

Los profesores

Los profesores como intelectuales públicos¹

Henry A. Giroux

Resumen

La idea del profesor como intelectual público ha suscitado innumerables debates en Estados Unidos en los últimos tiempos. Sin embargo, las administraciones de Bush y Reagan han estado a favor de un liderazgo educativo que limitara la autonomía de aquél y burocratizara la escuela. ¿Cuáles son, en definitiva, los fines a cuyo servicio debe estar la escuela?, se pregunta el autor del trabajo. En las siguientes páginas aparece cuestionada la idea de autoridad y el concepto de profesor se entiende como intelectual preocupado y comprometido con los problemas políticos de su comunidad. Entiende el profesor Giroux la pedagogía como forma de política cultural y la reforma educativa como un aspecto más de revitalización de la vida pública. A través de un minucioso y ameno recorrido por su historia personal, el autor aprovecha para tratar, entre otros, el problema de la diversidad, así como cuestiones relativas a identidad, cultura y racismo.

Palabras Claves: Profesor – Intelectuales – Rol Político.

Summary

During modern times, the concept about the teacher as a public intellectual personality has aroused countless discussions in the United States. However, Mr. Bush and Mr. Reagan's presidential administrations have been in favour of an educational leadership to have both his self-government limited and school

¹ Este artículo apareció publicado en la revista *Kikiriki. Cooperación Educativa*, N° 34, Sevilla. La inclusión en el presente número de *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* es posible gracias a la gentil y expresa autorización que nos otorgó dicho medio escrito.

procedures lengthened unnecessarily. Which are in short the school aims whose service should be geared towards to? This is the question that makes the author of this research to wonder. In the following pages, the teacher's role as an authority questioned and his role is understood as an engaged and worried intellectual character involved in the political problems of his community. Professor Giroux considers teacher training as a cultural politic and the educational reform as a way to revitalize public life. Across a thorough and pleasant tracing of Mr. Giroux's personal profile, the author takes advantage of analyzing, among other things, the problem of diversity as well as matters related to identity, culture and racism.

Key Words: Teacher - Intellectuals – Political Role

La tradición y la pedagogía del riesgo

Comencemos diciendo que vivimos en una época muy peligrosa. Nos encontramos en una situación revolucionaria, con independencia de la impopularidad que tal palabra tenga en este país. La sociedad en la que vivimos está desesperadamente amenazada, no por la guerra fría sino desde dentro. Por tanto, cualquier ciudadano que se considere responsable y sobre todo quienes se relacionen con las mentes y los corazones de la gente joven debe estar preparado para la “ruptura” o, dicho de otro modo, tenemos que comprender que, al tratar de corregir tantas generaciones de mala fe y crueldad, que no sólo están presentes en el aula, sino en la sociedad, nos enfrentamos con la oposición más fantástica, más brutal y más resuelta. Carece de sentido esperar que no suceda esto... Y, por tanto, la obligación de quien se considere responsable consiste en examinar la sociedad, tratar de cambiarla y luchar por ello a cualquier precio. Esta es la única esperanza de la sociedad. Es la única forma de cambiar las sociedades².

Leo las palabras del famoso novelista afronorteamericano James Baldwin más como expresión de esperanza que como invitación al cinismo y a la indefensión. Las palabras de Baldwin conmueven porque confieren a los profesores un sentido de responsabilidad moral y política, dando por supuesto que son agentes críticos que pueden pasar de la teoría a la práctica y viceversa, arriesgándose, refinando sus puntos de vista y señalándose como elementos diferentes tanto ante sus alumnos como ante el mundo en el que viven. Para poder aceptar el reto de Baldwin respecto a que los profesores “rompan”, a que actúen en el aula y en el mundo con valor y dignidad, conviene que los educadores reconozcan que el reto al que en la actualidad se enfrentan las escuelas públicas es uno de los más graves a los que cualquier generación de profesores en ejercicio y futuros hayan de hacer frente. Desde el punto de vista político, los Estados Unidos han vivido doce años de reformas en los que se ha invitado a los profesores a perder su carácter profesional, a convertirse en técnicos o, en términos

² Baldwin, J. (1988). “A Talk to Teachers”. En: Rick Simonson y Scott Waler (Eds.): *Multicultural Literacy: Opening the American Mind*. Saint Paul (MI): Graywolf Press, p. 3.

más ideológicos, a aceptar su papel como “administrativos del imperio”. Vivimos en una época en la que los legisladores del Estado y los funcionarios federales hacen cada vez más hincapié en el examen de los profesores y en la implementación de un currículo normalizado; al mismo tiempo, los legisladores y los funcionarios gubernativos dejan de lado a las personas más importantes en los trabajos de reforma: los profesores. En este terrorífico panorama, las voces de los profesores han estado ausentes durante mucho tiempo del debate sobre la educación. Y esto va a peor.

Desde el punto de vista económico, las condiciones laborales de los profesores, sobre todo los que trabajan en distritos urbanos de renta baja, se han deteriorado de mala manera. La situación nos resulta familiar: aulas masificadas, recursos inadecuados, sueldos bajos y el incremento de la violencia dirigida contra los profesores, lo que, en parte, se debe a los crecientes recortes financieros del gobierno federal en relación con el sector público; a la rebelión de la clase media de los años 70 en contra de los impuestos, que fijó un tope a las posibilidades de ciudades y Estados de aumentar sus gastos en los servicios públicos, y a la postura negativa de amplios sectores de la sociedad respecto al carácter esencial de la enseñanza pública para la salud de una sociedad democrática. Estos problemas se combinan en el punto de vista dominante sobre la enseñanza, definido en gran medida mediante la lógica de los valores corporativos y de los imperativos del mercado. Se consideran las escuelas como si su único objetivo consistiera en entrenar a los futuros trabajadores y a los profesores como si de peones se tratase, cuyo papel fuera el de proporcionar a los alumnos las destrezas necesarias para el mundo laboral. En pocas palabras, en parte, la crisis de la enseñanza es la consecuencia de una visión de la enseñanza que subordina las cuestiones de equidad, comunidad y justicia social a las consideraciones pragmáticas que rigen el mercado y a esquemas de rendición de cuentas que regularizan las relaciones sociales de la enseñanza. Por el momento, el clima político e ideológico no resulta favorable a los profesores, pero les plantea, tanto a los actuales como a los futuros, el reto de entablar diálogos y debates en relación con cuestiones importantes, como el carácter y el objetivo de la formación del profesorado, el sentido del liderazgo educativo y las formas dominantes de enseñanza en el aula.

Creo que, si los profesores actuales y futuros están dispuestos a “romper” (utilizando la expresión de Baldwin), necesitan replantearse la imagen de la enseñanza como parte de un proyecto crítico y posibilista. Pero aquí está en juego algo más que una simple transferencia del control de las condiciones de trabajo de los profesores. Eso es importante, pero, en realidad, hace falta también un lenguaje nuevo, una forma distinta de nombrar, ordenar y representar el funcionamiento del poder en las escuelas. Precisamente, mediante un lenguaje más crítico, los profesores pueden llegar a reconocer el poder de sus propias acciones con el fin de suscitar y plantear cuestiones como: ¿cuáles son los fines a cuyo servicio debe estar la escuela?; ¿qué saber merece más la pena?; para los profesores y alumnos: ¿qué significa conocer algo?; ¿en qué sentido deben orientarse las aspiraciones de profesores y alumnos?; ¿qué ideas de autoridad deben estructurar la enseñanza y el aprendizaje? Todas estas cuestiones son importantes porque obligan a los educadores a comprometerse en un proceso

de auto-crítica al tiempo que realzan el papel fundamental que pueden desempeñar en cualquier tentativa viable de reforma de las escuelas públicas.

A continuación, quiero presentar un lenguaje alternativo para definir los fines y el sentido del trabajo del profesor. Aunque he hablado en otro contexto de los profesores como intelectuales, quiero ampliar este análisis abordando las consecuencias que tiene la redefinición de los profesores como intelectuales públicos³. En parte, pretendo estudiar esta postura basándome en mi propia preparación como profesor y en algunos problemas a los que tuve que enfrentarme cuando trabajaba en la escuela pública. Concluiré poniendo en evidencia algunos principios definitorios que pueden estructurar el contenido y el contexto de lo que supone para los profesores la asunción del papel de intelectual público.

La política del no saber

Mi propia andanza en la enseñanza estuvo marcada en gran medida por mi formación docente pregraduada y por mi primer año en régimen de estudiante de magisterio en prácticas. Aunque el contenido y el contexto de estas experiencias configuraron mi propia autocomprensión como profesor, no me prepararon para las tareas y problemas concretos que se me plantearon y a los que tuve que hacer frente en mi primer trabajo. Quiero hablar a continuación de mis propias experiencias con el fin de iluminar las limitaciones de las teorías de la educación que configuraron tanto mis percepciones de la enseñanza como las prácticas que pensaba implementar en el aula.

Durante el período en el que estuve estudiando para ser maestro, aprendí sobre todo a dominar los métodos de clase, leí la taxonomía de Bloom y me adiestré para administrar tests, pero nunca me planteé la cuestión de que los tests podían utilizarse como instrumento de clasificación para asignar currículos diferentes a distintos alumnos del mismo nivel y para marginar determinados grupos. Como muchos futuros profesores de mi generación, me enseñaron a dominar un conjunto de conocimientos definido según las distintas disciplinas académicas, independientes entre sí, pero nunca aprendí a cuestionar lo que significaba la organización jerárquica del saber y cómo ésta confería autoridad y poder. Por ejemplo, nunca me enseñaron a suscitar cuestiones acerca de qué saberes convenía conocer y por qué, por qué justificaban las escuelas ciertas formas de saber y pasaban por alto otras, por qué el inglés era más importante que el arte y por qué parecía inconveniente cursar una materia en la que uno trabajara con sus propias manos. Nunca participé en una discusión en clase sobre los intereses a cuyo servicio se ponía la enseñanza y la justificación de ciertas formas de saber escolar o cómo servía el saber para acallar y dejar indefensos a determinados grupos sociales. Es más, nadie me dio la oportunidad de

³ Véase Henry A. Giroux (1988): *Teachers as Intellectuals*. Westport (CT): Bergin and Garvey Press; Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux (1993): *Education: Still Under Siege*. Westport (CT): Bergin and Garvey Press.

reflexionar sobre los principios autoritarios que estructuran, de hecho, la vida en el aula ni sobre cómo pueden entenderse analizando las condiciones sociales, políticas y económicas extramuros de la escuela. Me enseñaban que, si un alumno se dormía en su pupitre por la mañana, tenía que enfocar el asunto como un problema de disciplina y de gestión de la clase. No me invitaban a reconocer las condiciones sociales que podrían provocar esa conducta, es decir, la posibilidad de que el alumno en cuestión tuviera algún problema relacionado con las drogas, hambre, estuviera enfermo o simplemente rendido por las condiciones de vida en su casa. Aprendí pronto a separar los problemas de la sociedad de los de la enseñanza y, en consecuencia, me incapacité para comprender la complejidad de las relaciones entre las escuelas y el orden social general.

Mi primer destino docente fue una escuela en la que la tasa de cambio de profesores era superior al 85% anual. El primer día me abordaron algunos alumnos en el vestíbulo. Me saludaron con mirada extraña, fruto de derechos territoriales y de la sospecha, y uno de ellos me preguntó con ironía: “¡Eh, tú!, ¿cómo te llamas?” Recuerdo que pensé que, al dirigirse a mí de ese modo, habían violado algún tipo de regla respecto a las relaciones entre profesores y alumnos. Las cuestiones de identidad, cultura y racismo no estaban incluidas entre los factores que constituían en esa época mi comprensión del ejercicio docente y de la enseñanza. No pensaba ni de lejos que las cuestiones que se me plantearían durante ese año tendrían menos que ver con el lenguaje estéril de los métodos que había aprendido en la carrera que con mi aprendizaje cultural y político respecto a las historias y experiencias específicas del contexto, informado por la procedencia de mis alumnos y sus formas de verse a sí mismos y a los demás. No tenía ni idea de la importancia que encerraba crear para ellos un aula segura y con sentido que me permitiera conectar mi enseñanza con sus propios lenguajes, culturas y experiencias vitales. Descubrí pronto que el dar a los estudiantes cierta sensación de poder y de dominio de su propia experiencia educativa estaba relacionado con el desarrollo de un lenguaje que, para mí, suponía aceptar el riesgo y la autocrítica y, para ellos, resultara significativo, práctico y transformador. Durante ese primer año, aprendí también algo sobre la formación recibida por muchos administradores escolares.

Liderazgo para banalidades

Durante ese primer año, alquilé películas del American Friends Service Committee, dejé de lado los libros de texto oficialmente marcados en el currículo y, más tarde, dejé mis propios libros y artículos de revistas en la biblioteca de la escuela para que pudiesen leerlos mis alumnos. Con la esperanza de cederles cierto control sobre las condiciones de producción del saber, animé a mis estudiantes a que elaboraran sus propios textos, utilizando el video y las cámaras de la escuela y los periódicos. Al cabo de muy poco tiempo, empezaron los problemas con el director de la escuela. Era una mezcla del general Patton con el Encino Man. Con 1,90 metros de estatura y 113 Kg., su presencia era un tanto imponente y amenazadora. La primera vez que me llamó a su despacho, aprendí algo sobre la formación que recibió. Me dijo que pensaba que los alum-

nos debían estar callados en clase, que los profesores debían atenerse a dar clase y escribir en la pizarra y que nunca debía preguntar a un alumno algo que no pudiera responder. Me indicó, además, que, en vez de elaborar mis propios materiales en clase, debía utilizar los juegos de material puestos a nuestra disposición gracias a la buena voluntad de los negocios y empresas locales. Aunque era un evidente reflejo, si no una parodia, de la peor clase de formación del profesorado, él creía paladinamente que los controles estrictos de gestión, los sistemas rígidos de rendición de cuentas y la disciplina férrea constituían el núcleo del liderazgo educativo. En consecuencia, me encontraba en el seno de una versión secular del infierno. Era una escuela en la que la enseñanza se reducía a la lógica estéril de los diagramas de flujo. Es más, era una escuela en la que el poder estaba en manos de administradores varones y blancos que reforzaba el aislamiento y la desesperación de la mayoría de los profesores. Empecé diversas formas de guerra de guerrillas contra esta administración, pero, para sobrevivir, tenía que contar con la ayuda de algunos otros profesores y de algunos miembros de la comunidad. Al final de ese año escolar, estaba decidido a despedirme. Por suerte, tenía en vistas otro trabajo docente en el Este y terminé en una escuela mucho mejor.

En retrospectiva, esta visión predominante del liderazgo educativo ha resurgido durante los mandatos de Reagan y Bush. Su principal efecto ha consistido en limitar el control del profesor sobre la elaboración y planificación del currículo, en reforzar la organización burocrática de la escuela y en impedir la participación de los profesores en el proceso de juzgar e implementar la instrucción en el aula. Esto resulta evidente en la creciente exigencia de tests nacionales, niveles curriculares nacionales y en los ataques concertados contra el desarrollo de currículos multiculturales. La ideología que orienta este modelo y su visión de la pedagogía consiste en que es preciso controlar la conducta de los profesores para que sea coherente y previsible, con independencia de cada escuela concreta y de las diferentes poblaciones estudiantiles. La consecuencia no sólo estriba en impedir a los profesores que participen en el proceso de deliberación y reflexión, sino también en convertir en rutinario el carácter del aprendizaje y la pedagogía en el aula. En este enfoque, se presupone que todos los alumnos pueden aprender a partir de los mismos materiales, técnicas de instrucción y modos de evaluación normalizados. En él, se prescinde estratégicamente de la idea de que los estudiantes llegan con historias, experiencias y culturas distintas. La idea de que la pedagogía debe prestar atención a los contextos específicos no se tiene en cuenta.

Los profesores como intelectuales públicos

Pretendo refutar estos puntos de vista indicando que una forma de repensar y reestructurar el carácter del trabajo del profesor consiste en considerar a los profesores como intelectuales públicos, pero primero me ocuparé de la aplicación de la categoría de “intelectual” a los profesores.

La categoría de “intelectual” resulta adecuada por diversos motivos. En primer lugar, proporciona una base teórica para examinar el trabajo de los pro-

fesores como una forma de trabajo intelectual, en oposición a su definición en términos puramente instrumentales y técnicos. En otras palabras, me refiero a la conexión entre concepción y práctica, pensar y hacer y producir e implementar en cuanto actividades integradas que otorgan a la enseñanza su dignidad, sentido y capacidad para actuar. En esta perspectiva, existe un fundamento crítico para rechazar las filosofías y pedagogías de gestión que separan la conceptualización, la planificación y el diseño del propio carácter del trabajo del profesor. En segundo lugar, el concepto de "*profesor como intelectual*" lleva consigo el imperativo de la crítica y la oposición a los enfoques del trabajo del profesor que refuerzan una división de trabajo técnica y discriminatoria en virtud del sexo. Es decir, no sólo plantea de forma abierta las cuestiones que se refieren al modo de desarrollarse la creciente desprofesionalización de los profesores a través de la proliferación de esquemas a base de objetivos para la gestión, sino también la forma de vincular la enseñanza con diversos modos de discriminación sexista que sirve para incapacitar a las mujeres en todos los niveles de decisión dentro del aparato escolar. En tercer lugar, la categoría de "*profesor como intelectual*" pone en evidencia los intereses políticos e ideológicos que estructuran el trabajo del profesor. Ni el saber que los profesores enseñan ni la forma de enseñarlo son ingenuos, sino que están informados por valores que hay que reconocer y criticar por sus consecuencias y efectos. Cuarto, también pone en cuestión las condiciones institucionales y prácticas que necesitan los profesores para actuar como intelectuales. En este caso, el qué, el cómo y el porqué de la enseñanza no pueden separarse de las condiciones básicas en las que los profesores trabajan. Esto indica que los profesores deben ser capaces de configurar colectivamente cómo organizarán el tiempo, el espacio y el saber de la vida cotidiana en las escuelas. Más en concreto, para actuar como intelectuales, los profesores deben luchar para crear las condiciones ideológicas y estructurales necesarias para escribir, investigar y trabajar entre ellos con el objeto de elaborar currículos y compartir el poder.

La incomodidad manifestada en relación con la identidad y el papel de los profesores en cuanto intelectuales públicos tiene una larga tradición en los Estados Unidos y se ha convertido en el tema central de diversos debates recientes. En un primer nivel, hay conservadores que sostienen que los profesores que se ocupan de cuestiones públicas desde la perspectiva de una postura comprometida sólo forman parte de lo que ellos llaman "movimiento de corrección política". En este contexto, cualquier intento de que los educadores tengan la posibilidad de plantear cuestiones sociales candentes y de conectarlas con su enseñanza suscita graves sospechas. Es más, dentro de los amplios parámetros de esta perspectiva, las escuelas se consideran como instituciones apolíticas cuyo objetivo primordial consiste en preparar a los alumnos para el trabajo y para reproducir los valores que se dice definen la forma de vida "norteamericana"⁴. Al mismo tiempo, muchos liberales han manifestado que, aunque los profesores deban tratar cuestiones públicas, deben hacerlo desde la perspectiva de

⁴ Véase un agudo análisis del movimiento de corrección política en: Stanley Aronowitz (1993): *Roll Over Beethoven: The Return of Cultural Strife*. Hanover: Wesleyan University Press, sobre todo el capítulo 1.

una determinada metodología docente. La recomendación de Gerald Graff a los educadores con respecto a la enseñanza relativa a los conflictos constituye un evidente ejemplo de ello. Desde este punto de vista, la lucha respecto a las representaciones sustituye a una política de significado que ayudará a los alumnos a descubrir las relaciones de poder que generan las condiciones materiales del racismo, el sexismo, la pobreza y demás situaciones de opresión, participar en ellas y transformarlas. Más aún, algunas feministas radicales sostienen que la invitación para que los profesores se conviertan en intelectuales públicos promueve modelos de liderazgo de marcado cariz patriarcal y primordialmente racionales con respecto a las formas de autoridad que respaldan. Aunque estas posturas puedan encerrar algo de verdad, todas ellas exhiben enormes carencias teóricas. Con frecuencia, los conservadores rehúsan cuestionar su propia versión de lo que constituye el conocimiento intelectual legítimo y su forma de operar para garantizar determinadas formas de autoridad mediante la simple adjudicación de la calificación de "políticamente correctos" a individuos, grupos o puntos de vista que se opongan a las premisas básicas del statu quo. Por su parte, los liberales se desenvuelven en un terreno que oscila entre el rechazo de un punto de partida fundado en unos principios y la firme defensa de una pedagogía académicamente rigurosa y justa. Atrapados entre el discurso de justicia y el atractivo de métodos provocativos de enseñanza, los liberales carecen de un lenguaje que aclare las perspectivas morales que estructuran sus puntos de vista sobre la relación entre el saber y la autoridad y las prácticas que promueven. Es más, piensan cada vez más que una enseñanza basada en un punto básico determinado de partida equivale a imponer una postura ideológica a los alumnos. Esto ha llevado en algunos casos a una forma de mccarthysmo que descalifica a los educadores críticos, acusándolos de adoctrinación ideológica. Aunque la más interesante sea la crítica feminista, ésta subestima la posibilidad de utilizar la autoridad de manera que haga posible que los profesores sean más autocríticos al tiempo que siente las bases para que los estudiantes reconozcan la posibilidad de actuar de forma democrática en sí mismos y en los demás. Empleando un lenguaje dicotómico, algunas críticas feministas de la educación plantean las posturas de sus oponentes en sentido esencialista, presentando, en consecuencia, una visión ahistórica y reduccionista de la pedagogía crítica. Más importante aún, ninguna de estas posturas descubre la posibilidad de que los profesores se conviertan en una fuerza que favorezca la democratización, tanto dentro como fuera de las escuelas.

Como intelectuales públicos, los profesores deben trasladar a sus aulas y a otros medios pedagógicos el valor, las herramientas analíticas, la visión moral, el tiempo y la dedicación necesarios para devolver a las escuelas su cometido primordial: ser lugares de educación crítica con el fin de crear una esfera pública de ciudadanos capaces de ejercer el poder sobre sus propias vidas y, sobre todo, respecto a las condiciones de adquisición de conocimientos. En cualquier esfuerzo de reforma, es fundamental el reconocimiento de que la democracia no consiste en un conjunto de reglas formales de participación, sino en la experiencia vivida de la asunción del poder de la inmensa mayoría. Más aún, la reivindicación de las escuelas como esferas públicas democráticas no debe limitarse a la igualdad de acceso a las escuelas, a la igualdad de oportunidades u otros argumentos definidos en términos de los principios de igual-

dad. La igualdad constituye un aspecto crucial de la democratización de las escuelas, pero los profesores no deben limitar sus demandas a la reivindicación de la igualdad, sino que el núcleo coincidente de sus exigencias debe organizarse en torno a la capacitación práctica de la inmensa mayoría de los estudiantes de este país que ha de ser educada en el espíritu de la democracia crítica.

Esto indica otra dimensión de la definición del papel de los intelectuales públicos. Estos intelectuales deben combinar su papel de educadores con el de ciudadanos, lo que supone que relacionen la práctica docente en el aula con el funcionamiento del poder en la sociedad en general. Al mismo tiempo, deben prestar atención a las fuerzas sociales que influyen en la enseñanza y en la pedagogía. Se plantea aquí el problema del compromiso de los profesores, en cuanto intelectuales públicos, para extender las premisas de la justicia social a todas las esferas de la vida económica, política y cultural. En este discurso, las experiencias que configuran la producción del saber, las identidades y los valores sociales en las escuelas están inextricablemente ligadas a la calidad de la vida moral y política de la sociedad general. Por tanto, hay que considerar la reforma de la enseñanza como un aspecto de una revitalización más general de la vida pública.

Como intelectuales públicos, los profesores deben preocuparse de promover la investigación y la comprensión críticas, así como del funcionamiento del poder a favor de la dominación, en referencia a un modelo de liderazgo y de práctica pedagógica que combina el lenguaje de la posibilidad con formas de autocritica y de crítica social que no requieren que los educadores se separen de la sociedad en conjunto, sino sólo que eviten participar en unas relaciones de poder que subyuguen, corrompan o infantilicen. Se trata de una crítica desde dentro, de contar historias que pongan voz a quienes han sido silenciados, de disponerse a desarrollar prácticas y experiencias pedagógicas a favor de una visión utópica que sea sinónima de la democracia crítica. No es una llamada para que los profesores abracen un ideal abstracto que los separe de la vida cotidiana, que los convierta en profetas de la perfección y la certidumbre; representa, en cambio, una llamada para que los profesores emprendan una crítica social, no como extraños, sino como educadores públicos y preocupados por los problemas políticos más apremiantes de su barrio, comunidad y sociedad, como individuos que tienen un conocimiento cercano a las cuestiones cotidianas, que conectan orgánicamente con las tradiciones históricas que les proporcionan a ellos y a sus alumnos voz, historia y sentido de pertenencia a esa sociedad.

Esto no quiere decir que, en cuanto intelectuales públicos, los profesores representen un grupo vanguardista dedicado a reproducir sin más otro discurso dominante. En realidad, en su calidad de intelectuales públicos, es importante que vinculen su papel como agentes críticos con su capacidad para la autocritica de su propia política, comprometidos de manera constante en el diálogo con otros educadores, con personas de la comunidad, con diversos trabajadores culturales y con los alumnos. Como intelectuales públicos, los profesores tienen que ser conscientes de los límites de sus propias posturas, hacer que sus pedagogías sean específicas en relación con el contexto, oponerse a la organización vigente del saber en el seno de disciplinas prefijadas y trabajar en solidaridad con los demás para conseguir cierto control sobre las condiciones de su

trabajo. Como mínimo, esto supone que los profesores tendrán que batirse en diversos frentes para transformar las condiciones de trabajo y aprendizaje que rigen en las escuelas. Esto no sólo significa trabajar con las personas de la comunidad, con los profesores, alumnos y padres para abrir espacios progresivos en las aulas, sino establecer también alianzas con otros trabajadores culturales para debatir y configurar la política educativa en los niveles de gobierno local, estatal y federal.

Como intelectuales públicos, los profesores tienen que proporcionar las condiciones para que los estudiantes aprendan que las relaciones entre saber y poder pueden ser emancipadoras, que sus historias y experiencias tienen importancia y que lo que dicen y hacen forma parte de un esfuerzo más general para cambiar el mundo que los rodea. Más en concreto, los profesores tienen que defender formas de pedagogía que cierren la brecha entre la escuela y el mundo real. El currículo tiene que organizarse en torno al saber que relacione las comunidades, culturas y tradiciones que proporcionan a los estudiantes el sentido de la historia, de identidad y de situación. Todo esto sugiere unos enfoques pedagógicos que van más allá del aprendizaje contextualizado de modo concreto, señalando también la necesidad de ampliar el ámbito de los textos culturales que configuran el saber. En cuanto intelectuales públicos, los profesores tienen que comprender y utilizar las formas de conocimiento mediadas por la electrónica que constituyen el campo de la cultura popular. Se trata del mundo de los medios de comunicación: vídeos, películas, música y demás mecanismos de la cultura popular cuya tecnología es independiente de las de la imprenta y del libro. Dicho de otro modo, los contenidos curriculares han de afirmar y enriquecer críticamente el significado, el lenguaje y el saber que los alumnos utilizan de hecho para desenvolverse y para dar sentido a sus vidas⁵.

Además, como intelectuales públicos, los profesores tienen que convertir la cuestión de las diferencias culturales en elemento definitorio fundamental para la elaboración e investigación curriculares. En una época de cambios demográficos, de inmigraciones a gran escala y de comunidades plurirraciales, los profesores tienen que comprometerse firmemente a hacer de las diferencias culturales un elemento central de las relaciones escolares y ciudadanas. En primera instancia, esto supone dismantelar y destruir el legado de nativismo y chauvinismo racial que ha definido la retórica de la reforma escolar durante la última década. La era de Reagan y Bush ha supuesto un ataque en toda regla contra los derechos de las minorías, la legislación de derechos civiles y las acciones de afirmación, así como la justificación de reformas curriculares a favor de intereses eurocéntricos. Los profesores pueden afirmar su compromiso con la vida pública democrática luchando, dentro y fuera de sus aulas, en solidaridad con los demás, para invertir estas políticas, con el fin de hacer que las escuelas presten más atención a los recursos culturales que los estudiantes llevan consigo a las escuelas públicas. En un nivel, esto significa trabajar a favor del desarrollo de una legislación que proteja los derechos civiles de todos los grupos. Igual importancia tiene el hecho de que los profesores se adelanten estimulando programas que abran los currículos escolares al discurso de las

⁵ Cornel West: «The New Cultural Politics of Difference». October, 53 (Verano 1990), p. 105.

diferencias culturales, sin caer en la trampa de la mera contemplación romántica de la experiencia de los «diferentes». Está en juego la elaboración de una política educativa que convierta la educación pública en un elemento de un discurso ético y político más amplio que se oponga, transformándolas a la vez, a las reformas curriculares de la pasada década, profundamente racistas en cuanto a su contexto y contenidos. Esto supone, en parte, modificar los términos del debate con respecto a la relación entre enseñanza e identidad nacional y pasar de una ética asimilacionista y de las fantasías profundamente eurocéntricas de una cultura común a otra que vincule la identidad nacional con tradiciones e historias diversas.

En conclusión, insisto en que los profesores necesitan comprender de modo más crítico qué conocen y cómo llegan a conocerlo para que puedan partir de la base de una idea de vida pública democrática por la que merezca la pena luchar. En efecto, quiero hacer hincapié en la necesidad de dar oportunidades a los educadores futuros y actuales para que desarrollen -tanto en sus lugares de trabajo como en los programas y escuelas de formación del profesorado- los siguientes elementos de un lenguaje crítico y posibilista:

- a) Primero, para que los profesores lleguen a ser intelectuales públicos es fundamental reconocer la importancia de la lectura del presente a través de un análisis del pasado que no consista sólo en enseñar a los educadores a emprender un proceso de redescubrimiento histórico, sino que en el intento crítico y pedagógico de leer el pasado desde la perspectiva de sus tradiciones establecidas y de sus omisiones. Esto supone tratar el pasado más como objeto de lucha y de diálogo que como objeto de reverencia. Significa rechazar la idea de pasado como progreso lineal, como desarrollo de un discurso maestro. En cambio, la historia, en este sentido, se convierte en un terreno movedizo que ofrece la posibilidad de repensar el presente como apropiación crítica de las perspectivas más importantes y decisivas de la historia en vez de como puro reflejo del pasado. Para los profesores, este tipo de investigación supone vincular la idea del examen histórico con los imperativos de la acción moral y política. Tal investigación exige que nos situemos nosotros mismos y nuestros puntos de vista dentro del lenguaje de la historia y de la posibilidad. Es más, esa investigación no sólo atiende, por ejemplo, a la historia de la enseñanza, de los tests o del currículo, sino que analiza cómo surgen los distintos aspectos de aquélla a partir de crisis y respuestas específicas a la historia.
- b) Segundo, los profesores tienen que desarrollar lo que Cornel West ha denominado «*crítica profética*». Esta se refiere al desarrollo de un conjunto de destrezas críticas que permitan a los profesores «mantenerse en línea con la compleja dinámica de las estructuras institucionales de poder y otras relacionadas con éstas, con el fin de descubrir opciones y alternativas (de acciones) transformadoras; asimismo trata de aprehender de qué forma las estrategias de representación constituyen una respuesta creativa a nuevas circunstancias y condiciones. Constituye una

forma de crítica que pone en evidencia cómo se produce el significado y cómo respalda u obstaculiza las relaciones de dominación. Esto supone dar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar en sus clases la capacidad y las destrezas necesarias para pensar en términos de oposición, de desarticular los supuestos e intereses que limitan y justifican las cuestiones que plantean los profesores como líderes educativos. Sumergirse en el lenguaje de la crítica social significa también comprender los límites de nuestro propio lenguaje, así como las consecuencias de las prácticas sociales estructuradas sobre la base del lenguaje que utilizamos para ejercer la autoridad y el poder. Supone elaborar un lenguaje que pueda cuestionar las formas públicas, ocuparse de las injusticias sociales y romper la tiranía del presente.

- c) Tercero, los profesores necesitan un lenguaje de imaginación que insista en y les permita considerar la estructura, el movimiento y las posibilidades presentes en la sociedad contemporánea y las posibles modalidades de actuación para impedir las formas de opresión y desarrollar aquellos aspectos de la vida pública que se orienten hacia sus mejores y aún irrealizadas posibilidades. Es un lenguaje de esperanza que vincula el fortalecimiento personal con la posibilidad de soñar y luchar a favor de unas condiciones materiales e ideológicas que expandan las capacidades humanas y las instituciones sociales, que establezcan las condiciones para formar ciudadanos críticos y crear espacios aptos para la justicia social. En cuanto intelectuales públicos, los profesores tienen que plantearse qué significa para las escuelas la creación de las condiciones necesarias para que los alumnos se conviertan en agentes sociales dispuestos a luchar para extender las culturas públicas críticas que permiten la democracia.

Para que el concepto de «*profesor como intelectual público*» opere al servicio de un proyecto de posibilidad, debemos considerar la pedagogía como una forma de política cultural, es decir, una política que realce el papel de la educación que se desarrolla en diversos lugares para elevar al máximo las posibilidades de mantener viva la esperanza en una época en la que esas se reducen.

Es una forma de educación que reconoce que los principios de diversidad, diálogo, compasión y tolerancia constituyen el núcleo central del refuerzo de la relación entre aprendizaje y capacitación, por una parte, y democracia y enseñanza, por otra.

Referencias

- Aronowitz, S. and Giroux, H. (1993). *Education Still Under Siege*. Westport (CT): Bergin and Garvey Press.
- Aronowitz, S. (1993). *Roll Over Beethoven: The Return of Cultural Strife*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Baldwin, J. (1988). *A Talk to Teachers*. En: Rick Simonson y Scott Waler (Eds.): *Multicultural Literacy: Opening the American Mind*. Saint Paul (MI): Graywolf Press.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals*. Westport (CT): Bergin and Garvey Press.
- West, C. (1990). *The New Cultural Politics of Difference*. October, 53.