

Sobre la subjetividad

Extracto seleccionado del capítulo “Desde los márgenes: Geografía de la identidad, la pedagogía y el poder” incluido en Peter McLaren, *Pedagogía, identidad y poder*, Santa Fe, Homo Sapiens, 1998.

La pedagogía radical, tal como se ha estado desarrollando tanto en Inglaterra como en Estados Unidos durante la última década, se ha basado intensamente en formas particulares de la economía política, la ideología crítica y la crítica cultural. Su principal tarea -y su logro importante- es que ha desafiado lo que en un sentido lato podríamos llamar la ideología de la teoría educativa tradicional y su práctica. La investigación educacional tradicional intentaba la paradójica proeza de despolitizar el lenguaje educativo, reproduciendo y legitimando mientras tanto la autoridad política y cultural de los grupos dominantes. En oposición a los intentos tradicionalistas de eliminar teóricamente cuestiones importantes con respecto a las relaciones que obtienen poder y dominación dentro del conocimiento, los teóricos educacionales críticos pudieron desarrollar nuevos lenguajes teóricos y modalidades críticas para sugerir que las escuelas eran principalmente (aunque no exclusivamente) agencias de producción social, económica y cultural. En el mejor de casos, la escolaridad pública ofrecía movilidad limitada a los miembros de las clases subordinadas pero, en el análisis final, servían primordialmente como poderosos instrumentos de reproducción de las relaciones sociales capitalistas y de las ideologías legitimadoras dominantes de los grupos dirigentes.

A pesar de su éxito en el desarrollo de agudos análisis teóricos y políticos de la escolaridad, la teoría radical educacional radica padecía algunos serios defectos, el más significativo de los cuales era su incapacidad de ir más allá del lenguaje de la crítica y de la dominación. Es decir, los educadores radicales quedaron empantanados en un lenguaje que ligaba a las escuelas primordialmente a las ideologías y prácticas de la dominación. En este enfoque, las escuelas eran consideradas casi exclusivamente como agencia de reproducción social, productora de trabajadores obedientes para el capital industrial. Los radicales en general descalificaban el conocimiento escolar considerándolo una forma de ideología burguesa y con frecuencia describían a los maestros como atrapados en un aparato de dominación que funcionaba con inexorable precisión y ritmo inalterable.

Por supuesto, el modelo reproductivo de la escolaridad se hizo cada vez más sofisticado con el transcurso del tiempo. Los teóricos críticos lo usaron para explorar el rol que las escuelas han desempeñado en la acumulación del capital, la legitimación ideológica y la producción de conocimiento necesario para llevar adelante las crecientes demandas de una sociedad capitalista cambiante. Pero aunque la teoría fue ampliada hasta abarcar un conjunto de preocupaciones más amplias tales como las relaciones de género y la economía política editorial, su lógica subyacente no cambió. Todavía proporciona un modelo en el que todo opera dentro de y como respuesta a la lógica del capital. Dicho en palabras simples, la teoría reproductiva de la escolaridad se ha convertido en algunas instancias en un modelo reactivo de análisis, en un modelo que recurrentemente simplifica en exceso la complejidad de la vida social y cultural. En última instancia, ignora la necesidad de crear un discurso teórico que trascienda los imperativos de la posibilidad dentro de las existentes configuraciones de poder capitalista. El mayor defecto de esta posición ha sido impedir a los educadores de izquierda el desarrollo de un lenguaje programático en el cual puedan teorizar *para* las escuelas. En cambio, esos educadores radicales han teorizado primordialmente *acerca* de las escuelas. Al escribir sobre las escuelas como agencias de dominación, no se han preocupado por tratar de construir enfoques nuevos y alternativos de la organización escolar, los currículum y las relaciones sociales en el aula.

La teoría educacional radical ha sido afectada por algo más que el peso del lenguaje de la crítica. Tampoco ha logrado explorar y desarrollar una cantidad de preocupaciones importantes que son centrales para una teoría crítica de la escolaridad. Primero, como, grupo, no hemos logrado desarrollar una filosofía pública que integre los temas del poder, la política y la posibilidad con respecto al rol que las escuelas podrían desempeñar como esferas públicas democráticas. La mayoría de los teóricos educacionales radicales se han quedado tan atrapados en la descripción de la realidad de las escuelas *existentes* que no se han ocupado de la cuestión de *cómo deberían ser* esas escuelas. Al carácter de una visión sustantiva, casi todos los teóricos radicales han ignorado la tarea de desarrollar los cimientos de una filosofía pública progresista como referente para la reconstrucción de las escuelas como esferas públicas democráticas. En este caso, los educadores no han construido un discurso programático para proporcionar a los estudiantes el conocimiento, las capacidades y los valores que

necesitarán, no sólo para articular sus propias voces, sino para entender sus voces y para estimular a los estudiantes a transformarse en agentes sociales colectivos.

En segundo lugar, los teóricos educacionales radicales, como grupo, no han intentado desarrollar una teoría ética que pueda justificar nuestro propio lenguaje o legitimar las prácticas necesarias para defender una visión particular de aquello en lo que las escuelas pueden convertirse. Atrapados dentro de la paradoja de demostrar indignación moral sin los beneficios de una teoría ética y de moralidad bien definida, no hemos podido pasar de una postura crítica a otra de visión sustancia. Estamos en terreno pantanoso con respecto a los principios éticos que informan ese discurso. Rara vez hemos discutido cuáles podrían ser los referentes morales para defender ciertas prácticas sociales y culturales, ni tenemos tampoco un sentido claro de cuáles valores sociales debemos defender en nombre de una visión emancipatoria de la escolaridad.

En tercer lugar, la teoría educacional radical no ha podido analizar las escuelas como sitios activos que producen y legitiman formas de subjetividad y modos de vida privilegiados. No hemos logrado analizar la manera en que las subjetividades son producto de la educación, la manera en que el poder organiza el espacio. El tiempo y el cuerpo, la manera en que el lenguaje se utiliza tanto para legitimar como para marginar diferentes posiciones subjetivas, o la manera en que el conocimiento no sólo mystifica sino que funciona además para producir identidades, deseos y necesidades. En efecto, tal como lo ha señalado Philip Corrigan (1987), no hay en la teoría educacional radical ningún discurso moral y político que interrogue sobre la manera en que las formas sociales existentes estimulan, alteran, invalidan, diluyen, marginan, hacen posible o sostienen diferentes capacidades humanas que amplían las posibilidades de los individuos de vivir en una sociedad y en un mundo verdaderamente democrático y afirmador de la vida.

En cuarto lugar, la teoría educacional radical ha desvalorizado la importancia de redefinir el verdadero rol que los maestros podrían desempeñar como críticos e intelectuales comprometidos, tanto en el aula como miembros de un movimiento de cambio social más amplio. Se ha trabajado en torno a los maestros, pero no se los ha incluido –al menos parcialmente– como agentes auto-determinantes del cambio político y pedagógico. Por ejemplo, rara vez hemos tratado el rol que los maestros podrían desempeñar en alianza con los padres y otros como parte de un movimiento educacional y socio-político más amplio. Esas alianzas entre maestros y padres de niños negros, latinos y blancos de bajos ingresos se difundieron mucho durante la era Reagan-Bush. Por ejemplo, en Chicago los padres se unieron a los maestros para crear la asociación Parent Equalizer, encabezada por Dorothy Tillman. Como consecuencia de este movimiento, cientos de padres fueron educados sobre el funcionamiento del sistema escolar, acerca de la manera en que pueden involucrarse activamente en las escuelas y de cómo ser elegidos para actuar en distintos niveles de las juntas directivas. Estos padres se libraron del Mastery Learning Reading Program, crearon los consejos locales para el mejoramiento de las escuelas, y han desempeñado un rol activo en el estímulo de las críticas a las escuelas y la reforma educativa. Este es exactamente el tipo de movimiento que los teóricos educacionales radicales necesitan tomar en cuenta cuando escribimos acerca de las escuelas actuales y del rol de los maestros. Debemos estar atentos a los signos de cambio potencial en las escuelas, en dirección a una democracia más grande.

Lenguaje y realidad: soportes conceptuales

Para tratar algunos de los problemas que hemos subrayado en la sección anterior, deseamos concentrarnos en la necesidad de un lenguaje teórico más abarcativo, capaz de concebir a las escuelas como sitios complejos que no pueden entenderse solamente dentro de las modalidades de reproducción de la teoría de la resistencia. Parte del proyecto de transformación de nuestra comprensión de las escuelas es la manera en que hablamos incluso sobre el proceso mismo de escolaridad. Esto, a su vez, involucra una lucha sobre el vocabulario teórico y ético que empleamos para analizar la manera en que las escuelas funcionan en nuestra sociedad. Deseamos alegar que el propósito de desarrollar un lenguaje crítico de la escolaridad no es describir el mundo de manera más objetiva, sino crear un mundo más poderoso éticamente que induzca una mayor conciencia de la manera en que puede movilizarse el poder para lograr la liberación humana. La teoría crítica educacional necesita un lenguaje que entienda cómo se produce la experiencia, cómo se legitima y cómo se organiza en tanto aspecto central de la pedagogía. Debemos examinar el lenguaje y su producción en tanto forma de argumento histórico; lo que es más, necesitamos un lenguaje que sea crítico con respecto a sus propios mecanismos de autoridad. El lenguaje de la educación crítica al que aspiramos en uno en el cual la diferencia sea considerada como sitio de afirmación tanto como de

reconstrucción, como una práctica crítica negociada y compleja en la que la posibilidad de una vida pública democrática se convierta en referente central, tanto de la crítica como de la posibilidad.

Para entender mejor la escolaridad como un proceso culturalmente complejo, la empresa política es reconocer la naturaleza social del lenguaje y su relación con el poder y con las formas de conocimiento. Esta relación es crítica para entender las limitaciones de la manera en que actualmente interpretamos el rol de la escolaridad dentro de nuestra sociedad. Pero antes de explorar este tema, es importante saber algo acerca de la manera en que funciona el lenguaje como mediador y como factor constitutivo de aquello que consideramos es la realidad. El primer punto que queremos acentuar es que el lenguaje constituye la realidad en vez de meramente reflejarla. En este caso, el lenguaje no se conceptualiza como una ventana transparente hacia el mundo sino más bien como un medio simbólico que moldea, refracta y transforma activamente al mundo. Es decir, el lenguaje es el medio primario a través del cual se construyen las identidades sociales, se asegura la hegemonía cultural y se designa la práctica emancipatoria sobre cuya base se actúa (Fraser, 1992). El lenguaje no es un conductor hacia un inmutable orden de coherencia y estabilidad, sino que es un agente generativo de la realidad que el mismo evoca y con la cual habla. Es el *arche sycopé*, lo cual significa que el lenguaje es siempre distorsionante y distorsionado; invita a una variedad de interpretaciones y lecturas más que resistirse a ellas (Parker, en imprenta). Desde este enfoque, el conocimiento es una construcción social. Lo que significa que el mundo que habitamos como individuos está simbólicamente construido por la mente (y el cuerpo) a través de la interacción social y depende fuertemente de la cultura, el contexto, la costumbre y la especificidad histórica (McLaren, 1988, 1989). Lo que esto significa, según Richard Brown, es que debemos abandonar la bifurcación entre lo literal y lo objetivo y lo metafórico, lo simbólico y subjetivo, Brown (1987, p. 118) ha señalado que “las realidades a las que se refieren los símbolos también son símbolos –es decir, son concebidas por actores humanos y dentro de algún encuadre de visión compartido”. Para Brown, al igual que para nosotros, esto sugiere que las palabras no son signos para las cosas, sino más bien las cosas son signos para las palabras, ya que no existe una realidad social que no sea experimentada por medio de una matriz social de discurso. Aunque el lenguaje no es la única fuente de la realidad (es evidente que existe un mundo no discursivo fuera del lenguaje), es en gran parte a través de él que se crea un sentido.

Esto significa que no hay ningún mundo ideal, monolítico, autónomo, prístino ni aborigen que pueda ser entendido fuera de la naturaleza social del lenguaje y al que nuestras construcciones sociales correspondan necesariamente. Siempre hay un campo referencial en el que se sitúan los símbolos, y este campo referencial particular (es decir, el lenguaje, la cultura, el lugar, el tiempo) ejercerá influencia sobre la manera en que los símbolos generan significado. Tal como lo ha señalado Bakhtin (1981), el lenguaje está siempre poblado por los significados de otras personas, ya que siempre está “traspasado de acentos e intenciones” (p.293). En consecuencia, el lenguaje es incalificablemente subjetivo. El lenguaje marca al mundo como una presencia social que nunca es neutral ni deja de ser problemática. El lenguaje no refleja una imagen impecable de la sociedad “de allá afuera”; cualquiera sea la imagen o el objeto o el acontecimiento que pretenda expresar, siempre lo hace por medio de la refracción y la distorsión. Esto no implica afirmar que el conocimiento es siempre falso sino más bien que nunca es completo. Podemos decir, por lo tanto, que el lenguaje produce *particulares* compresiones del mundo, es decir, significados particulares.

Cuando el significado se produce por medio del lenguaje irreflexivamente al punto de quedar sedimentado en el conocimiento que es sentido común -lo que llamamos ideología- tiende a enmascararse como “verdades fijas” o “hechos existentes” con respecto al mundo social, como si esos hechos fueran inmunes a las relaciones particulares de poder o a los intereses materiales. El lenguaje, sin embargo, siempre está situado dentro de la ideología y las relaciones poder/conocimiento que gobiernan y regulan el acceso de comunidades interpretativas particulares a prácticas específicas del lenguaje. Y esto ocurre también con el lenguaje que nosotros, como educadores, empleamos con el propósito tanto de entender teóricamente nuestro propio trabajo con los estudiantes como de enseñarles. El significado de cualquier acontecimiento o experiencia sólo está a nuestro alcance por medio del lenguaje seleccionado por la comunidad interpretativa en particular con el deseo de hacer inteligible esos acontecimientos y experiencias. El lenguaje siempre se localiza en los discursos o familias de ideas y el espectro de discursos es siempre limitado “selectivo”, ya que la cultura dominante ha legitimado y ha vuelto aceptados ciertos discursos, desacreditando y marginando otros. El espacio de significado es siempre un espacio colonizado en el cual la necesidad ya ha sido inscripta por los códigos culturales y el campo más amplio de las relaciones políticas, sociales y económicas. Por lo tanto, el lenguaje puede ser usado para enmarcar y legitimar diferentes lecturas del mundo. Es tanto un síntoma como una causa de nuestro saber cultural.

Los educadores radicales han llegado a reconocer que no es la verdad lo que nos libera, sino la comprensión de que la verdad lo que nos libera, sino la comprensión de que la verdad constituye los

efectos de compromisos narrativos con el mundo; la verdad no es nunca independiente de las prácticas de lectura y de escritura que usamos para llegar a ella... para decidirla. La verdad –al igual que los hechos- no es antecedente de nuestros esquemas interpretativos. La verdad depende de los vocabularios de interpretación que tienen dominio provisorio y de una autoridad sostenida de manera contingente. No hay un solo discurso ni una sola comunidad discursiva que tenga la concesión exclusiva de la verdad. Los discursos no son auto-regulados, auto-iniciados ni refuncionamiento autónomo. No hay ninguna realidad en sí misma que no sea al mismo tiempo una realidad tal-como-la-vemos. La realidad se adapta a y es resultado de los lenguajes críticos que usamos para describirla. No hay ninguna correspondencia original ni absoluta del lenguaje con las “verdaderas” descripciones del mundo. La posibilidad de discurso misma presupone una multiplicidad de interpretaciones, una lógica de suplementariedad. Si no hay presencia de un alineación de la representación y de la manera en que las cosas son “realmente”, entonces todas nuestras descripciones son susceptibles de ser re-descriptas, recodificadas, desplazadas y re-leídas. Si es así, entonces cada lectura es también una lectura errónea. Si la verdad está subordinada a sus efectos y si toda la realidad textual puede ser colocada *sous rature* –incluyendo nuestras visiones de liberación y de emancipación-, eso sugiere que debemos abandonar nuestras pretensiones de lograr la verdad y un lenguaje interpretativo purgado de distorsión y dirigir nuestros esfuerzos a cuestionar esas narraciones que justifican que un uno por ciento de la población controle las vidas del resto, explotando su trabajo y colonizando su capacidad de resistir... de soñar o de pensar de otra manera.

Lenguaje y subjetividad

Un punto importante con respecto al lenguaje, señalado por Richard Brown y otros, es que el lenguaje que usamos siempre implica un partidismo político de “defensa de las realidades”; siempre actúa como una forma de “simbolización persuasiva”, es decir, siempre actúa *retóricamente* (Brown, 1987, pp. 97-117). La idea acentuada por Brown es que la *verdad* no es independiente de los procesos y propósitos políticos y lingüísticos por medio de los cuales es evocada. En otras palabras, la verdad no puede ser nombrada por fuera de sus dimensiones retóricas. En este sentido, estamos de acuerdo con Robert Acholes en que el lenguaje en cierto sentido siempre contiene un aspecto de violencia y alineación, ya que, como parte del proceso de nombrar la realidad separa a los seres humanos de aquello, la cosa, que es nombrado (Acholes, 1985, pp. 111-112) Más aún, cada vez que empleamos el lenguaje, nos comprometemos en un acto socio-político intensamente partidario. Emplear el lenguaje es partidario y político porque cada vez que lo usamos, encarnamos el modo en que nuestros procesos culturales han sido inscriptos en nosotros, y cómo nosotros, a nuestra vez, escribimos y producimos nuestros propios guiones para nombrar la realidad y negociarla. Producimos el lenguaje tanto como somos producidos por él. No podemos reclamar inmunidad diplomática con respecto a las consecuencias del lenguaje que empleamos. La identidad reside dentro de las dimensiones retóricas del lenguaje, es decir, en los procesos lingüísticos y políticos por medio de los cuales de le da vida (Brown, 1987, p. 81). El lenguaje que empleamos para leer el mundo determina en alto grado la manera en que pensamos y actuamos en y sobre el mundo (Volisinov, 1973).

Es cierto que damos sentido a la realidad social por medio del lenguaje, que siempre está repleto de un espectro de discursos sostenidos por intereses materiales y formas de poder social, de lo que se desprende que, por medio del lenguaje, somos producidos como *sujetos* (es decir, se nos proporcionan posiciones o puntos de vista subjetivos). A partir de esto, también se puede decir que el lenguaje contribuye a constituir la subjetividad, que con frecuencia se construye en base a una multiplicidad de posiciones del sujeto (ver la excelente discusión de la subjetividad en Weedon, 1987). Aquí usamos el término “subjetividad” distinguiéndolo de identidad, porque la subjetividad nos permite reconocer y enfocar las maneras en que los individuos extraen sentido de sus experiencias, incluyendo sus entendimientos conscientes e inconscientes y las formas culturales disponibles a través de las cuales esos entendimientos son constreñidos o estimulados. El término “identidad”, por otra parte, implica que hay una esencia fija que existe independientemente del espectro de discursos accesibles a los individuos. Es decir, el término identidad sugiere la existencia de un sujeto unitario, soberano y auto-constituido cuyas características autónomas y primordiales son de naturaleza pre-discursiva, supuestamente constituidas fuera del lenguaje, la historia o el poder. Karl Raceviks subraya este punto al escribir:

La identidad es aquello naturalmente dado y por lo tanto de la considera una posesión, aunque también es aquello que posee al individuo. Si, por un lado, la identidad está constituida por una experiencia personal y una historia individual, también es inevitablemente un producto de la otredad de los determinantes culturales, sociales y

lingüísticos. Como en individuo reconstruye y refleja sobre una identidad imaginaria, cultiva una ilusión de control consciente que sólo sirve para ocultar la naturaleza contingente y aleatoria de esta esencia imaginaria (1988, p. 21).

En este contexto, la identidad es imaginaria (en el sentido lacaniano) y, según teóricas feministas tales como Luce Irigaría, esa construcción del yo es invariable e ineluctablemente masculina (ver Whitford, 1988). Jane Flax (1990) señala que incluso en las teorías postmodernas se producen ciertas disposiciones patriarcales. Vale la pena citarla:

En las filosofías postmodernas, la mujer aún sigue siendo utilizada frecuentemente como el otro o como espejo del hombre; cuando existe, es como repositorio de las cualidades que el hombre ha rechazado para sí mismo y que ahora desea reclamar. El discurso de las mujeres está constreñido por esta regla... o es (y puede permanecer) silenciada. Tal como lo expresa adecuadamente Irigaría, la mujer es “para ellas -pero siempre según el esencialmente an-arquico y an-teológicamente. Porque el imperativo que se le impone -pero solamente desde afuera, y no sin violencia- ‘es gozar sin ley’ ... cuando aparece el extraño estado del ‘cuerpo’ que los hombres llaman placer femenino, es gratuito, accidental, imprevisto, ‘suplementario’ a lo esencial”. (Flax, 1990, p. 226).

La subjetividad, por otro lado, sugiere una presencia individual sin esencia. Subraya contingencia de la identidad y el hecho de que los individuos están hechos de un flujo descentrado de posiciones sujeto, que dependen intensamente del discurso, la estructura social, la repetición, la memoria y la inversión afectiva para mantener una sensación de coherencia en un mundo en constante cambio.

La subjetividad es más que las memorias que hemos acumulado y/o los medios que hemos puesto en cuarentena dentro de las bóvedas de nuestros inconscientes. Es más que lo que proclamamos acerca de los otros o lo que afirmamos acerca de nosotros mismos. Tal como nosotros la definimos, la subjetividad es un proceso de mediación entre el “yo” que escribe y el “yo que es escrito. La subjetividad está envuelta en incontables capas de discurso que simultáneamente nos enquistan y nos despliegan, nos esclavizan y nos liberan. Nuestras subjetividades nacen por medio de nuestra participación en los acontecimientos mundanos, a través de nuestra orientación sensual hacia y nuestra encarnación en un mundo informado por las relaciones sociales y los procesos de producción determinantes. El lenguaje y la subjetividad informan nuestra conciencia práctica en la cual el “yo” depende siempre de un “nosotros”, y es siempre contingente con respecto a la localización histórica y social y al conjunto de relaciones sociales que construyen la totalidad social más amplia. Preferimos en término “subjetividad” porque acentúa el hecho de que una posición de sujeto es un punto de vista adoptado por un hablante dentro de un discurso que puede afirmar u oponerse a las posiciones adoptadas por otros hablantes. Los discursos se invisten con formas materiales e institucionales y están gobernados por prácticas discursivas que, después de Foucault, refieren a las reglas históricas anónimas que gobiernan lo que debe decirse y lo que no, quién puede hablar con autoridad y quién debe escuchar (ver MacLaren, 1989, 1995). Desde la perspectiva de la escolaridad, un discurso puede definirse como “un sistema regulado de afirmaciones” que establece diferencias entre los campos y las teorías de la educación (Smith & Zantiotis, 1989). Como los discursos emergen y son constitutivos de particulares configuraciones de poder, están necesariamente ligados a una posición ideológica. Los discursos son ideológicos, no simplemente como reflejos de una base económica, sino también en sus efectos de poder.

Así, pueden ser considerados en sí mismos prácticas materiales. Los discursos no sitúan la historia en el registro de una noción universalizada de verdad, sino más bien en el de las prácticas significativas (Kaplan, 1987, p. 23). Esas prácticas significativas están ligadas a una política de locación o a la posición del individuo, informada por la raza, la clase, el género, la orientación sexual y otras determinaciones sociales y culturales.

Usualmente consentimos a adoptar posiciones que nos son familiares y en la que nos sentimos cómodos. Es a través de la gramática textual del discurso(es decir, las reglas según las cuales se generan los significados) que nos constituimos como forma de gobierno y también señalamos, junto con Richard Brown, que “la transformación de la gramática de una forma de gobierno es una definición de revolución” (Brown, 1987, p. 128). Argüimos que los discursos no cementan totalmente las identidades o subjetividades sino que producen un espectro de posiciones del sujeto en torno a las cuales las subjetividades tienden a apiñarse y/o resistirse entre sí (Donald, 1985, p. 344).

Lenguaje, experiencia y praxis

La importancia del lenguaje reside en el hecho de que es por medio de él que *nombramos* la experiencia y que *actuamos* como consecuencia de las maneras en que interpretamos o malinterpretamos esa experiencia. Esto es importante no sólo para los investigadores que intentan entender el proceso de la educación sino también para los estudiantes que intentan analizar críticamente su experiencia cotidiana. *La lucha por la manera de nombrar y transformar la experiencia es uno de los temas cruciales que la pedagogía crítica y de la lucha por el cambio social.* Esta lucha, en parte, está bajo la influencia de la lucha por el lenguaje y la manera en que se lo emplea. Como una práctica humana socialmente organizada y culturalmente producida, el lenguaje nunca actúa por sí mismo sino solamente en conjunción con los lectores, sus localizaciones sociales, sus historias y sus necesidades y deseos subjetivos. Sólo cuando podemos nombrar nuestra experiencia -dar voz a nuestro propio mundo y afirmarnos como agente social activo con voluntad y propósito- estamos en condiciones de empezar a transformar el significado de esa experiencia por medio de del examen crítico de los presupuestos sobre los cuales se construyen esas experiencias. Usar el lenguaje de maneras específicas puede ayudar a limitar o a estimular formas particulares de conducta. Esto puede apreciarse en el lenguaje usado por los etnógrafos críticos y los investigadores que, al haber teorizado que la cultura dominante ha impuesto restricciones opresivas a sus sujetos de estudio, han trabajado para cambiar los rasgos opresivos actuando dentro de sus campos de investigación en vez de meramente describirlos. Sin una teoría de la dominación, los investigadores suelen considerar sus campos como valores neutrales, y eligen actuar como observadores desinteresados, “objetivos”. Como ha señalado Marx: “El arma de la crítica no puede, por supuesto, reemplazar la crítica del arma, la fuerza material debe ser combatida con fuerza material, pero la teoría también se convierte en una fuerza material en cuanto atrapa a las masas” (citado en E. San Juan, 1995, p. vi).

Los investigadores educacionales que pueden nombrar la injusticia social suelen aplicar su rol de investigadores incluyendo el de activistas sociales. Pero si los conceptos de dominación y opresión no forman parte del vocabulario de un investigador, con frecuencia ocurre que el análisis del investigador sea neutral, desinteresado y carente de crítica social. El lenguaje trafica con el poder por medio de su capacidad de adaptar, producir y resistir configuraciones de poder históricamente específicas. Como práctica dominadora, el uso del está involucrado no simplemente por nombrar el mundo de sostener relaciones de opresión y exploración, sino también por medio de su reticencia a interrogar la naturaleza construida en sus propias categorías, y las visiones selectivas que encarna en su propia geografía social. El lenguaje de la teoría educacional oficial con frecuencia se convierte en un sistema opresivo totalizador, precisamente a causa de su incapacidad de interrogar su propia producción discursiva de lo real y de las relaciones sociales que el mismo construye y sostiene, relaciones que con frecuencia niegan más que posibilitan una vida sin exploración ni sufrimiento humano. Krystyna Pomorska escribe que predicar o nombrar constituye el núcleo del poder creativo del lenguaje y que al “predicar o nombrar, creamos la realidad” (citado en Brown, 1987, p. 127). La naturaleza del lenguaje que usamos determina *la manera en que damos sentido a nuestras experiencias y el tipo de acción social en la que decidimos comprometernos como resultado de la interpretación de nuestras experiencias.* También determina el espectro de posibilidades que tenemos para organizar nuestro mundo social, para desarrollar nuevas formas sociales y, como maestros, nuevas formas pedagógicas. Si la experiencia es primordialmente entendida a través del lenguaje y si el lenguaje moldea la manera en que vemos y actuamos con y sobre el mundo, se desprende que la experiencia misma no garantiza la verdad, ya que siempre es susceptible de interpretaciones conflictivas y contradictorias. Es decir, nuestra experiencia no es una esencia fija o fluida, ni una realidad concreta cuya existencia antecede al lenguaje y que espera ser reflejada por él. Más bien la experiencia está constituida por el lenguaje (Weedon, 1987, p. 85).

La experiencia “- acontecimientos y conductas que se dan en las formaciones sociales” (De Lauretis, 1987, p. 42) – es constitutiva de la subjetividad. Como el lenguaje nos permite interpretar nuestra experiencia, de ello se desprende que el lenguaje también es constitutivo de subjetividad. Hemos señalado que la experiencia no habla por sí misma, fuera de los marcos de referencia (discursos) asociados con el lenguaje que elegimos *o que nos es dado* para otorgar sentido a esa experiencia.

Dado que carecemos de una identidad inmediata con nosotros mismos, afirmamos que la admonición de Lévi-Strauss, quien sabiamente proclama en *Tristes trópicos* (1973): “en cada realidad debemos primero repudiar la experiencia” (citado en Sarup, 1996, p. 37). El punto más serio son *las maneras en las que hemos sido insertados en el lenguaje tanto como maestros o estudiantes.* Situados

reflexivamente dentro del discurso – dentro del lenguaje – es historizar nuestro rol como agentes sociales. *Si sólo pensamos eso pensamientos para los que ya tenemos las palabras de expresión, nuestra presencia en la historia permanece estática.* Parte del estado de esta crisis se refleja en la falta de disponibilidad de posiciones de sujeto en las cuales los estudiantes puedan practicar formas de crítica radical y abocarse a prácticas sociales informadas por el compromiso de establecer un orden social más democrático.

A maestros y estudiantes les son dadas posiciones de sujetos en el lenguaje, posiciones que gobiernan el rango de sus perspectivas para interpretar el mundo. El acceso a formas particulares de subjetividad también está regulado por el acto mismo de leer, además de las relaciones sociales institucionalizadas y las relaciones de poder que con frecuencia el contexto que privilegia ciertas lecturas sobre la base de la raza, la clase y el género. Tomemos el ejemplo de las subjetividades con construcción de género; tal como señala Chris Weedon, los discursos dominantes de la sexualidad femenina definen la sexualidad de las mujeres como naturalmente pasiva y construyen definiciones de femineidad que privilegian el rol subordinado de la mujer en el orden social (Weedon, 1987, p. 36). Los intereses de las mujeres están subordinados a los intereses de los hombres a través del ejercicio de discursos patriarcales. En este punto, Leslie W. Rabine comenta que “las estructuras mismas del lenguaje occidental excluyen a las mujeres y sólo pueden funcionar a través del silenciamiento de las mujeres y la represión de los deseos sexuales femeninos” y que nuestra experiencia futura depende de que “superemos las estructuras androcéntricas” (Rabine, 1987 – 88, p. 21). Si la subjetividad es estructurada por el lenguaje, entonces la lucha se convierte en desarrollar nuevas formas de subjetividad y de lenguaje que puedan integrarse en luchas sociales (p. 221). Esta opresión por medio del lenguaje también se da en los discursos de las aulas tanto como en los consultorios médicos, los tribunales de la ley o en las teorías educacionales. Nuestra subjetividad está construida en el lenguaje por medio del juego de los discursos y por posiciones de sujeto que aceptamos adoptar. Los discursos no pueden ser entendidos fuera de las pautas institucionales, las formas de transmisión, las prácticas sociales y los intereses materiales que los informan y sostienen. El lenguaje, en sí mismo, no es naturalmente de un género específico, pero las posiciones de sujeto que adoptamos dentro de ciertos discursos son sin duda marcadas por el género y están respaldadas por el poder patriarcal, social e institucional (Weedon, 1987, p. 173).

Los textos crean significados y modalidades de comprensión *particulares*, que deben ser investigados. En nuestras aulas, estamos empezando a reconocer la escasez de textos sobre resistencia histórica de las mujeres al patriarcado (que implica el silenciamiento mismo de las mujeres), escasez *que ha provocado a los estudiantes de historia de las posiciones de sujeto alternativas y resistentes que ilustran el status no natural de las actuales normas de género* (Weedon, 1987, p. 170). La advertencia de Weedon es importante: “Aunque necesitamos textos que afirmen las posiciones de sujeto marginadas, sin embargo es importante estar constantemente atentos a los peligros de fijar las posiciones de sujeto y los significados más allá del momento en el que son políticamente productivos” (p. 172).

Lo que Weedon acentúa es que todos los textos (y empleamos la palabra “texto” para referirnos a diversas representaciones, tales como instituciones, aulas, conductas y prácticas sociales) deben ser entendidos dentro de su especificidad histórica, política y cultural. Es decir, los textos no son *significados* del mismo modo por lectores que ocupan distintos contextos, en diferentes coyunturas históricas. Por ejemplo, es erróneo suponer que las lecturas abordadas por mujeres y hombres, o por ricos y pobres son homogéneas. Refiriéndose a este punto, Tony Bennett reconoce el status reiterativo y ya codificado de la producción de conocimiento. Bennett ataca la idea de una experiencia única y unitaria de lectura del significado arguyendo que los sujetos abordan un texto con percepciones previamente codificadas de los que él llama “formaciones de lectura”, que comprenden un conjunto de determinaciones discursivas y textuales que organizan y animan la práctica de la lectura (Bennett, 1986; ver también resumen en Kaplan, 1987, pp. 26-27). Estas formaciones de lectura, tal como lo señala Bennett, pueden estar moldeadas por los códigos dominantes que gobiernan el texto popular, o por códigos subculturales como el feminismo, el gremialismo, el marxismo, el pensamiento de la mayoría moral, el pensamiento de la supremacía blanca, etc... En algunos casos, el lector rechaza la posición ofrecida y niega la interpolación, y también puede haber una discrepancia ideológica en relación con la etnicidad. La pregunta, para los educadores, puede resumirse así: ¿En qué medida las prácticas convencionales de escolaridad duplican las formaciones ya construidas de maestros y estudiantes?

Hasta el momento de nuestra discusión parece que la suerte está echada, que el “juego del lenguaje” nos ha fijado como estudiantes, maestros e investigadores, considerándonos sujetos “siempre hablados” por el discurso, en vez de permitirnos convertirnos en agentes sociales que combaten activamente la prisión del lenguaje y las relaciones sociales de producción capitalistas. Para

poder huir y quedar en libertad de la prisión del lenguaje como estudiantes, maestros e investigadores, debemos entender que la realidad no es co-extensiva a las categorías del discurso, ya que si caemos en eso implica limitar el cambio social a las permutaciones del discurso dentro del mismo conjunto de categorías (Whitford, 1988, p. 120). Allan Megill nos recuerda que “si uno adopta... el enfoque de que todo el discurso o texto o ficción, las *realia* se trivializan. Las personas reales que murieron en las cámaras de gas en Auschwitz o en Treblinka se convierten en discurso” (1985, p. 345).

Luce Irigaray y Cornelius Castoriadis nos instan a la lucha por el cambio dentro del orden social inconsciente e incluso simbólico: debemos creer que “las transformaciones radicales del imaginario social *pueden* llevarse a cabo y que una configuración nueva y antes inimaginable, puede cobrar forma” (Whitford, 1988, p.121). La pedagogía crítica, como forma de política cultural, puede concretar una intervención necesaria en el ámbito del imaginario social. Al reconocer que los individuos se producen a través del choque de discursos y posiciones de sujeto conflictivos, la pedagogía crítica *puede ayudarnos a interrogar críticamente esos discursos*, permitiéndonos desarrollar un sentido de “agencia crítica”. Agencia, en este caso, alude a la capacidad de los individuos de analizar la subjetividad, reflexionar sobre las posiciones de sujeto que han adoptado y elegir aquellas que resultan menos opresoras para ellos, para los otros, y para la sociedad en su conjunto.

No es fácil articular lo que esto significa pedagógicamente para los educadores críticos. Para los estudiantes, significa enseñarles a leer los textos como lenguajes construidos por medio del ordenamiento de códigos particulares que nombran y legitiman de modos específicos la realidad y las identidades sociales. Los estudiantes tienen que aprender a leer no como un proceso de sometimiento a la autoridad del texto sino como proceso dialéctico de comprensión, crítica y transformación. Tienen que escribir y reescribir las historias de los textos que leen para poder identificar y cuestionar más fácilmente, cuando sea necesario, la manera en que esos textos trabajan activamente para construir una voz y cómo situarse dentro de la historia. Esto implica invertir de manera diferente en la propia formación del yo y en la formación del yo de otros. Como los discursos que operan por medio del lenguaje conducen a prácticas sociales e institucionales particulares, el conocimiento del discurso que informa a nuestra subjetividad puede conducir a la construcción de nuevas formas de subjetividad, de relaciones sociales y de disposiciones institucionales más favorables a la igualdad y la justicia social. Para los maestros y los investigadores sociales, esto significa ser capaces de reconocer las limitaciones que han puesto teoría social oficial a la manera en que entendemos la escolaridad y su relación con la sociedad en general y la manera en que esto ha moldeado nuestra subjetividad como actores intelectuales abocados a la tarea de nombrar y de producir una particular visión del mundo.

Todos hablamos desde complejas posiciones de sujeto, lo cual equivale a decir que no podemos evitar la ideología ni los efectos del discurso. Las posiciones de sujeto, como ya hemos señalado, nos otorgan la ilusión de estar temporariamente fijos como autores autónomos de sentido y agentes de práctica social. El punto no es lamentar nuestra falta de autonomía total, sino embarcarnos activamente en forma de “agencia crítica”, aprendiendo a negociar, traducir, resistir y transformar las disposiciones e intereses de poder son legitimadas cuando se asumen de manera no crítica particulares posiciones de sujeto. Aquí estamos advirtiendo en contra de la sobredeterminación del lenguaje en la producción del sujeto social. Tal como lo señala Richard Jonson, debemos tomar en serio la idea de voluntad política y la auto-producción discursiva de los sujetos (Jonson, 1986/87, p. 69).

El tema central, por supuesto, es cómo a través del lenguaje del análisis educacional los maestros han sido producidos como sujetos sociales, y cómo afecta esto su rol de investigadores e instructores. Una vez que los educadores reconocen las diversas maneras en las que son producidos por el lenguaje, pueden empezar a proporcionarles a sus estudiantes un lenguaje crítico que los ayudará a volverse conscientes de su propia auto-formación. En la próxima sección describiremos más específicamente algunos problemas importantes del lenguaje que en la actualidad constituye la teoría educacional radical.

El lenguaje y la primacía del proyecto político

El lenguaje siempre se construye con respecto a la especificidad de la audiencia a la cual se dirige y no debe ser juzgado tan sólo en términos pragmáticos sino también con respecto a la viabilidad teórica y política del proyecto que él mismo articula. No es primordialmente la complejidad del lenguaje lo que está en juego, sino la viabilidad del encuadre teórico que el lenguaje constituye y promueve. Más aún, la relación entre teoría y práctica es multifacético y compleja. Para expresarlo llanamente, en algunos casos la teoría informa directamente a la práctica, y en otros, la práctica reestructura a la teoría como fuerza primaria de cambio. En algunos casos la teoría (en el sentido más limitado de la práctica de producir narrativa y retórica) proporciona el refugio para pensar más allá de

las formas corrientes de práctica, de modo de imaginar aquello que “todavía no es”. Privilegiar la práctica sin tomar debidamente en cuenta las complejas interacciones que caracterizan la totalidad de las relaciones teoría/práctica y lenguaje/significado no es meramente reduccionista sino también una forma de tiranía teórica. Desconformar la teoría de esta manera se convierte en una forma de práctica que ignora el valor político del “discurso teórico” dentro de una coyuntura histórica específica. Es decir, en vez de examinar el lenguaje de la teoría como parte de un momento histórico más amplio de auto-examen, el lenguaje y la política de la teoría se reducen meramente a una preocupación no problemática por la claridad, en lugar de implicar una problematización de la certeza misma. La intimidad de la dialéctica entre la teoría y la práctica es reducida a una oposición entre teoría y complejidad, por un lado, y la práctica y la claridad por el otro. Esa es la marca de un anti-intelectualismo vacío y pragmático, cuya tendencia niveladora ocluye el rol del lenguaje en la construcción de una teoría como práctica históricamente específica que hace que la política y la praxis sean posibles como parte de un compromiso con las particularidades y problemas de un tiempo y un lugar determinados.

Dentro de la coyuntura histórica actual, con su aspiración de universalidad, su visión totalitaria de la historia, su abordaje etnocéntrico de la cultura, y su celebración de la codicia y el individualismo, las preguntas que deben plantearse acerca del lenguaje y la teoría podrían empezar con las condiciones necesarias para desarrollar formas de práctica teórica que sean capaces de devolver la historia como discurso del Otro, reclamando a la democracia como sitio de lucha dentro de una visión socialista más amplia, y desarrollando una ética radical que rechace lo definitivo y el consenso a favor de la voz de la diferencia y el diálogo. En el momento actual, la teoría ofrece la oportunidad para una práctica discursiva cuya identidad y valor político sólo puede entenderse en circunstancias particulares, informadas por la coyuntura histórica que le da sentido. Tal como lo expresa Bruce Robbins, el verdadero debate sobre la teoría se centra en el contenido ideológico específico de los diversos discursos teóricos y las “circunstancias que dan ideas a sus límites y su coherencia” (Robbins, 1987-88, p. 9). En este punto está en juego el hecho de si el lenguaje de la teoría trabaja a favor de volver extraño lo familiar, reconociendo a la diferencia como base de una filosofía pública que rechaza las teorías totalizadoras que ven al otro como déficit, y proporcionando preguntas que la cultura dominante encuentra demasiado peligrosas para plantear. Lo que muchos educadores “radicales” olvidan es que la importancia del lenguaje como práctica teórica deriva de su poder como discurso crítico y subversivo. Juzgar la teoría con la simple vara de la claridad suele representar un discurso teórico específico incapaz de reflexionar sobre su *propia* práctica dentro de la actual coyuntura histórica, una práctica que tiene más que ver con una defensa del status quo que con una política variable de la teoría, el lenguaje y la escolaridad.

Además de alegar en contra de la preocupación por la claridad por encima del proyecto político que el lenguaje procura iluminar y ampliar, también desconfiamos de los nuevos discursos post-estructuralistas que con frecuencia fetichizan el texto a expensas de aquellos a los que supuestamente su análisis debe servir. Nos gustaría dejar claro desde el principio que el tipo de lenguaje crítico que defendemos no respalda, como lo hacen deconstruccionistas como Derrida, la posición anti-referencial (la negación de la posibilidad de presencia, percepción y también experiencia, implícita en la afirmación de que nunca experimentamos nada porque sólo hallamos rastros definidos de las cosas, es decir, sólo una estructura de referencias infinita o de puras diferencias en las que sólo hay rastros anteriores a cualquier entidad a la que se refieran). De manera semejante, no queremos borrar el mundo argumentando que la referencia es simplemente un espejismo del lenguaje. Eso no es lo mismo que defender una percepción sin meditación o afirmar que el mundo no está textualizado por las relaciones de poder y de interés, sino que más bien es, según las palabras de Robert Acholes, afirmar que el lenguaje *adapta la realidad tanto como la construye*, que el “lenguaje humano interviene en un mundo que ya ha intervenido en el lenguaje” (Acholes, 1985, p. 112). De ninguna manera pretendemos insinuar que la teoría social postestructuralista y deconstructivista debe rechazarse en su totalidad. Esa posición sería ridícula y toma en cuenta muchos de los importantes progresos teóricos hechos por diversos expositores desde esa perspectiva. Nos impresiona particularmente el argumento postestructuralista que plantea que no existen grandes teorías con las cuales justificar las prácticas sociales considerándolas neutrales o apolíticas – es decir, ajenas a la ideología y más allá de las luchas y la especificidad históricas. Más aún, respaldamos plenamente esos enfoques postestructuralistas y deconstructivistas que sugieren que las concepciones del iluminismo del conocimiento, la verdad, la objetividad y la razón son producto de formas aritméticas del poder social.

Nuestra mayor preocupación con respecto al legado postestructuralista y sus diversas erupciones en la crítica literaria, la teoría del teatro y en otros departamentos académicos es la manera en que niega la viabilidad del trabajo político a través de un discurso de profundo escepticismo. Su carencia de una filosofía pública, su carencia de conexiones orgánicas con una esfera pública más amplia, su

sofocante énfasis sobre una noción de textualidad estrecha, el dominio ejercido por intelectuales de escuelas de élite, a veces su asfixiante pedantería, la convierte menos en una amenaza para las configuraciones de poder establecidas que en un involuntario aliado. Hay en su práctica un elemento domesticador, un elitismo que amenaza con asfixiar sus interpretaciones teóricas más importantes aislándolas de los verdaderamente oprimidos, y una presunción que sustituye la verdadera sustancia y la acción académica. Este discurso está gobernado por cierta cortesía que domestica su potencial de convicción, una estrechez de visión que nutre a la misma sociedad a la que alega oponerse. Robert Acholes habla de algunos de estos temas:

Para la generación cuya sensibilidad fue moldeada por la década del setenta, la irreverencia anárquica de la desconstrucción ejerce una profunda atracción. Para aquellos que todavía recuerdan los slogans del pasado como para creerse vendidos, o adaptados por el establishment, la postura verbal o textual que ofrece el discurso desconstruccionista es casi irresistible. Su atracción es tan intensa debido a que permite un desplazamiento del activismo político a un mundo textual en el que la anarquía puede *convertirse* en el establishment sin amenazar los verdaderos lugares del poder político y económico. Así, el radicalismo político puede drenarse o sublimarse en un radicalismo textual que puede teorizar alegremente su propia desconexión con las realidades desagradables (Schoiles, 1988, p. 284).

Dentro de contexto de la educación superior en Estados Unidos, la desconstrucción ha reducido el espectro y la sustancia de la resistencia, desplazando las viejas categorías de opresión tales como clases, género y raza (Giroux & Simon, 1988, McLaren, 1995); de manera similar, ha socavado la noción de agencia en un momento en que muchos grupos subordinados están intentando situarse como parte de un movimiento social más amplio tendiente a lograr justicia cultural, económica y política. Es con este sentimiento que Barbara Christian escribe:

El nuevo énfasis sobre la teoría literaria crítica es tan hegemónico como la política que ataca. Veo el lenguaje que crea como un lenguaje que mistifica en vez de esclarecer nuestra situación, posibilitando que la poca gente que conoce ese lenguaje en particular controle la escena crítica – ese lenguaje emergió, curiosamente, justo cuando la literatura de personas de color, de las mujeres negras, de los latinoamericanos, de los africanos empezó a desplazarse “hacia el centro” (1987, p. 55).