

LA EDUCACION PUBLICA Y EL DISCURSO DE LA CRISIS,
EL PODER y EL FUTURO (*)

HENRY GIROUX (**)

EL DISCURSO NEOCONSERVADOR Y LA CRISIS
DE LA EDUCACION

En el actual clima político en los Estados Unidos se habla poco de las escuelas y de la democracia, mientras que se da un amplio debate sobre cómo pueden tener más éxito las escuelas en cuanto a hacer frente a las necesidades de la industria y contribuir a la productividad económica. Frente a un panorama de recursos económicos decrecientes, la ruptura de las coaliciones liberales y radicales en defensa de la escuela pública, y la erosión de los derechos civiles, el debate público acerca de la naturaleza de la escuela se ha visto reemplazado por las inquietudes e intereses de una nueva coalición de políticos liberales y conservadores que han introducido un nuevo discurso y una nueva tecnología del poder y de la dominación. Lamentablemente, en un momento en que se necesitaría un lenguaje diferente de análisis para comprender la estructura y el significado de la escuela, la teoría educativa americana ha retrocedido nuevamente a un discurso aparentemente apolítico de gestión y administración. Dicho de manera simple, en medio del creciente fracaso y desorganización, tanto de la sociedad americana como de las escuelas públicas, ha surgido un conjunto de inquietudes y problemas evocados en discursos y prácticas que unen los supuestos ideológicos del individualismo posesivo con las peores dimensiones de la lógica de la gestión y la tecnología. Ya no se pone el énfasis en ayudar a los estudiantes a «leer» el mundo de manera crítica; en cambio, se pone en ayudar a los estudiantes a «dominar» las herramientas de la lectura. La cuestión de cómo puede ser posible darle un sentido a la escuela de manera de hacerla crítica y cómo hacerla crítica con el objeto de hacerla liberadora, ha sido subsumida bajo el imperativo de dominar procedimientos y «hechos».

(*) Ponencia presentada en el Simposium «Teoría y práctica de la innovación en la formación y perfeccionamiento del profesorado», organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en febrero de 1984.

(**) Universidad de Miami, Ohio.

Es instructivo observar que el discurso conservador que domina actualmente el debate sobre la educación en los Estados Unidos ha fortalecido y mantenido su posición vinculando las crisis de la vida cotidiana con el fracaso de la escuela pública de los más imperativos problemas estructurales e ideológicos que caracterizan a la sociedad dominante. Por otra parte, las coaliciones conservadoras han podido influir sobre las inquietudes populares acerca de la escuela con respecto a un cierto número de cuestiones ideológicas, de manera tal que ha hecho que la izquierda resulte casi invisible en el debate actual. Esto apunta a la cuestión igualmente importante del fracaso de la izquierda americana en cuanto a tener alguna influencia en este debate, ya sea en términos que pongan de relieve la crisis real de la educación pública o en términos que expongan a la luz las falsas premisas que subyacen a las coaliciones neoconservadoras.

Lo que deseo sostener en este ensayo es que la educación pública en los Estados Unidos hace frente a una doble crisis. Por una parte, está la crisis que se fundamenta en la amenaza neoconservadora a todas las esferas públicas, entre las cuales las escuelas que contengan la posibilidad de un aprendizaje y de un diálogo crítico. Por otra parte, está la crisis que se centra alrededor del fracaso del discurso educativo radical, ya sea para iluminar de manera adecuada la naturaleza de los fracasos actuales de la educación americana, como también para proporcionar un discurso teórico que fundamente una reforma educativa. Examinaré en primer lugar la naturaleza de la ideología neoconservadora y de la amenaza que plantea a la educación pública en los Estados Unidos.

Se encuentran alusiones a la magnitud de la crisis actual de la educación americana en el lenguaje de informes recientes sobre la educación pública (1). En palabras de la Comisión sobre Excelencia, somos una «nación en peligro» debido a la baja calidad de nuestro sistema educativo. Análogamente, la Fundación Carnegie, en su informe, sostiene que «la profesión docente está en crisis en este país», mientras que la Fuerza Nacional de Tareas sobre la Educación para el Crecimiento Económico afirma que «hacemos frente a una verdadera situación de emergencia». No es necesario decir que la naturaleza y la extensión de la crisis de la educación pública y de su relación con la sociedad global son objeto de un debate nacional. Este debate es importante, no sólo porque centra la atención sobre la declinante calidad de nuestras escuelas y de nuestra economía, sino también porque pone en evidencia una filosofía

(1) Ver, por ejemplo: The National Commission on Excellence in Education, United States Department of Education, presidida por David P. Gardner, *A Nation at Risk*; Education Commission of the States, Task Force on Education for Economic Growth, presidida por James B. Hunt, Jr., *Action for Excellence*; The College Entrance Examination Board, Educational Equality Project, George H. Hanford, presidente, *Academic Preparation for College*; Twentieth Century Fund, Task Force on Federal Elementary and Secondary Education Policy, Robert Wood, presidente, *Making the Grade*; The Carnegie Corporation of New York, James B. Hunt, Jr. and David Hamburg, presidentes, *Education and Economic Progress: Toward a National Education Policy*.

pública «nueva» (2), que es, desde mi punto de vista, tan problemática como las crisis que intenta definir y resolver (3).

Dentro de este debate se plantean algunas cuestiones fundamentales subyacentes que deben ser expuestas a la luz pública. Por una parte, está la cuestión de saber si la filosofía pública que ha definido los parámetros de la crisis actual y las variadas recomendaciones para resolverla ha señalado de manera adecuada la naturaleza de la crisis que los Estados Unidos enfrentan hoy. Por otra parte, está la cuestión de saber si esta filosofía neoconservadora que actualmente domina el debate sobre la educación no es tan problemática como las cuestiones que ha criticado. Esta no es una cuestión de poca importancia, puesto que cualquier intento de definir qué forma podría tomar una política federal en educación dependerá de comprender de qué manera se ha formulado tal política, qué intereses representa y, en última instancia, cómo define la naturaleza de los problemas que trata de enfrentar.

Lo que es más llamativo en el actual debate es la relación que se establece entre el estado de la economía americana, con su declinante rendimiento doméstico y su preeminencia cada vez menor en el mercado internacional, y el fracaso de la escuela en cuanto a educar a los estudiantes para hacer frente a las necesidades económicas de la sociedad dominante. En algunos casos se sostiene que la escuela es responsable de esta crisis; en otros, voces más prudentes han sostenido que tal vez la escuela puede no haber causado la crisis económica, pero que, sin embargo, puede contribuir a paliarla promoviendo la excelencia educativa y la capacidad para la dirección. Lo que comparten éstas y otras voces diversas es un discurso que define la racionalidad económica como el modelo de la razón pública. Este discurso es evidente, por ejemplo, en el informe de la Comisión sobre Excelencia cuando mide el éxito educativo en relación con la necesidad de mantener «la pequeña ventaja competitiva que todavía conservamos en los mercados mundiales»; esta forma de lógica resulta también evidente en la afirmación contenida en el informe de la Fuerza de Tareas para el Crecimiento Económico en el sentido de que la escuela pú-

(2) La noción de «nueva» filosofía pública, tal como se usa en este ensayo, proviene de la obra de Sheldon S. Wolin. Ver Sheldon S. Wolin, «The New Public Philosophy», *Democracy*, núm. 1 (octubre de 1981), págs. 23-36. Otra fuente excelente puede encontrarse en James M. Giarelli, «Education and Democratic Citizenship: Toward a New Public Philosophy», artículo no publicado presentado en la National Council for Social Studies Annual Meeting, Boston, Mass., 24 de noviembre de 1982, 19 págs.

(3) Ejemplos representativos de la «nueva» filosofía pública pueden encontrarse en el número de octubre de 1983 de *Educational Leadership* y en el número de septiembre de 1983 de *Phi Delta Kappa*. Chester Finn, Jr., parece encarnar el anti-intelectualismo auto-complaciente que a menudo caracteriza a esta población. Escribe: «Me resulta difícil imaginar cómo alguien puede *no estar de acuerdo* (el subrayado es suyo) con las recomendaciones sobre el currículum de la Comisión sobre Excelencia, o tampoco con los demás diagnósticos, propuestas y sugerencias de la Comisión». Chester E. Finn, Jr., «How could Anyone Disagree?», *Educational Leadership*, núm. 41 (octubre de 1983), pág. 28. Uno de los más coherentes desacuerdos con el Informe de la Comisión Nacional sobre Excelencia puede hallarse en «Our Children at Risk: An Inquiry into the Current Reality of American Public Education», informe publicado por The National Coalition of Advocates for Students (New York, 1983), 42 págs.

blica «no está realizando una tarea educativa adecuada a las exigencias de hoy en el trabajo, y mucho menos a las de mañana».

El punto importante que hay que señalar es que la racionalidad económica en el actual debate se convierte tanto en el referente como en el ideal del cambio. Es decir, dentro del contexto de esta racionalidad, los dirigentes educativos y del mundo de los negocios defienden formas específicas de conocimiento que se consideran importantes para nuestras escuelas y el futuro de nuestra sociedad. Por ejemplo, el conocimiento es considerado de alto estatus en la medida en que proporciona beneficios a la seguridad nacional y al crecimiento tecnológico. De tal manera, las matemáticas, la ciencia y las formas de conocimiento asociadas a la alta tecnología ocupan una posición de status elevada en este modelo. Por otra parte, como ideal, este modelo de racionalidad económica se transforma en la base de nuevas relaciones entre la escuela y el sector económico.

Dentro de los límites de este discurso, la escuela se hace importante en la medida en que es capaz de proporcionar las formas de conocimiento, las habilidades y las prácticas sociales necesarias para producir la fuerza de trabajo para una economía tecnológica cada vez más compleja. Además, las soluciones en cuanto a reforma de la escuela que han surgido del actual debate se hallan fuertemente conformadas por la lógica tecnocrática e instrumental que impregna a este modelo de racionalidad económica. En otras palabras, las inquietudes que informan el debate actual son en gran parte de naturaleza técnica e incluyen recomendaciones tales como extender el horario escolar, elevar los sueldos de los maestros y reforzar la disciplina escolar. Aun cuando se agregue un llamado a mejorar la calidad, frecuentemente ésta se define menos en términos de una apelación sustantiva al desarrollo de formas de razonamiento crítico y comportamiento cívico de un orden más elevado, que en términos de demandas formales de tipos más estrictos de pruebas de aptitud y evaluación.

La filosofía neoconservadora que informa este debate fracasa, no sólo en términos de su análisis de la escuela americana y de la naturaleza de la crisis actual, sino también en el sentido de que no logra proporcionar una visión de futuro que tenga en cuenta seriamente la clase de participación reflexiva en la vida sociopolítica que se espera de los ciudadanos de una sociedad democrática. Además, el énfasis indebido que este discurso pone sobre resultados cognitivos y técnicos específicos representa una ideología que socava la importancia de promover el desarrollo de esferas públicas críticas en las que la capacidad de aprendizaje no se reduzca a consideraciones económicas o técnicas, es decir, espacios públicos en los que sea posible aprender y poner en práctica las habilidades necesarias para la participación democrática en los procesos políticos, sociales y culturales más amplios que estructuran a la sociedad americana (4). En este caso, lo que se está defendiendo va mucho más

(4) Análisis de la ideología de la racionalidad tecnocrática y la importancia de las esfe-

allá de la tradicional demanda conservadora consistente en enseñar a los estudiantes a transformarse en funcionalmente alfabetos o a dominar mínimas competencias y destrezas básicas. En realidad, la lógica que subyace al discurso neoconservador está centrada en el apoyo a un matrimonio entre la escuela pública y la comunidad de los negocios, por una parte, y una vertiginosa exaltación de procedimientos de examen y de clasificación, junto con el dominio de habilidades técnicas y especializadas, por la otra. En el interior de las divergentes orientaciones intelectuales que caracterizan a este discurso se encuentra una indiferencia teórica en cuanto a pertrechar a los estudiantes con los conocimientos y habilidades necesarias para lograr una amplia comprensión de los procesos sociopolíticos que actúan en este país.

Lo que sostengo es que el discurso neoconservador renuncia a la responsabilidad necesaria para asegurar que la escuela pública actúe en el sentido de permitir a los estudiantes «experimentar un sentido significativo de libertad personal y política, y vivir una vida moral, es decir, una vida vivida de acuerdo con reglas y principios morales» (5). Además, esa renuncia refuerza la creciente crisis de coraje moral y cívico a que hacen frente actualmente los Estados Unidos. Esta cuestión apunta, en efecto, a una crisis muy diferente de aquella en la que se insiste en el debate actual. La crisis a la que me refiero se centra en el fracaso de Estados Unidos no sólo en el sentido de ampliar su concepción del papel adecuado del ciudadano en una sociedad democrática, sino también en cuanto a promover una ética de responsabilidad cívica capaz de mantener a raya aquellos estrechos y privatizados intereses que amenazan constantemente el bien público. Es decir, la sociedad de Estados Unidos hace frente a un riesgo que, en parte, deriva de no tomar en serio la necesidad de desarrollar una teoría educativa inspirada en los principios del alfabetismo crítico y el coraje cívico, cuestiones que deberían constituir el núcleo de cualquier debate referente a la política educativa en los distintos niveles de la organización gubernativa (6). Pero antes de analizar por qué creo que las naciones de alfabetismo crítico y coraje cívico deben constituir la base de una filosofía pública a partir de la cual establecer una posición política y un discurso crítico con respecto a la teoría y a la práctica educativa, deseo referirme más específicamente a algunos de los errores generales del discurso neoconservador que acabo de criticar.

ras públicas opositoras con gran extensión en: Henry A. Giroux, *Theory and resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1983).

(5) Michael Katz, «Critical Literacy: A Conception of Education as a Moral Right and Social Ideal», en *The Public School Monopoly*, ed. Robert Everhart (Cambridge, Mass.: Ballinger Press, 1982), pág. 209.

(6) Algunas exposiciones elocuentes recientes de esta posición pueden verse en: Katz, *ibid.*; James M. Giarelli, «The Public, the State, and the Civic Education of Teachers», en *Civic Learning in Teacher Education*, Society of Professors of Education Monograph Series, 1983; Michael W. Apple, «Politicizing 'Civic Values' in Education», en *Civic Learning in Teacher Education*, Society of Professors of Education Monograph Series, 1983; Jonathan Kozol, *Prisoners of Silence: Breaking the Bonds of Adult Illiteracy in the United States* (New York: Continuum Publishing Corporation, 1980).

El discurso neoconservador, con su exaltación de la razón económica y tecnocrática, comienza con problemas equivocados; además, se plantea mal el problema que encara y, al hacerlo, aboga por soluciones erróneas. La actual crisis económica a la que hacen frente los Estados Unidos no ha sido producida por la educación pública, aunque sí es cierto que la crisis económica ha tenido un efecto significativo sobre los problemas que experimenta la escuela. El elevado desempleo, la declinante productividad, la inflación y la persistencia de vastas desigualdades en riqueza y poder en este país tienen poco que ver con la ausencia de habilidades escolares. Además de la mala planificación y de las malas políticas de inversiones, la economía ha experimentado un importante desplazamiento desde su base tradicional agrícola y manufacturera a industrias de alta tecnología y de servicios. Como resultado, el número de puestos de trabajo que requieren una preparación de nivel medio ha disminuido gradualmente. Esto no sólo ha producido elevados niveles de desempleo, sino que también apunta a la creciente polarización de futuras oportunidades de puestos de trabajo (7). Las consecuencias que esto tiene para la escuela están en contradicción con las demandas urgentes de los dirigentes educativos y económicos en el sentido de que el país ponga en marcha un masivo programa educativo para preparar a los estudiantes para la revolución en los puestos de trabajo producida por la alta tecnología. Lo irónico de esta recomendación queda claro en el estudio más reciente de la Oficina de Estadísticas Laborales que muestra que la mayor parte de los puestos de trabajo que se ofrezcan en los próximos diez años lo será en industrias de servicios de bajo nivel que requieren muy pocas habilidades, y que sólo una proporción relativamente pequeña del total se requerirá en los campos de alta tecnología (8). Educar una fuerza de trabajo con habilidades para las cuales habrá pocos puestos de trabajo disponibles, mientras que simultáneamente se ignora el crecimiento de un mercado que requiere cada vez menos conocimientos intelectuales, plantea cuestiones fundamentales acerca de la naturaleza de la economía misma y de las ideologías que la legitimizan.

No es necesario decir que la calidad de las escuelas se ha visto afectada profundamente por la crisis de la economía y esto resulta evidente en las tensiones financieras que afectan a muchos sistemas escolares. En muchas ciudades importantes de los Estados Unidos la inflación, los cierres de fábricas y el desempleo han dejado a las comunidades con menos recursos económicos sobre los que recaudar impuestos (9). Esta base imponible en contradicción ha

(7) Algunos análisis importantes sobre esta cuestión pueden encontrarse en: Stanley Aronowitz, *Working Class Hero: A New Strategy for Labor* (New York: The Pilgrim Press, 1983); Manuel Castells, *The Economic Crisis and American Society* (Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1980); Paul Weckstein, «Democratic Economic Development is the Key to Future Quality Education», *Phi Delta Kappa* (February 1983), págs. 420-423.

(8) Cifras de la Oficina de Estadísticas del Trabajo sobre las ocupaciones que generan la mayor parte de los nuevos puestos de trabajo aparecieron en el *New York Times* (18 de septiembre de 1983).

(9) Weckstein, *op. cit.*, pág. 420.

contribuido a los ceses masivos de maestros, al cierre de escuelas, que rápidamente se transforman en propiedades de inversión para los intereses inmobiliarios, a la creciente escasez de materiales de enseñanza y a la eliminación de muchos programas escolares. Si existe una crisis en la calidad de la educación en Estados Unidos ha sido exacerbada por estas tendencias, de las que no es responsable la educación pública. Pero existen otros problemas que es necesario señalar. La escuela, para muchos estudiantes, particularmente para aquellos que provienen de los niveles socioeconómicos más bajos, ofrece pocas oportunidades de progreso personal y social. Para estos estudiantes, la escuela es un lugar que refuta más bien que confirma sus historias personales, experiencias y aspiraciones. En parte, esto queda indicado por la alienación que se expresa a través de las altas tasas de ausentismo estudiantil, la violencia en la escuela y el rechazo por parte de numerosos estudiantes a tomar seriamente las demandas académicas y prácticas sociales de la escuela. Es alarmante tomar nota, por ejemplo, de la estimación de que en un día cualquiera en la ciudad de Nueva York el 50 por 100 de los estudiantes ha faltado a la escuela (10).

Como muchos críticos radicales de la educación han señalado, estos problemas son esencialmente de naturaleza social y política, y no pueden ser comprendidos meramente dentro del marco que proponen los portavoces neoconservadores. Estos son problemas que requieren explicaciones y soluciones diferentes de las que actualmente dominan el debate sobre la educación. Pero una cosa es sostener que los neoconservadores han desfigurado la crisis de la educación y propuesto soluciones inadecuadas, y otra completamente distinta, sostener que en realidad han contribuido a ella. Me ocuparé ahora de esta cuestión.

Subyacente al compromiso neoconservador de reordenamiento de la educación pública se halla un conjunto de supuestos que son profundamente reaccionarios en su naturaleza y perjudiciales en sus objetivos a la consideración de la escuela como una institución que proporciona un noble servicio público. No realizando ninguna crítica, o presentando una muy pobre, acerca de cómo las instituciones sociales, políticas y económicas existentes pueden contribuir a la reproducción de profundas desigualdades en esta sociedad, el discurso neoconservador mantiene generalmente el silencio sobre cómo esas instituciones pueden influir sobre la escuela en el sentido de reproducir desigualdades estructurales aún más amplias. En efecto, lo que se echa en falta es cualquier comprensión acerca de cómo el poder, la ideología y la política actúan sobre y en la escuela de modo de socavar los valores básicos de comunidad y democracia. Por ejemplo, no hay lugar en ese discurso para una comprensión de cómo la búsqueda de la excelencia puede resultar socavada por las realidades

(10) Robert B. Everhart, «Introduction», en *The Public School Monopoly*, op. cit., página 3. Para un excelente y extenso análisis de esta cuestión, ver W. Norton Grubb and Varvin Lazerson, *Broken Promises: How Americans Fail Their Children* (New York: Basic Books, 1982).

de la clase social, el privilegio y otras poderosas fuerzas socioeconómicas que arrastran a la escuela en la dirección opuesta; o para comprender aquellas prácticas escolares que promueven sistemáticamente el fracaso en ciertos segmentos de la juventud de nuestro país, particularmente entre la juventud de origen obrero o de minorías étnicas; o, finalmente, para comprender que muchos de los problemas que encara la escuela son, en parte, de naturaleza política, cultural y económica, y trascienden la insistencia limitada en el logro y el éxito individuales. Por otra parte, dentro de este modelo de racionalidad, la educación pública se define, en primer lugar, en términos de una lucha por el éxito económico y la movilidad individual. Estos no son objetivos enteramente negativos, pero un énfasis indebido en ellos sugiere que la economía es más importante para nuestro país y para la escuela, que nuestro compromiso con los principios democráticos (11). Tal punto de vista es no sólo erróneo, sino que además proporciona la base filosófica para desencadenar un ataque a la relevancia de cualquier esfera pública consagrada a objetivos distintos de aquellos que meramente defienden estrechos modelos de racionalidad técnica y necesidades económicas.

Lo que está en cuestión es la importancia de reconocer que el discurso neoconservador representa una ideología que no contiene una racionalidad adecuada a la defensa de la escuela, como tampoco de ninguna otra esfera pública comprometida con el desempeño de un servicio público democrático. En otras palabras, esa filosofía no contiene ninguna justificación adecuada que vincule a la escuela a una filosofía capaz de promover alguna forma de conciencia cívica, a una que impulse el desarrollo de una ciudadanía activa y de la participación pública sobre la base de principios morales y éticos, en oposición a formas de participación ligadas meramente a la autosuficiencia económica y al interés propio. El discurso neoconservador está vinculado en gran parte a supuestos que consideran a la escuela como un medio de incrementar los logros individuales y promover las necesidades industriales. Tal punto de vista hace difícil defender la educación pública en términos políticos y éticos. De hecho, da su apoyo a programas dirigidos a quitar fondos y a dismantelar la educación pública. Dicho de otra manera, su modelo de racionalidad económica no puede generar un discurso que defienda programas de servicios públicos ligados a la mejora de las tradiciones democráticas.

No es necesario decir que una crítica de la posición neoconservadora debe

(11) Un llamativo ejemplo de esto puede encontrarse en el argumento de Harold L. Hodgkinson en el sentido de que la comunidad de la educación superior debe tomar en serio las posibilidades que tienen los jóvenes provenientes de minorías de acceder a alguna forma de educación superior. La explicación de esa inquietud se halla en lo que él llama mero interés propio de la clase media cuando escribe que: «La dependencia de los americanos blancos de clase media del éxito de las minorías en la escuela y en el trabajo apenas está comenzando. Un noventa por ciento de lo que será la fuerza de trabajo en 1990 está ya trabajando hoy y cerca de mitad del resto estará formada por minorías. Los trabajadores blancos que se jubilen se encontrarán con que dependen cada vez más de una fuerza de trabajo compuesta en buena parte de minorías en cuanto al pago de las contribuciones a la Seguridad Social». Harold L. Hodgkinson, «College Students in the 1990s: A Demographic Portrait», *Educational Digest* (noviembre de 1983), pág. 29.

partir de términos y principios muy diferentes. Debe defender a la escuela como una esfera pública responsable del desarrollo de un servicio público indispensable para la nación. Tal punto de vista señalaría el valor de la escuela como institución diseñada para despertar las responsabilidades morales, políticas y cívicas de la juventud. Todo esto requeriría una forma de discurso completamente diferente, una que apuntara a problemas muy diferentes de la educación pública, que abogara por distintas soluciones y que proporcionara una racionalidad diferente a la práctica educativa. La cuestión fundamental, que apunta a la segunda crisis que estamos analizando, ha obsesionado a muchos críticos educativos y políticos. En sus muchas variantes se puede plantear como sigue: «¿En qué principios habría que apoyarse para reconstruir la escuela americana sobre la base de valores liberadores y democráticos?»

LAS TEORIAS RADICALES DE LA ESCUELA Y LA CRISIS DEL DISCURSO MARXISTA

En la última década, las teorías radicales de la escuela se han apropiado de gran parte de las tradiciones de la teoría marxista para responder a la pregunta anterior y para poner simultáneamente de manifiesto las desigualdades de clase hondamente arraigadas que caracterizan tanto a la escuela como a la sociedad global (12). Educadores radicales de diferentes orientaciones teóricas han dejado en claro que la escuela está en una relación particular con la estructura de clase y el orden económico de las sociedades capitalistas. La naturaleza de esta conexión, por ejemplo, ha sido explorada con gran profundidad sobre la base del concepto del currículum oculto con su énfasis en la lógica política que subyace a las relaciones en el aula y a las relaciones sociales en el lugar de trabajo (13). Por otra parte, los educadores radicales han centrado su atención en la naturaleza ideológica de los conocimientos adquiridos en el aula y de la cultura escolar, así como en el papel que éstos desem-

(12) Algunos ejemplos representativos incluyen: Michael Apple, *Ideology and Curriculum* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1979); Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976); trad. al castellano por Siglo XXI, Madrid, 1982; Martin Carnoy, ed., *Schooling in a Corporate Society* (New York: David McKay Inc., 1975); Madan Sarup, *Marxism and Education* (London: Routledge and Kegan Paul, 1978); Paul Willis, *Learning to Labour* (Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1977); Michael Young and Geoff Whitty, eds., *Society, State, and Schooling* (Lewes, England: Falmer Press, 1977); Theodor Mills and Bertell Ollman, eds., *Studies in Socialist Pedagogy* (New York: Monthly Review Press, 1978); Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture* (Beverly Hills: Sage Publications, 1977); Stephen Castles and Wiebke Wiestenberg, *The Education of the Future* (London: Pluto Press, 1979); Rachel Sharp, *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling: Towards a Marxist Analysis of Education* (London: Routledge and Kegan Paul, 1980); Henry A. Giroux, *Ideology, Culture and the Politics of Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1981); Michael Apple, *Education and Power* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982).

(13) Bowles and Gintis, *Schooling in Capitalist America*; Henry A. Giroux and Anthony Penna, «Social Education in the Classroom: the Dynamics of the Hidden Curriculum», *Theory and Research in Social Education*, 7, 1 (1979), págs. 21-42.

peñan en la legitimación de la naturaleza específica de clase de las sociedades capitalistas (14). Más recientemente, los educadores radicales se han dedicado a estudiar de qué manera se constituye la dominación de clase dentro de los procesos de resistencia y de lucha, y cómo funciona el ámbito escolar como campo tanto para promover como para contener tal resistencia, en interés de la derrota y del fracaso de la clase obrera (15). Estas diferentes tradiciones radicales no sólo han desafiado de manera fundamental a las opiniones liberales y conservadoras sobre la escuela, sino que también han hecho visible para los educadores una plétora de discursos críticos que iluminan las diferentes formas en que la escuela participa en la reproducción social, económica y cultural de un sistema de clase.

La afirmación central que deseo presentar brevemente es que las teorías educativas radicales que se han desarrollado principalmente dentro de los límites de un marco marxista, al mismo tiempo que han proporcionado un panorama educativo teórico alternativo al desarrollado por los ideólogos conservadores y liberales, no han logrado establecer el marco teórico, ya sea para oponerse al discurso neoconservador como para construir las bases de una teoría crítica de la escuela. Como el desarrollo de varias y diferentes tradiciones radicales que actualmente impregnan la teoría educativa ha sido revisado y criticado recientemente por un número de teóricos, no será necesario exponerlo aquí (16). En cambio, trataré de arrojar luz sobre aquellos fallos teóricos vinculados con la excesiva dependencia de dichas teorías con respecto a un discurso teórico marxista.

En primer lugar, la hegemonía, tal como la usan los educadores radicales, es casi exclusivamente mencionada como dominación de clase. Por ejemplo, en trabajos más ortodoxos en que se ve a la escuela fundamentalmente como reflejo del sistema económico, se explora la naturaleza y significado de la dominación a través de estudios de la relación entre el lugar de trabajo y la escuela. En algunos casos, las clases representan no sólo el referente único de la dominación, sino que también se transforman en simples extensiones de las relaciones de producción. La escuela, a su vez, parece ser dirigida por una lógica que es simplemente una extensión de la lógica de la acumulación de capital.

Mientras que muchos educadores radicales han tenido que evitar el simple reduccionismo económico y análisis de clase de la escuela, aun así permane-

(14) Jean Anyon, «Social Class and School Knowledge», *Curriculum Inquiry*, 11, 1 (1981), págs. 3-41; Bourdieu and Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture*.

(15) El ejemplo más celebrado es Willis, *Learning to Labour*; ver también Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1983).

(16) Ver los diferentes artículos en «Rethinking Social Reproduction», edited by Paul Olson, *Interchange*, 12 2/3 (1981); ver también George Wood, «Beyond Radical Cynicism», *Educational Theory*, 32, 2 (1982), págs. 55-71; Henry A. Giroux, «Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis», *Harvard Educational Review*, 63, 3 (1983), págs. 257-293.

cen atrapados en el interior de un paradigma que sostiene que la educación está organizada según líneas que corresponden a las relaciones en el lugar de trabajo y que la escuela es fundamentalmente un lugar de dominación de clase. Esto puede verse en los estudios de Bowles y Gintis y de un cierto número de otros investigadores que trabajan en la tradición de la economía política en Estados Unidos (17). La naturaleza restrictiva de los análisis de clase se aprecia también en teóricos que exploran el papel de la escuela en áreas diferentes del lugar de trabajo y la estructura económica. Es decir, un cierto número de teóricos marxistas han empleado las categorías de cultura e ideología para explicar de qué manera el funcionamiento interno de la escuela contribuye a la reproducción de las sociedades capitalistas. En este caso, los educadores radicales han usado la noción de ideología para especificar el modo en que los conocimientos y prácticas sociales del aula funcionan para legitimar la racionalidad y los valores capitalistas, pero en la mayor parte de los casos la racionalidad en cuestión se reduce a la reproducción de las relaciones de clase (18).

El hecho de que el conflicto sobre la escuela puede impregnarse de otras formas de lucha aparece como perdido en esta posición. Pero tal omisión se hace aún más llamativa en aquellos estudios que apuntan a interrogar a la naturaleza ideológica de la ideología y de la cultura escolares. Por ejemplo, la obra de Bourdieu y Passeron, en Francia, muestra el conocimiento escolar como el capital cultural y experiencia privilegiados de las clases dominantes. Desde este punto de vista se sostiene que las escuelas dan prioridad al uso de ciertas formas específicas de conocimiento, lenguaje y habilidades que directa e indirectamente legitiman y reproducen las ideologías y experiencias culturales de las clases medias y altas (19). Partiendo de esta posición, Jean Anyon, Michael Apple, yo mismo y otros, demasiado a menudo hemos considerado el conocimiento escolar, ya sea como representación de intereses de clase específicos, o satisfaciendo las necesidades productivas del sector económico (20). Más aún, la transición desde las críticas radicales de la escuela al desarrollo de estrategias educativas radicales se ha visto frustrada muy frecuentemente por una forma análoga de reduccionismo de clase. Por ejemplo, la cuestión extremadamente importante de qué constituye el «conocimiento realmente útil» en la pedagogía radical se reduce a menudo para muchos izquierdistas a lo que es

(17) Bowles and Gintis, *Schooling in Capitalist Society*; Roslyn Arlin Mickelson, «The Secondary School's Role in Social Stratification: A Comparison of Beverly Hills High School and Morningside High School», *Journal of Education*, 162, 4 (1980), 83-112.

(18) Louis Althusser, «Ideology and the Ideological State Apparatuses», en *Lenin and Philosophy and Other Essays*, trad. de Ben Brewster (New York: Monthly Review Press, 1977), págs. 127-186.

(19) Bourdieu and Passeron, *op. cit.*

(20) Jean Anyon, «Ideology and U.S. History Textbooks», *Harvard Educational Review*, 49, 3 (1979), págs. 361-386; Apple, *Ideology and Curriculum*, 1979; Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, 1981. Debe subrayarse que la escuela y el aula han sido y aún siguen siendo considerados dentro de esta perspectiva como lugares de producción y transmisión del conocimiento. Hasta ahora el énfasis en esta obra se ha puesto de manera muy estrecha sobre formas de conocimiento vinculadas básicamente con la dominación de clase. Para una extensa discusión sobre la hegemonía y la escuela, ver Giroux, *Theory and Resistance in Education*.

útil exclusivamente en términos de los intereses y cultura de la clase obrera. La noción de que otras prácticas sociales y formas de conocimiento pueden prevalecer en la constitución de las experiencias vividas y de las formas culturales, tanto de los grupos dominantes como de los oprimidos, se desprecia a menudo en muchas descripciones radicales de la escuela. Este punto de vista ideológicamente restringido de la hegemonía ha resultado en algunos fallos teóricos serios. En primer lugar, ha resultado en el fracaso de muchos pedagogos radicales al no captar de qué manera las representaciones públicas y privadas se producen y desarrollan a partir de formas culturales influidas por la raza, el sexo y la edad. En segundo lugar, no ha logrado promover la investigación educativa radical acerca de cómo estas formas culturales actúan en una amplia gama de discursos y prácticas políticas y educativas. En tercer lugar, no ha logrado promover el desarrollo de estrategias pedagógicas capaces de iluminar y contrarrestar críticamente la naturaleza multifacética de la dominación, iluminando simultáneamente los procesos por medio de los cuales los grupos sociales se empeñan en formas de acción liberadora que contienen valiosas revelaciones pedagógicas y políticas (21).

Una noción más radical de hegemonía la definiría como más fundamental que la clase, y se referiría a alguna entre varias relaciones sociales en que un grupo domina a otro; esto podría incluir formas de dominación impregnadas de la lógica de las relaciones patriarcales, de raza, de edad o de clase. Paralela a esta noción se halla la comprensión de que el reino de lo económico y la actividad laboral constituyen sólo uno de los lugares en que se produce la dominación. Por ejemplo, como han sostenido los filósofos franceses post-estructuralistas, el campo social de la dominación está constituido, en parte, por una red de tecnologías, discursos y prácticas que no está basada en un modelo de trabajo, sino en una monopolización del conocimiento y de la información que sirve de apoyo a la dominación de un grupo sobre otro. Esto conduce a mi siguiente crítica.

En segundo lugar, los educadores radicales han reducido a menudo el concepto de ideología, ya sea a la lógica de la dominación, o a un método de investigación diseñado para poner en evidencia cómo actúa la dominación en interés de la racionalidad capitalista. La noción de ideología como momento positivo en la formación de las representaciones públicas y privadas, y de los movimientos sociales, y como expresión de la lucha de un grupo para construir su identidad social, ha sido en gran parte ignorada en los paradigmas marxistas sobre la educación (22). Si bien es cierto que la noción de ideología como forma de dominación es crucial para comprender de qué manera la reproducción social y cultural actúa dentro y fuera de la escuela, debe extenderse de modo de incluir análisis de cómo funciona para permitir a grupos

(21) Philip Wexler, «Movement, Class, and Education», en Len Barton and Stephen Walker, eds., *Race, Class, and Education* (London: Croom-Helm, 1983), págs. 17-39. Este es un ensayo importante porque se centra en la relación entre educación y movimientos sociales.

(22) Giroux, *Theory and resistance in Education*.

específicos empeñarse en el cambio social (23). Por otra parte, debe insistirse en la naturaleza compleja y dialéctica de la ideología con el objeto de entender a los agentes humanos como sujetos múltiples, es decir, como seres humanos que son más que meros sujetos de clase, que existen como agentes complejos que viven en diferentes «ahoras», que personifican un cierto número de subjetividades históricamente conformadas, y que están constituidos y actúan a partir de una variedad de ideologías y experiencias culturales. En el sentido más inmediato, esto requeriría el desarrollo de un enfoque de la pedagogía crítica centrado en una concepción de cómo la experiencia vivida se forja en una tensión dialéctica entre elementos de dominación y reproducción, por una parte, y elementos de formación social y crítica y resistencia, por la otra. Si la pedagogía radical ha de hacerse significativa antes de poder llegar a ser crítica y liberadora, el concepto de lo que es significativo para los grupos oprimidos deberá extenderse para incluir más que la noción de experiencias de clase.

En tercer lugar, los educadores radicales no han logrado generalmente desarrollar una vinculación orgánica ni con la comunidad ni con los movimientos sociales críticos. Esto es evidente tanto en el trabajo teórico que caracteriza a la teorización educativa como en la ausencia de alianzas importantes entre los educadores radicales y otros grupos sociales progresistas. La mayor parte del trabajo teórico sobre la escuela se centra, ya sea en lo que ocurre en ella o en ideologías acerca de la escuela. Por ejemplo, existen teorías del currículum manifiesto, del currículum oculto y del papel del Estado en la escuela. Pero lo que generalmente se excluye de este panorama es cualquier reconocimiento del desarrollo histórico y contemporáneo, tanto de las esferas públicas opositoras como de la organización de formas de educación alternativa en su interior, como así también cualquier intento de comprender seriamente y aprender de las experiencias populares de la escolarización. Los educadores radicales deben desarrollar TEORIAS DE LA PRACTICA, más bien que TEORIAS PARA LA PRACTICA. En este caso, la teoría no se reduce a un instrumento técnico para el cambio, a un conjunto instantáneo de recetas radicales para la acción social; comienza, en cambio, con una reflexión dialéctica sobre las experiencias y problemas de las mayorías excluidas. Si se recuerda esto, la teoría se convierte en una guía para la práctica antes que en una fuerza que la domina. Por supuesto, no deseo subestimar las fuerzas materiales e ideológicas que aíslan y amenazan a los educadores radicales, fuerzas que limitan su efectividad política o, peor aún, los incorporan a la seguridad de sistemas de plazas vitalicias y a las recompensas de la promoción académica. Simplemente, estoy sugiriendo que una excesiva confianza en el discurso marxista, por ejemplo, ha impedido frecuentemente a esos educadores el tomar seriamente el capital cultural y las luchas concretas de diversos grupos sociales.

(23) Dos ejemplos excelentes son: George Rude, *Ideology and Popular Protest* (New York: Pantheon, 1980); Alain Touraine, *The Voice and the Eye: Analysis of Social Movements* (Cambridge, England: Cambridge University Press, 1981); David W. Livingstone, *Class Ideologies and Educational Futures* (London: Falmer Press, 1983). Ver también el número especial sobre movimientos sociales en *Telos*, 52 (verano de 1982).

Finalmente, el discurso marxista no ha logrado plantearse el papel que desempeñan los maestros, ya sea como intelectuales orgánicos que provienen de un conjunto específico de experiencias de clase, de sexo y de raza, o como parte de una fuerza de trabajo específica que es portadora de la lógica histórica y del peso ideológico de las sociedades dominantes de las que forma parte. En el primer caso, la ideología marxista ha presupuesto a menudo que una adhesión al discurso marxista lo exime a uno de las contradicciones sociales que se transforman en objeto de investigación y trabajo. El problema está siempre allí. De tal manera, hay poca comprensión y poca investigación acerca del modo en que nuestros propios antecedentes soportan el peso de la sociedad existente o contienen momentos liberadores que hablan de nuevas formas de relaciones sociales. La dominación va mucho más allá de una supuesta racionalidad y discurso. Un enfoque crítico de la psicología profunda y una noción ampliada del punto de vista de Gramsci sobre el intelectual orgánico resultarían útiles para poder superar este impasse (24). En el segundo caso existe la necesidad de considerar a la escuela y al proceso de la enseñanza como partes de un conjunto de prácticas económicas, ideológicas y culturales que permiten y restringen al mismo tiempo el desarrollo de identidades colectivas entre los maestros y los estudiantes. En ambos casos, el vínculo entre el individuo y la sociedad global, por una parte, y el individuo y la dinámica de la formación cultural colectiva, por la otra, se convierten en problemas centrales para comprender qué se está produciendo en la escuela además de relaciones de producción.

Aunque las críticas anteriores a la teoría educativa radical contienen elementos que pueden incorporarse a una nueva teoría crítica de la educación, deseo terminar este ensayo analizando brevemente algunos de los elementos de crítica y discurso teórico a la luz de la relevancia que pueden tener para una teoría crítica de la escuela.

HACIA UNA TEORIA Y DISCURSO RADICALES DE LA ESCUELA

He de sostener aquí que por lo menos tres tareas teóricas importantes deben realizarse en cuanto a la reconstrucción de una teoría radical de la escuela. En primer lugar, es necesario articular un nuevo enfoque crítico que reconozca la relevancia política y estratégica de distinguir entre la educación y la escuela. En segundo lugar, es imperativo desarrollar un discurso y un conjunto de conceptos alrededor de los cuales esa distinción se haga teóricamente operativa para el desarrollo de formas más viables de la pedagogía política. En tercer lugar, se debe desarrollar un trabajo teórico que se centre en la reproducción cultural y social conjuntamente con análisis de la pro-

(24) Dos útiles ejemplos recientes son: Richard Lichtman, *The Production of Desire* (New York: The Free Press, 1982); Philip Wexler, *Critical Social Psychology* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1983).

ducción cultural y social, particularmente en relación con estudios históricos de las esferas públicas opositoras y de la emergencia de movimientos sociales críticos.

Más específicamente, si la pedagogía radical ha de hacerse consciente de sus propias limitaciones y al mismo tiempo de su fuerza en la sociedad actual, debe considerarse que le corresponde un papel importante pero limitado en la lucha por crear una sociedad más justa. Esto sugiere que los maestros radicales deben no sólo evaluar nuevamente las condiciones materiales e ideológicas en las que trabajan, sino también plantearse nuevas preguntas acerca del papel educativo que pueden asumir fuera de la escuela. Lo que se halla en juego es la necesidad de ampliar las posibilidades de desarrollo del trabajo educativo redefiniendo la distinción entre formas radicales de escuela y formas radicales de educación. Por otra parte, en este momento existe la necesidad urgente de crear un nuevo discurso referente al debate sobre la naturaleza de la educación y sobre lo que significa como proceso de formación personal y social. Subyacente a la apelación en favor de un nuevo discurso acerca de la teoría y la práctica educativas se encuentra una doble preocupación. Por una parte, los educadores radicales deben reconsiderar el contenido y el objeto de una reforma escolar. Por otra parte, deben construir vínculos orgánicos con la comunidad alrededor de las injusticias que actúan en y a través de la escuela; más aún, los educadores radicales deben comprometerse activamente con los movimientos y grupos sociales involucrados en el desarrollo de esferas públicas opositoras fuera de la escuela, centradas en cuestiones educativas más amplias.

El doble papel de los pedagogos radicales implícito en este análisis puede aclararse estableciendo una distinción entre escolarización y educación. La escolarización, tal como uso el término, tiene lugar en instituciones que están directa o indirectamente vinculadas con el Estado a través de la financiación pública o de exigencias de certificación estatal. Las instituciones que operan dentro de la esfera de la escolarización encarnan frecuentemente las ideologías legitimadoras de la sociedad dominante; tales instituciones definen generalmente su relación con la sociedad dominante en términos funcionales e instrumentales, aunque, por supuesto, también queda lugar para ciertas formas de pedagogía crítica (pero es importante recordar que, si bien es cierto que frecuentemente se deja ese «lugar» en circunstancias variadas y cambiantes, sin embargo, se lo deja generalmente en condiciones ideológicas y materiales limitativas). La educación se define de manera mucho más amplia y, tal como se la usa en este contexto, tiene lugar fuera de las instituciones y esferas establecidas. En el sentido más radical, la educación representa un conjunto colectivamente producido de experiencias organizadas alrededor de cuestiones e inquietudes que permiten una comprensión crítica de la opresión cotidiana, así como de la dinámica involucrada en la construcción de culturas políticas alternativas. Como corporización de un ideal, refiere a formas de aprendizaje y acción basadas en un compromiso con la eliminación de la opresión de clase, de raza y de sexo. Como modo de desarrollo y crecimiento intelectual, su en-

foque es político en el sentido más amplio, en la medida en que funciona para crear intelectuales orgánicos y para desarrollar una noción de ciudadanía activa basada en la autodedicación de un grupo a formas de educación que promueven modelos de aprendizaje e interacción social que poseen una fundamental conexión con la idea de emancipación humana. Para los maestros radicales es imperativo el desarrollo de estrategias que tomen como punto de partida la comprensión de la manera en que conocimientos y pautas de relaciones sociales impregnados de dominación surgen en la escuela, cómo se los mantiene, cómo se vinculan con ellos estudiantes, maestros y otros, y cómo se puede ponerlos en evidencia, modificarlos y superarlos, si es posible. Creo que tal estrategia puede organizarse en torno a una pedagogía que apoye una noción de alfabetismo crítico y poder cultural, encarando simultáneamente una sólida defensa de la escuela como servicio público. En cuanto a lo primero, el alfabetismo crítico aclararía la conexión entre conocimiento y poder. Presentaría el conocimiento como una construcción social vinculada con normas y valores y desarrollaría modos de crítica capaces de iluminar de qué manera, en algunos casos, el conocimiento sirve a intereses económicos, políticos y sociales muy específicos. Por otra parte, el alfabetismo crítico funcionaría como una herramienta teórica para ayudar a los estudiantes y a otros a desarrollar una relación crítica con su propio conocimiento. En este caso, funcionaría para ayudar a los estudiantes y a otros a comprender qué ha hecho esta sociedad de ellos (en un sentido dialéctico) y qué es lo que no quieren seguir siendo, así como también de qué necesitan apropiarse críticamente con el objeto de entender el mundo en que viven. De tal manera, el alfabetismo crítico está vinculado a nociones de mejora personal y social, así como también a procesos de democratización; en el sentido más general, el alfabetismo crítico significa ayudar a los estudiantes, a los maestros y a otros a aprender a leer el mundo y sus propias vidas de manera crítica y relacionada; significa desarrollar una comprensión más profunda acerca de cómo se produce, se sostiene y se legitima el conocimiento; y, lo más importante, apunta a formas de acción social y de lucha colectiva.

Como forma de crítica, el alfabetismo crítico plantearía cuestiones acerca de los modos de discurso y organización en la escuela que reducen las prácticas sociales y de aprendizaje a sus dimensiones técnicas. En otras palabras, haría problemática su instrumentalización y tecnocratización de la escuela americana. Una crítica tal analizaría la ideología tecnocrática que domina la formación de los maestros, el pensamiento empirista y técnico que gobierna las políticas de certificación del Estado, así como también la «locura metodológica» que caracteriza por lo general a la teoría del currículum, a las relaciones sociales en el aula y a los modos tecnocráticos de evaluación y selección (25).

(25) Michael Katz arroja alguna luz sobre esta cuestión en su análisis de la manera en que la noción de alfabetismo crítico como herramienta pedagógica puede usarse para conformar una política escolar y para desarrollar una ciudadanía educada. Merece la pena citarlo in extenso sobre este tema: «En primer lugar, éste (el alfabetismo crítico) proporcionaría una base general para determinar si la política y las prácticas escolares están

Por supuesto, la reducción del pensamiento a sus dimensiones estrictamente técnicas es sólo uno de los aspectos del modo en que la escuela promueve formas de analfabetismo político y conceptual. En otro nivel, la escuela desarma a los estudiantes, a los padres y a la comunidad en general al devaluar sus historias personales, sus experiencias y su papel como agentes históricos. Lo importante aquí es que el concepto de alfabetismo crítico va más allá de una apelación en favor de un conocimiento y de unas relaciones sociales contrahegemónicas al reconocer la necesidad de que los educadores incorporen a su pedagogía las experiencias y prácticas sociales que otorgan una voz colectiva a individuos y grupos específicos, ya se trate de minorías raciales, de las mujeres, de la clase obrera o de miembros alienados de las clases dominantes. Dicho de otra manera, el alfabetismo crítico interroga al capital cultural de los oprimidos para aprender de él; funciona para afirmar antes que negar la presencia y las voces de los oprimidos en instituciones que son generalmente alienantes y hostiles a ellos. Pero el llamado a tomar en serio al capital cultural de los grupos oprimidos y opositores no debe confundirse con la argumentación liberal tradicional en favor de la relevancia educativa. En ella se apela a una pedagogía que responda a los intereses individuales del estudiante con el objeto de motivarlo. El alfabetismo crítico responde al capital cultural de un grupo específico o de una clase y ve la manera en que puede ser afirmado, y también la manera en que la sociedad dominante subordina a los estudiantes, ya sea ignorando o denigrando el conocimiento y las experiencias que caracterizan su vida cotidiana. La unidad de análisis en este caso es social, y la preocupación básica no se refiere a los intereses individuales, sino al fortalecimiento individual y colectivo.

Debe recordarse que muchos estudiantes crecen dentro de los límites de una cultura de clase, de una cultura popular y de una cultura escolar. Es en el campo de la cultura de clase y popular donde los estudiantes desarrollan una voz activa. Por otro lado, para muchos estudiantes la cultura escolar tiene poco que ver con sus historias personales o con sus intereses; en cambio, se convierte en la cultura del tiempo muerto, algo que debe soportarse y de lo que hay que escapar. Por supuesto, la cultura escolar es realmente un campo de batalla en el que se definen significados, se legitimizan conocimientos y a veces se crean y se destruyen futuros. Es un lugar donde se libra una lucha

tomando en cuenta seriamente los valores del pensamiento crítico. El ambiente de una escuela que se caracterice por un compromiso con esos valores estaría animado del espíritu del diálogo crítico entre maestros y alumnos y entre los alumnos mismos. Resultarían evidentes, además, muchas formas diversas de indagación intelectual. Los estudiantes, en un ambiente así, esperarían recibir críticas intelectuales serias y constructivas de su trabajo, de modo que serían capaces de internalizar las normas para realizar una evaluación intelectual razonada de su propio pensamiento y del de otras personas. Por otra parte, una escuela que claramente no tomara los valores del pensamiento crítico con seriedad podría ser aquella dominada por el estudio memorístico, la práctica rutinaria y la aceptación pasiva y sin cuestionamiento de todo lo que dice el maestro o se afirma en los manuales. Una escuela tal no animaría a los estudiantes a cuestionar a sus maestros y a expresar opiniones divergentes». Ver Michael Katz, «Critical Literacy: A Conception of Education as Moral Right and Social Ideal», en *The Public School Monopoly*, ed. Robert Everhart (Cambridge, Mass.: Ballinger Press, 1982), pág. 209.

ideológica y cultural para beneficio, en primer lugar, de los ricos, de los varones y de los blancos. Pero precisamente, puesto que hay lugar para la lucha y la contestación en la escuela en torno a cuestiones culturales e ideológicas, es que pueden desarrollarse pedagogías en interés del pensamiento crítico y del coraje cívico.

Las luchas en el interior de la escuela deben ser comprendidas y vinculadas con alianzas y formaciones sociales que puedan poner en práctica decisiones políticas sobre el control y el contenido de la escolarización. Esto significa que los maestros radicales deberán establecer conexiones orgánicas con aquellos padres y grupos progresistas que viven en los barrios, pueblos y ciudades en que están ubicadas las escuelas. Tal alianza señala la necesidad de que los maestros radicales se unan a las feministas, a los grupos ecologistas, a organizaciones vecinales y a padres, con el objeto de cuestionar e influir vigorosamente sobre la política escolar. El alfabetismo crítico en este caso apunta a formas de conocimiento y a prácticas sociales que tomen en serio la noción de democracia escolar. Más aún, apunta a la necesidad de desarrollar una verdadera defensa de la escuela como institución que realiza un servicio público, servicio definido por el imperativo de crear una ciudadanía alfabetada, democrática y activa. En este caso, ciudadanos que se autogestionarían y que se comprometerían activamente en la conformación del bienestar público.

Una defensa tal tomaría como punto de partida, no las particularidades de los intereses o formas de realización individuales en los que insisten los neoconservadores, sino la relación de la escuela con las demandas de formas activas de vida comunitaria. Un discurso radical alternativo comenzaría por reconocer la relación entre la esfera pública y el Estado, por una parte, y la noción de aprendizaje y ciudadanía, por otra. La esfera pública, en mi opinión, se refiere a aquellos campos de la vida social, tales como asociaciones religiosas, sindicatos, movimientos sociales y asociaciones voluntarias, en las que el diálogo y la crítica contribuyen al cultivo de sentimientos y hábitos democráticos. Es en esta esfera en la que los individuos no sólo crean las condiciones en que pueden explorar y discutir acerca de sus necesidades, sino también donde las tradiciones democráticas funcionan de manera de mediar con relación al papel de la acción gubernativa. Es decir, es en la esfera pública donde se alimentan y despliegan formas de coraje cívico y donde el Estado no se convierte en objeto de veneración, sino en objeto de análisis crítico. Dentro de este marco, el coraje cívico representa una forma de indagación ética y política que define a la ciudadanía, no como función del Estado, sino como una cualidad que penetra toda la vida social, cualidad que habla a formas de alfabetismo crítico y potenciación social orientados al desarrollo de comunidades democráticas y justas. Los principios que informan el papel del Estado y las decisiones políticas en este contexto se organizan en torno a una filosofía política consagrada a la creación de una ciudadanía educada, capaz de ejercer una dirección política y ética en la esfera pública. Esto nos conduce de manera directa a la noción de educación radical.

Para los educadores radicales, esto significa trabajar con grupos de la co-

munidad con el objeto de desarrollar polos de resistencia cultural basados en nuevas formas de prácticas y relaciones sociales; también significa trabajar con adultos en torno a aquellas cuestiones directamente relacionadas con sus propias vidas, y actuar como ciudadanos educadores que luchan por establecer una democracia social y económica (26). Los educadores radicales pueden ayudar a destruir el mito de que la educación y la escolarización son la misma cosa, pueden desautorizar la idea de que la pericia técnica y las credenciales académicas son las marcas distintivas de un intelectual; y, lo que es igualmente importante, ese trabajo educativo promovería también análisis críticos de la escuela misma y de sus relaciones con otras instituciones incluidas en la esfera pública del Estado.

Uno de los objetivos más importantes de la creación de esferas públicas alternativas es proporcionar condiciones para el desarrollo de lo que Gramsci llamó intelectuales orgánicos. Es decir, intelectuales que son parte de una clase específica y/o de un movimiento y que sirven para «darle homogeneidad y una conciencia de su propia función, no sólo en lo económico, sino también en los campos social y político» (27). La noción de Gramsci del intelectual orgánico es importante para los educadores radicales porque amplía nuestra comprensión del papel de los intelectuales al poner de relieve su función social como mediadores entre el Estado y la vida cotidiana. En esta definición, el concepto de intelectual se ha politizado. Rechaza el significado corriente del término que lo restringe a académicos, escritores, etc. Por otra parte, sugiere que los grupos opositores deben formar su propia dirección, una dirección arraigada y comprometida con la historia, experiencia y conjunto de objetivos que comparte con los individuos a los que esos intelectuales representan. Este concepto es importante porque establece el fundamento teórico para que los educadores radicales examinen sus propias conexiones orgánicas con grupos específicos; al mismo tiempo, apunta a establecer relaciones sociales con grupos sociales en contextos institucionales concretos, tales como grupos vecinales, sindicatos, etc. Más aún, su lógica arguye en favor de organizaciones democráticas en las que los intelectuales y las masas se alían en la construcción de su ascendencia como grupos que combaten a las fuerzas materiales e ideológicas de la dominación, educando simultáneamente y de manera autoconsciente a cada miembro de la comunidad para desarrollar las habilidades, conocimientos y capacidades para gobernar.

Por supuesto, en este momento sólo existen en Estados Unidos atisbos

(26) La obra más importante hasta la fecha que ilustra esta posición y tipo de trabajo educativo es la de Paulo Freire. Ver especialmente, Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Seabury Press, 1970); Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness* (New York: Seabury Press, 1973); Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation* (South Hadley, Mas.: Bergin and Garvey Publishers, de próxima aparición). Ver también: Donaldo Dolci, *A New World in the Making* (Westport, Greenwood Press, 1976).

(27) Antonio Gramsci, *Prison Notebooks*, trad. de Quintín Hoare y Geoffrey Nowell Smith (New York: International Publishers, 1971).

de una esfera pública de izquierdas. Ella se organiza principalmente en torno a periódicos, revistas y publicaciones académicas. Algunas contrainstituciones también existen en la forma de escuelas alternativas, pero en general la izquierda ha prestado poca atención política a la creación de centros culturales donde los que comparten un lenguaje común, un conjunto de problemas y una experiencia cultural puedan reunirse para discutir, aprender y actuar colectivamente para transformar sus vidas. Los obstáculos que impiden el desarrollo de esferas públicas alternativas son enormes. Los medios de comunicación, el poder de las corporaciones, la industria cultural y el Estado funcionan todos para mantener a los grupos opositores a la defensiva. En estas circunstancias se hace difícil, pero absolutamente esencial, establecer nuevos programas que puedan examinar las precondiciones para el establecimiento de una esfera pública de izquierdas capaz de crear vínculos orgánicos con las masas populares.

En conclusión, parece imperativo que los educadores radicales reconozcan los límites de los discursos neoconservador y marxista. Esta no es una apelación a abandonar el discurso marxista tanto como un llamado a apropiarse críticamente de lo que es relevante para la actual coyuntura histórica y a desarrollarlo como parte de una nueva teoría social radical que apunte a las posibilidades existentes y a oportunidades más amplias para un trabajo educativo radical. Por supuesto, lo que he presentado aquí es una revisión teórica esquemática. Mi objetivo ha consistido en hacer una pequeña contribución para repensar aquellas ideologías y prácticas que actualmente conforman la teoría y la práctica de la educación en Estados Unidos y en proporcionar algunos análisis teóricos para crear las bases de un discurso educativo radical nuevo y más viable. Si hubo alguna vez una época para llevar a cabo esa tarea, es ésta.