los supera. Utilizo la expresión "discurso de democracia" en dos sentidos: como equivalente de crítica y como un ideal fundamentado en una visión dialéctica de la relación que media entre escuela y sociedad. Como equivalente de crítica, la teoría y la práctica de la democracia ofrecen un modelo para analizar de qué manera las escuelas bloquean las dimensiones ideológica y material de la democracia. Por ejemplo, dicho modelo examina cómo se automanifiesta el discurso de dominación en formas de conocimiento, organización social, ideologías de los profesores y relaciones profesor-estudiante. Además, el discurso de democracia lleva inherente la idea de que las escuelas son lugares contradictorios: reproducen la sociedad general pero, al mismo tiempo, contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad. Como ideal, el discurso de democracia sugiere algo más programático y radical. En primer lugar, apunta al papel que profesores y administración pueden desempeñar como intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías contrahegemónicas, las cuales no sólo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales

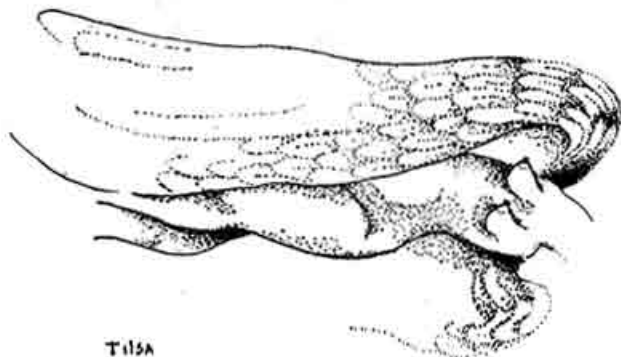
que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora. Esto significa educarlos para el riesgo, para el esfuerzo por el cambio institucional, y para la lucha tanto contra la opresión como a favor de la democracia fuera de las escuelas en otras esferas públicas opositoras y en la sociedad en general. De esta manera, mi visión de la democracia apunta a una doble lucha. En el primer caso, mi punto de vista acentúa la idea de potenciación pedagógica y, consiguientemente, apunta a la organización, desarrollo y puesta a punto de formas de conocimiento y prácticas sociales dentro de las escuelas. En el segundo caso, acentuó la idea de transformación pedagógica, en el sentido de que profesores y estudiantes deben educarse para luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad, representando las escuelas sólo un lugar importante en el contexto de esa lucha. Este punto de vista difiere profundamente del mantenido por Dewey, porque yo considero que la democracia implica una lucha no sólo pedagógica sino también política y social; en mi opinión, una pedagogía crítica no es sino una intervención importante en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la sociedad en general, con la vista puesta en la creación de una sociedad verdaderamente democrática.⁸

En la definición de las escuelas como esferas públicas democráticas está implicado otro tema importante, relacionado con lo ya dicho, y sobre el que yo insisto a lo largo de todo este libro. Al politizar la idea de la enseñanza escolar, se hace posible aclarar el papel que educadores e investigadores educativos desempeñan como intelectuales que actúan bajo condiciones específicas de trabajo y cumplen una determinada función social y política. Las condiciones materiales bajo las cuales trabajan los profesores constituyen la base tanto para delimitar como para potenciar el ejercicio de su función como intelectuales. Consecuentemente, los profesores como intelectuales necesitarán reconsiderar y, posiblemente, transformar la naturaleza fundamental de las condiciones en que se desarrolla su trabajo. Es decir, los profesores deben estar en condiciones de conseguir que sean el tiempo, el espacio, la actividad y el conocimiento lo que vertebran la vida diaria en las escuelas. Más específicamente, para llevar a cabo su misión de intelectuales, los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder. En definitiva, los profesores necesi-

Las escuelas son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia.

tan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos.⁹ Como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. Estos intelectuales no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo.

Antes de entrar en la exposición de lo que significa específicamente la apropiación crítica del concepto de intelectual transformativo como parte de un discurso más amplio que entiende que la pedagogía radical es parte de una forma de política cultural, deseo elaborar algo más algunos de los motivos que resultan centrales para una fundamentación ontológica de lo que implica convertir la tarea pedagógica en una praxis radical.

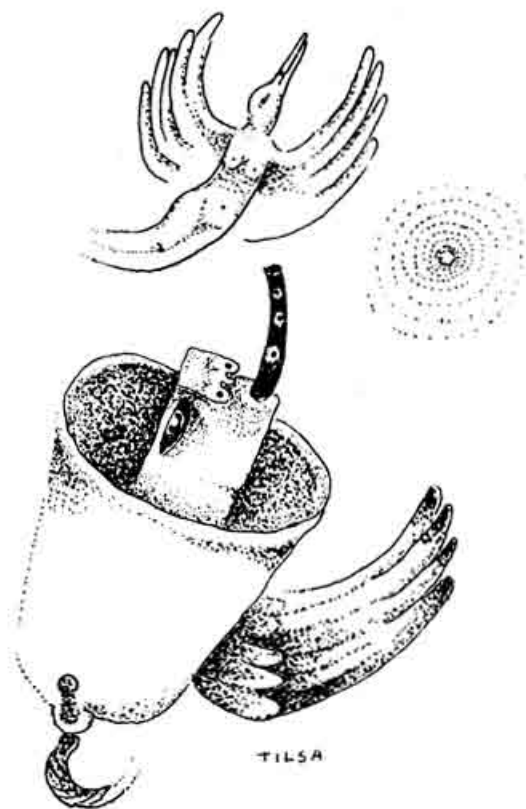


T 115A

Para que la pedagogía radical se convierta en un proyecto político viable tiene que desarrollar un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad. Al hacer esto, ha de ofrecer análisis que revelen las oportunidades existentes para las luchas y las reformas democráticas en el trabajo cotidiano de las escuelas.

Hay una serie de importantes conceptos que tienen implicaciones metodológicas para profesores e investigadores que asumen el papel del intelectual transformativo. El referente más importante para semejante postura recibe el nombre de "memoria liberadora", que es el reconocimiento de aquellos casos de sufrimiento público y privado cuyas causas y manifestaciones exigen comprensión y actitud compasiva. Los educadores críticos deberían comenzar con las manifestaciones de sufrimiento que constituyen condiciones pasadas e inmediatas de opresión. El hecho de descubrir el error del sufrimiento pasado y la dignidad y solidaridad de la resistencia nos hace tomar conciencia de las condiciones históricas que dan lugar a tales experiencias. Este concepto de memoria liberadora, además de recuperar peligrosos ejemplos del pasado, centra nuestra atención en el sujeto que sufre y en la realidad de quienes son tratados como "los otros". Después de esto, podemos empezar a comprender la realidad de la existencia humana y la necesidad de que todos los miembros de una sociedad democrática contribuyan a transformar las condiciones sociales actuales de forma que se eliminen tales sufrimientos en el presente.¹⁰ La memoria liberadora señala el papel que los intelectuales pueden desempeñar como parte de una red pedagógica de solidaridad destinada a mantener vivo el hecho histórico y existencial del sufrimiento al desvelar y analizar aquellas formas de conocimiento histórico y popular que han sido suprimidas o ignoradas y a través de las cuales redescubrimos los "efectos rupturistas del conflicto y la lucha".¹¹ La memoria liberadora representa una declaración, una esperanza, una advertencia en forma de discurso acerca de que la gente no se limita a sufrir bajo los mecanismos de la dominación, sino que también resiste. Es más, esa resistencia va unida siempre a formas de conocimiento y comprensión que son los prerequisites tanto para responder con un "no" a la represión como para decirle "sí" a la dinámica de lucha y a las posibilidades prácticas a las que en sí misma se dirige.

El concepto de "memoria liberadora" incluye todavía otro elemento dialéctico importante. Nos hace "recordar" el poder como una fuerza positiva en la determinación de verdades alternativas y contrahegemónicas. Es un concepto de evocación histórica que alienta el recuerdo de movimientos sociales que no sólo resisten sino que además transforman en su propio interés lo que dicho concepto significa, con el fin de desarrollar solidaridades en torno a un horizonte alternativo de posibilidades humanas. Es, simplemente, desarrollar un mejor estilo de vida.



También es esencial que los intelectuales transformativos redefinan una política cultural con relación al resultado del conocimiento, y más en particular con respecto a la interpretación de la pedagogía del aula y la voz del estudiante. Para los intelectuales transformativos, la pedagogía radical, como forma de política cultural, ha de entenderse como un conjunto concreto de prácticas que desemboca en determinadas formas sociales, a través de las cuales se elaboran diferentes tipos de conocimiento, conjuntos de experiencia y subjetividades. Dicho de otro modo, los intelectuales transformativos necesitan comprender cómo las subjetividades se producen y se regulan a través de formas sociales de naturaleza histórica, y cómo estas formas transportan y encarnan intereses particulares.¹² Este punto de vista siente, en su misma entraña, la necesidad de desarrollar modos de indagación que no se preocupen de investigar únicamente cómo se modela, se vive y se soporta la experiencia en el interior de formas sociales concretas como las escuelas, sino también cómo ciertas estructuras de poder producen formas de conocimiento que legitiman un tipo particular de verdad y estilo de vida. El poder en este sentido tiene, en su relación con el conocimiento, un significado más amplio de lo que generalmente suele reconocerse. Como señala Foucault, en este caso el poder no sólo produce un conocimiento que distorsiona la realidad, sino que al mismo tiempo produce una peculiar versión de la "verdad".¹³ En otras palabras, "el poder no es sólo algo mistificador y distorsionante. Su impacto más peligroso reside en su relación positiva con la verdad, en los efectos de verdad que produce".¹⁴

Los diversos capítulos de este libro ofrecen un abanico de perspectivas que se han ido abriendo camino estos últimos años. Aquí se tratan temas como la alfabetización, la escritura, los objetivos del aula, el trabajo de los teólogos de la liberación. Y, contenidos dentro de esta amplia gama de temas concretos, se discuten problemas más generales: por ejemplo, la necesidad de volver a concebir las escuelas como esferas públicas democráticas donde profesores y estudiantes colaboren en la forja de una nueva visión emancipadora de lo que debe ser la comunidad y la sociedad. En este libro se intenta además desarrollar un nuevo lenguaje y nuevas categorías con las cuales situar el análisis de la enseñanza escolar. Muchas de esas categorías proceden de la sociología del conocimiento, de la teología, de los estudios culturales y de otras tradiciones, y en conjunto ofrecen a los educadores una oportunidad única para reflexionar críticamente sobre sus propios comportamientos y sobre la relación que media entre las escuelas y la sociedad.

No estoy despachando recetas, pues soy el primero en reconocer que todo discurso, incluido el mío, debe ser acogido crítica y selectivamente: pueden servirse de él en determinados contextos quienes creen que es apropiado para su propia enseñanza en el aula y para la lucha social. Este libro trata de comunicar una manera determinada de mirar las cosas, un discurso crítico inacabado, pero que tal vez sirva para iluminar lo específico de la opresión y las posibilidades de lucha y renovación democráticas.

Los profesores como intelectuales necesitarán reconsiderar y, posiblemente, transformar la naturaleza fundamental de las condiciones en que se desarrolla su trabajo. Es decir, los profesores deben estar en condiciones de conseguir que sean el tiempo, el espacio, la actividad y el conocimiento lo que vertebran la vida diaria en las escuelas.

Notas:

1. Los textos más famosos de la década de 1970 fueron: Michael F.D. Young, comp. *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971; Basil Bernstein, *Class, Codes, and Control*, vol. 3, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1977; Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Shooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic books, 1976 (trad. cast.: *La introducción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985); Michael Apple, *Ideology and Curriculum*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1977 (trad. cast.: *Ideología y Currículo*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1986).

2. Para un análisis de esta posición, véase Henry A. Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1981.
3. El ejemplo más conocido de esta postura se encuentra en Bowles y Gintis, *Schooling in Capitalist America* (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985). La bibliografía sobre la escolaridad y la tesis reproductiva ha sido revisada críticamente en Henry A. Giroux, *Theory and Resistance*.
4. Para análisis recientes de esta posición, véase Henry A. Giroux y David Purpel, *The Hidden Curriculum and the Moral Education*, Berkeley, McCutchan Publishing, 1983; Jeanette Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, New Haven, Yale University Press, 1985.
5. Apple, *Education and Power* (trad. cast.: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987).
6. El libro más influyente sobre esta posición ha sido el de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture*, Beverly Hills, Calif., Sage, 1977 (trad. cast.: *La reproducción*, Barcelona, Lata, 1981).
7. Como ejemplos más recientes de esta posición habría que contar: Arthur Wise, *Legislated Learning*, Berkeley, University of California Press, 1979; Martin y Henry Levin, *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, Calif., Stanford University Press, 1985.
8. La relación entre enseñanza escolar y democracia ha sido brillantemente investigada, desde una perspectiva liberal, en John Dewey, *Democracy and Education*, Nueva York, Free Press, 1916. Una crítica y al mismo tiempo una ampliación radical de esta posición pueden encontrarse en Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Education Under Siege*, South Hadley, Mass., Bergin & Garvey, 1985.
9. El concepto de "intelectual transformativo" lo usaron por primera vez Aronowitz y Giroux en *Education Under Siege*.
10. Para una discusión del concepto de memoria o recuerdo liberador como parte de la tradición de la teología de la liberación, véase Rebecca S. Chopp, *The Praxis of suffering*, Nueva York, Orbis Press, 1986.
11. Michel Foucault, *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, comp. por C. Gordon, Nueva York, Pantheon, 1980, pág. 82.
12. Véase, en este mismo volumen, Henry A. Giroux y Roger Simon, "Estudio curricular y política cultural".
13. Foucault, *Power and Knowledge*.
14. Sharon Welch, *Communities of Resistance and Solidarity: A Feminist Theology of Liberation*, Nueva York, Orbis Press, 1985, pág. 63.

