

Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior

Henry A. Giroux²⁶
University of Ohio (USA)

Correspondencia
Henry A. Giroux
State College PA.
309 Hillcrest Ave.
USA
Tel. 07-814-238-6511
Fax 07-814-863-7602

RESUMEN

El presente artículo se pregunta por el papel de los intelectuales, por el de la Universidad y por el de la Pedagogía. Responde, presentando las tendencias que existen en Estados Unidos sobre el rol de la Universidad. Desde quienes defienden que ésta no debería inmiscuirse en problemas sociopolíticos, sino dedicarse exclusivamente a profundizar en un conocimiento académico a espaldas de la cultura reinante fuera de sus muros, hasta quienes sostienen que no se puede concebir la profesión del intelectual universitario sin enmarcar su acción de intelectual público en el mundo de la problemática reinante en la sociedad, ante cuyos asuntos debe pensar y actuar pedagógicamente, educativamente, es decir, elaborando una alternativa que se preocupe por solucionar las desigualdades, las injusticias y, sobre todo, por ganar espacios de autonomía y de libertad ante los poderes políticos. El profesorado universitario, para ello, debe contar con el alumnado a quien debe escuchar y permitirle que introduzca su cultura en el seno de las aulas.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía crítica, diferencia cultural, intelectuales públicos, universidad, política de representación, estudios culturales.

Public intellectuals and the crisis of the higher education

ABSTRACT

This paper wonders about the role of the intellectuals, the University, and the Pedagogy. The paper gives an answer presenting the different tendencies appeared in the Unites States about the University role. Starting from the ones who agree that the University should not interfere in sociopolitics problems, but work only in a deepacademic knowledge out of the bounderies of the culture; to the ones who think that it is impossible to see the profession of the intellectual from the University without framing his or her action as public intellectuals within the world of the actual problematic in society. He or She should think and act towards these matters in a pedagogical and educational way even more developing an alternative which worries about the selection in inequalities, injustices, and specially about the conquer of autonomy and freedom spaces against the politic powers. The University teachers, should take into account the pupils to whom they must listen and allow then to introduce their culture into the classroom.

KEYWORDS: Critical pedagogy, cultural difference, public intellectuals, university, politics of representation, cultural studies.

Durante los últimos años ha surgido en los Estados Unidos una gran crítica, cada vez más hostil, ante el papel que los educadores de Universidad podrían jugar como intelectuales públicos comprometidos. Esto es más evidente con los ataques iniciados por la prensa y por el ala crítica de la derecha contra el multiculturalismo, la corrección política, y una variedad de otras fuerzas que están pretendiendo minar lo que el popular periodista, George Will, ha definido como «la cultura común, la cual es el cemento social de la nación»¹.

Paradójicamente, mientras se ataca a la Universidad por permitir posturas radicales para ocupar las humanidades y minar la autoridad del canon tradicional, se mantiene una implicación simultánea sobre el hecho de que la Universidad no debería asumir el papel de una esfera crítica y pública comprometida en dirigir o iluminar los problemas sociales ni las visiones globales de otros estados. En un primer nivel, la infravaloración de la Universidad como espacio público se puede ver en dos campos diferentes, los recortes fiscales que han invadido las Universidades en todo el país y en la cada vez más extendida creencia de que los aspectos que son centrales en la vida pública no se deben estudiar en los recintos sagrados de la enseñanza superior. Por supuesto, para los artículos de la línea dura neoconservadora del *National Review*, el *New Criterion*, y publicaciones similares, esta posición se traduce en la suposición no problemática de que la crítica social no tiene lugar en la Universidad, y que aquellos que se comprometen en ello son representativos, como ha sugerido Paul Hollander, tanto de nuevas formas de barbarismo cultural como intelectuales radicales con posiciones consideradas como Antiamericanas². Conservadores moderados y liberales defienden una línea más capciosa y arguyen que las Universidades se deberían limitar simplemente a impartir un conocimiento ajeno a las ideas culturales y políticas del momento. Otros como Hilton Kramer, van más allá al negar la importancia de la Universidad como esfera pública y al creer que los académicos no pueden operar como intelectuales públicos. Según él:

«El gran Error es identificar a los intelectuales públicos con los académicos. La mayoría de los discursos serios, intelectuales, durante algún tiempo no han salido de la academia. La academia está intelectualmente muerta»³.

La crisis de la Universidad como esfera crucial pública es también evidente en la retórica de un grupo actual popular de diversos intelectuales públicos situados y apoyados financieramente por los aledaños del gobierno, fundaciones privadas y la prensa popular. Políticos como Newt Gingrich están ahora acosados por la consideración de intelectuales ejemplares siempre y cuando estén dispuestos a defender un enfoque de mercado para poner en marcha las instituciones dominantes de la vida pública. Según la visión del mundo de Gingrich, los fundamentos reales para ser un intelectual es que se modele la cultura pública tras la imagen de Forrest Gump, y la autoridad moral de Boys Town. Por lo tanto, se puede entender el ataque a los promotores de la vida intelectual radical como el eco de una radio pública nacional. Hemos de añadir el hecho de que los periodistas, muchos de los

cuales parecen resentidos por el fenómeno de que los académicos se dirijan a aspectos vitales públicos, han invocado la demanda pública de claridad y «verdad» para reafirmarse como la voz «real» de las personas. Otro ejemplo bastante grotesco de tales intelectuales públicos, se puede ver en los grados de popularidad que alcanza un programa televisivo reaccionario como es el de Rush Limbaugh. Esta gama de grupos conservadores comparten entre ellos una batalla común contra el peligro de la reconstrucción, el postmodernismo, los estudios culturales, estudios sobre las personas de color, estudios de género, estudios sobre homosexuales y lesbianismo, postestructuralismo y otras rebeliones universitarias⁴.

Mientras tanto, los teóricos privados son diferentes, ha surgido entre un número de personas teóricas de izquierdas una crítica similar sobre los intelectuales críticos en la universidad. Es evidente en el nostálgico lamento de Russel Jacoby en *The Last Intellectuals* sobre el declive de la cultura pública en los Estados Unidos y el crecimiento de intelectuales académicos, quienes como prueba de estos hechos, escriben en lenguas arcanas y abandonan de forma cada vez más evidente cualquier intervención política válida en la vida pública⁵. Desde este punto de vista, el pensamiento crítico penetró en los atrios de la educación superior a través del estudio de instituciones, textos y diferentes formas de representación. Ha supuesto una muy pequeña manifestación del entendimiento o de la promoción de esfuerzos concretos para la solución de problemas sociales. Sin embargo es cierto que los académicos universitarios cuyos trabajos, a menudo, degeneran en un formalismo abstracto y vacío, en estas imputaciones, se deslizan de forma fácil hacia una generalización crítica que se convierte en binaria, auto-servilística y anti-intelectual. Aún más, este argumento ha generalizado su presencia en la última década y es indicativo de una dimensión de la crisis que está sufriendo la educación superior.

Me gustaría comenzar este debate recordando el propósito y el significado de la educación superior, argumentando el hecho de que la Universidad es una de las esferas públicas, que no sólo influyen a un gran número de personas en términos de lo que se enseña y cómo se debe de localizar el alumnado en el contexto y contenido de conocimiento específico de formación, sino también en términos de la influencia que la universidad tiene en gran número de personas que estudian, que impactan de forma significativa en un variado número de instituciones de la vida pública⁶. Por ejemplo, si los críticos culturales estuvieran más atentos a lo que se piensa sobre las profesiones como cuidado infantil, trabajo social y educación, sería mucho más evidente cual es el impacto de tales enseñanzas en miles de educadores y educadoras, trabajadores y trabajadoras en el tema de salud y en las comunidades de personas que luchan por el cuidado del sistema sanitario, servicios sociales y en los colegios públicos. Seguramente, las instituciones como los colegios públicos, por ejemplo, se pueden considerar una esfera pública importante, aunque existe una dura pronunciación por parte de los críticos radicales y conservadores sobre la relación crítica existente entre la educación superior y los colegios públicos. Quizás, la pregunta más importante es cuales son los silencios que hemos de soportar en el debate sobre la educación superior para que los aca-

démicos intelectuales sean catalogados como irrelevantes aún incluso cuando la mayor parte del trabajo que se realiza en las instituciones de la educación superior tienen un impacto directo sobre miles de personas cuyo trabajo tiene una significación directa relacionada con los asuntos públicos y la renovación de la sociedad civil.

Me gustaría centrarme en este debate; no en la revisión de intervenciones sin fin, realizadas sobre la corrección política, el multiculturalismo u otros asuntos concernientes a estos temas, sino en el análisis de como ciertos estudios de carácter cultural han intentado a largo del tiempo dirigirse hacia algunos de estos temas que tanto conservadores como liberales han adoptado de forma respetuosa en el ámbito de la educación superior. Me gustaría, también, plantear el hecho que la ausencia de una discusión seria sobre pedagogía y sobre estudios culturales e incluso en debates sobre la educación superior, han estrechado de forma significativa las posibilidades para redefinir el papel de los educadores como intelectuales públicos y estudiantes como ciudadanas y ciudadanos críticos capaces de gobernar y no sólo para ser simplemente gobernados. Desde este punto de vista, las escuelas llegan a ser más que un museo, una escuela dominguera o centros corporativos de formación⁷.

En términos generales, quisiera remarcar la importancia de la pedagogía tanto en el desarrollo de los últimos estudios culturales, como en el intento internacional de reforma de la educación superior, y como parte de lo que significa el hecho de educar a la juventud, se trata no simplemente de adaptar las demandas existentes de la fuerza de trabajo, sino, de educar a las trabajadoras y los trabajadores como culturalmente críticos, con un deseo de lucha hacia los imperativos de lo que implica vivir en una sociedad realmente democrática. Teniendo esto en cuenta, pasaré a la primera parte de los estudios culturales.

Estudios culturales y la ausencia de la pedagogía

Es ampliamente discutido el hecho de que los estudios culturales se definen mediante su análisis crítico de cultura y poder. Esto es evidente en dos áreas particulares. Primero, los estudios culturales han influido de forma clara en un cambio hacia la cultura de la vida cotidiana⁸. En segundo lugar, ha ampliado el significado de alfabetización y ha expandido la lectura tradicional de textos para incluir un gran abanico de formas culturales fuera de la cultura y la tecnología del libro. Esta expansión de la noción de textualidad, ha sido fruto no sólo de una lectura crítica de la producción, recepción y utilización diversa de los textos populares, sino que ha redefinido el significado convencional de lo que constituye un texto como objeto legítimo de análisis. Los textos, en este caso, constituyen un amplio rango de significantes aurales, visuales e impresos; aún más, dichos textos se consideran como parte del intento internacional de analizar cómo identidades individuales y sociales se movilizan, producen y transforman dentro de circuitos de poder informados a través de relaciones sociales de raza, género, clase, etnia y otras formaciones culturales.

En un sentido más crítico, la expansión de la cultura en la esfera pública y la ampliación del significado que aportan los textos culturales, han supuesto la invención de nuevas formas con las que los intelectuales dominantes y fuerzas policiales institucionales, convierten el significado en una fuerza social con capacidad de transformar costumbres y espacios. Sobre el desarrollo de nuevas tentativas con las que la cultura moviliza el poder, se han desarrollado varias propuestas de estudios culturales, que han expandido la textualización como un medio de análisis a estudios más amplios de estructuras, instituciones y relaciones de poder⁹.

Cornell West argumenta que los Estudios Culturales como práctica estratégica tienen dos funciones: primero, mantienen viva la importancia del trabajo político en una «era de posibilidades disminuidas». Es decir, radicaliza la noción de esperanza politizándola más que romantizándola. En segundo lugar, rechazan el encasillar un compromiso a un trabajo político dentro del congelado invierno teórico de la ortodoxia. En este caso responden a la especificidad de la historia y al espacio del poder, y al hacer esto deja abierta la cartografía política que informa cómo se denomina tanto su propia estrategia como el «mundo de la lucha política»¹⁰. La idea de que los Estudios Culturales son inestables, abiertos y siempre impugnables se convierte en la base para su reconsideración como condición para la autocrítica ideológica y para construir agentes sociales dentro más que fuera de las luchas históricas. Es precisamente en homenaje a este espíritu de autocrítica por lo que pretendo argumentar que los estudios culturales están todavía demasiado rígidamente atados al modernismo, a estructuras académicas disciplinares que son a menudo criticadas. Esto no pretende afirmar que no se comprometan de forma adecuada con los aspectos de las disciplinas académicas. De hecho, esta es una de sus más sobresalientes características¹¹. Lo que falta por hacer es promover de forma crítica una propuesta más amplia de interdisciplinariedad, lo cual es propio de la pedagogía como incuestionable vehículo que es de transmisión del conocimiento. Se ha perdido, por el contrario, la necesidad de entender la pedagogía como un modo de crítica cultural para cuestionar las condiciones bajo las cuales se produce el conocimiento y las identidades. Naturalmente teóricos como Gayatri Spivak, Cary Nelson, Stanley Aronowitz y otros, se comprometen a relacionar los estudios culturales y la pedagogía, pero constituyen una pequeña minoría en los Estados Unidos¹². La pregunta obsesionante que aquí se plantea es ¿qué hay en pedagogía que permita a los teóricos de los estudios culturales ignorarla? Una respuesta se puede encontrar en el rechazo de los teóricos de estudios culturales a tomar en serio la escolarización como lugar de lucha o a probar cómo la pedagogía tradicional produce formas particulares de dominación o cómo intenta construir las identidades del alumnado y sus deseos a través de una serie de posturas sesgadas a la hora de abordar las asignaturas.

Otra de las razones por la cual los teóricos de los estudios sociales se han preocupado tan poco de la pedagogía se puede deber al terrorismo disciplinar que deja las marcas de su legado en todas las áreas de las humanidades y artes liberales. Se considera a la pedagogía como un proyecto poco serio; de hecho, incluso la cultura popular tiene más credibilidad que la pedagogía. Esto se puede ver no sólo

en la ausencia general de cualquier debate sobre pedagogía en los textos de estudios culturales, sino también en aquellos estudios sobre humanidades que han comenzado a comprometerse con las cuestiones pedagógicas. Incluso en estos trabajos, existe un rechazo intencionado para conocer algunas de las teorías más importantes sobre pedagogía que han ganado terreno en los últimos veinte años¹³. En este silencio se esconde el recuerdo seductor de la política disciplinar, un rechazo a cruzar las fronteras académicas y un apuntalamiento del carisma académico, competitividad y elitismo. Aparece el hecho de que desde la legalidad del elitismo académico y del profesionalismo unidimensional, se ejercita aún una fuerte influencia en el campo de los estudios culturales, a pesar de las algaradas de democratización del conocimiento social.

Reclamar la Pedagogía

A pesar de que el discurso de la pedagogía está centrado en cualquier noción de reforma educativa que sea válido en su planteamiento, es un concepto que ha de utilizarse con una precaución respetuosa. No solamente existen diferentes versiones que se pueden aplicar al término. Al mismo tiempo, existen importantes visiones teóricas y prácticas que enlazan a través de varios enfoques con la pedagogía crítica. Son precisamente estas visiones las que marcan un conjunto común de problemas que sirven para definir la pedagogía crítica como un conjunto de condiciones articuladas dentro del contexto de diversos proyectos políticos particulares. Estos problemas incluyen lengua y experiencia, ética y autoridad, acción estudiantil y políticas transformadoras, localización de profesorado y formaciones estudiantiles, aunque no están limitados a la relación entre el conocimiento y el poder.

La importancia de la pedagogía para los contenidos y el contexto de los estudios culturales descansa en la relevancia que tiene para vislumbrar cómo el poder y el conocimiento configuran la producción, recepción y transformación de las identidades sociales, formas de dirección éticas, y «versiones deseadas de una comunidad humana futura»¹⁴. Aceptando la parcialidad de todas las formas de autoridad pedagógica, la pedagogía crítica inicia una encuesta sobre la relación entre trabajo cultural, autoridad, experiencia y la consolidación de prácticas culturales particulares. En este sentido como una forma de política cultural, la pedagogía toma como objeto de estudio la relación entre las posibilidades para la acción social expresadas en tanta cantidad de humanas capacidades y de formas sociales que, frecuentemente, éstas quedan constreñidas o inhabilitadas.

Pedagógicamente esto sugiere que los intelectuales deberían construir unas relaciones sociales tales que permitan al alumnado hablar de forma diferente, de tal manera que sus narrativas se puedan afirmar y analizar de acuerdo con las contradicciones y aseveraciones que caracterizan a esas experiencias. Sugiere, por otra parte, no solamente oír las voces de este alumnado que ha sido tradicionalmente marginado, sino que significa tomar de forma seria lo que todo el alumnado dice comprometiéndose con las implicaciones de su discurso en términos más

amplios, históricos e ideológicos¹⁵. Pero igualmente importante es la necesidad de facilitar espacios seguros para que el alumnado cruce las fronteras ideológicas y políticas como una forma de clarificar su propia visión moral, como forma de facilitar debates y, como Roger Simon señala, como una forma de llevar al alumnado «más allá del mundo que ya conoce para retar y provocar su visión existente sobre cómo son las cosas y cómo deberían ser»¹⁶.

Tanto en las escuelas como en otras esferas culturales, los intelectuales públicos deben luchar por crear las condiciones que permitan al alumnado y a otras personas convertirse en productoras culturales que puedan reescribir sus propias experiencias y percepciones a través de un compromiso con varios textos, posiciones ideológicas y teorías. Esto significa construir las relaciones pedagógicas en las cuales el alumnado aprenda de las demás personas, aprenda a teorizar más que simplemente recibir teorías, y sepan como descentralizar el poder autoritario del aula. Se les debe igualmente dar la oportunidad de traspasar las fronteras disciplinares, crear espacios plurales donde identidades híbridas puedan emerger, adoptar de forma crítica la reacción entre lengua y experiencia, y un conocimiento apropiado como parte de un esfuerzo más amplio de autodefinition y de responsabilidad ética. Lo que estoy sugiriendo aquí es la necesidad de que intelectuales públicos salgan de los parámetros ideológicos rígidos que definen el debate sobre el currículum. Se necesita un nuevo lenguaje para hablar sobre conocimiento y autoridad y la posibilidad de dar al alumnado un papel en la decisión de lo que se enseña y cómo se enseña bajo circunstancias específicas. Esto no se refiere únicamente a quién habla y bajo qué condiciones, sino que es concebir a la Universidad como un lugar importante de lucha acerca de lo que se enseña y de la propiedad sobre las condiciones de la producción misma del conocimiento.

A continuación, me centraré brevemente en alguna de las implicaciones de estas preocupaciones expuestas hasta ahora y cómo se podrían conectar para desarrollar una agenda académica para intelectuales públicos en la educación superior.

Intelectuales públicos y la Política de representación

Las instituciones de la educación superior se deben ver como espacios fuertemente morales y políticos en los cuales los intelectuales se imponen no únicamente como profesionales académicos sino como ciudadanas y ciudadanos cuyo conocimiento y acciones presuponen visiones específicas de la vida pública, de la comunidad, de la responsabilidad moral. La educación superior debe ser defendida a través de un trabajo intelectual que de forma autoconsciente nos recuerda la tensión entre los imperativos democráticos o posibilidades de instituciones públicas y su formación actual en la práctica diaria. En otro nivel sugiere que los académicos desarrollan sus programas de investigación, pedagogía y marcos conceptuales en conexión con el trabajo cultural llevado a cabo en muchos campos de lucha ya sea a través de los medios informativos, organizaciones laborales o movimientos sociales. Estas relaciones no deberían estar exentas de críticas, sino que representan la necesidad de los intelectuales públicos para hablar sobre aspectos

precedentes de numerosos ámbitos públicos a diversos tipos de audiencias. Al mismo tiempo, estas conexiones y alianzas no deberían sugerir que la educación superior limita su función pública simplemente a través de sus asociaciones con otras esferas públicas. Primero y más importante, se debe defender como una esfera pública vital en su propio campo con unas dimensiones educativas y morales que impactan directamente en la vida cívica. Esta defensa es una condición necesaria para que los académicos redefinan su papel como intelectuales públicos que pueden moverse entre instituciones académicas y otras esferas públicas en las que se comprometan de forma activa en la producción de conocimiento, valores e identidades sociales.

Como un lugar activo para la producción de pensamiento crítico, para el trabajo colectivo y para la lucha social, los intelectuales públicos necesitan expandir los significados y propuestas de la Universidad. Es decir, necesitan definir la educación superior como una fuente vital pública de moralidad para la nación, abierta a trabajadores, trabajadoras y comunidades a los que a menudo se les considera marginales a estas instituciones con sus recursos, conocimiento y destrezas. Se trata pues de redefinir el conocimiento, destrezas, investigación y relaciones sociales construidas en la Universidad como parte de una reconstrucción más amplia de una tradición que une el pensamiento crítico con la acción colectiva, con el conocimiento y con la crítica al poder y con una profunda impaciencia respecto al status quo. Se deberá unir toda acción humana a una ética de la responsabilidad social.

Naturalmente muchos liberales han argumentado que los académicos de la Universidad podrían tratar aspectos públicos, pero lo deberían hacer desde la perspectiva de una metodología particular o desde una pedagogía blanda, más que desde un proyecto político comprometido. Esto es evidente en la llamada que Gerald Graff hace a los educadores universitarios, a la hora de enseñar los conflictos. Graff dice que los académicos que enseñan acerca de la opresión, presuponen unos acuerdos entre el alumnado, a los que dan por existentes antes de que puedan ser discutidos. Y a causa de estos educadores radicales que dirigen los sufrimientos humanos y otros problemas sociales, Graff cree que terminan hablando a los ya convertidos. Por supuesto, esto es más que una simple afirmación teórica, y tiene su base en una confusión entre educación política y educación politizada. La educación política significa enseñar al alumnado a arriesgarse, retarse con el poder, con las tradiciones críticas de honor y ser reflexivo sobre cómo se utiliza la autoridad en la clase. Una educación politizada rechaza la dirección de sus propios programas políticos, silenciados mediante la apelación hacia una metodología especializada, o de forma objetiva. La educación politizada perpetúa el terrorismo pedagógico, mientras que la educación política expande las condiciones pedagógicas para que el alumnado comprenda cómo trabaja el poder sobre ellos a través de ellos mismos y para ellos en el servicio de construcción y dependencia de sus papeles como ciudadanas y ciudadanos críticos.

Desde esta perspectiva, el discurso de objetividad y metodología, corre el riesgo de reemplazar un discurso ético relacionado con las responsabilidades políticas

del profesorado universitario o con la cuestión de cómo estos educadores deberían ayudar a su alumnado a identificar, comprometerse y transformar las relaciones de poder que generan las condiciones materiales de racismo, sexismo, pobreza y otras condiciones de opresión¹⁷. Ante la falta de un proyecto político, el papel del intelectual universitario, se reduce a un compromiso técnico en rituales formales desprovisto de cualquier compromiso de presión para comprometerse con los problemas urgentes y distorsionantes que conforman la gran sociedad.

En oposición a este punto de vista, me gustaría argumentar que los intelectuales públicos han de investigar, combinando mutuamente y de forma interdependiente, los roles de los educadores y ciudadanos. Deben encontrar fórmulas adecuadas para conectar la práctica del aula con la acción de los poderes políticos. Creo que Edward Said está en el recto camino cuando argumenta que los intelectuales públicos han de funcionar dentro de las instituciones, en parte, como exiliados, es decir, como miembros sociales cuyo «cometido consiste en enunciar públicamente preguntas molestas, para confrontar dogma y ortodoxia, para ser alguien que no puede ser cooptado fácilmente por los gobiernos o corporaciones»¹⁸. Desde esta perspectiva, es responsabilidad del educador como intelectual público unir las diferentes experiencias que constituyen la producción del conocimiento, identidades y valores sociales en la Universidad a la cualidad de vida moral y política de esta sociedad. Vaclav Havel plantea que los intelectuales tienen la responsabilidad de comprometerse en prácticas políticas, para ver «las cosas en términos más globales... construir la solidaridad entre personas... incrementar la tolerancia, luchar contra la violencia, promover los derechos humanos y proclamar su indivisibilidad»¹⁹. Conquistar un sentido creciente de responsabilidad por la humanidad no significa que los intelectuales puedan o deban explicar los problemas del mundo en términos absolutos o dogmáticos. Tampoco deben limitar su responsabilidad a la Universidad o a los medios de comunicación, por el contrario, necesitan enfocar a los temas sociales con humildad, siendo personas mediadoras de múltiples conexiones y cuestiones que mantienen unida a la humanidad; pero necesitan hacer esto moviéndose a lo largo y a lo ancho de las diversas aportaciones del saber, como parte de un compromiso y práctica política que reconozca la importancia de «plantear preguntas, hacer distinciones, recordar todas aquellas cosas que tienden a ser olvidadas o yendo hacia el pasado en busca de justicia y de acción colectiva»²⁰.

En este discurso, las experiencias que constituyen la producción del conocimiento, identidades y valores sociales en la Universidad, están intrínsecamente unidas a la cualidad de vida política y moral de la sociedad. En buena parte, podríamos decir que el trabajo intelectual necesita desafiar las formas del conocimiento disciplinar y las relaciones sociales que promuevan violencia material y simbólica, mientras que al mismo tiempo debe ser profundamente crítico de su propia autoridad y de cómo se estructuran las relaciones del aula y las prácticas culturales. Pedagógicamente, esto sugiere que la autoridad que los educadores legitiman en la clase se convierte tanto en objeto de autocritica como de referente crítico para expresar una «disputa más fundamental con la autoridad en si misma»²¹. Además,

como intelectuales públicos, los académicos han de moverse más allá del reconocimiento de la parcialidad de sus propias narrativas para dirigirse más concretamente a las consecuencias éticas y políticas de las relaciones sociales y prácticas culturales generadas por las formas de autoridad utilizadas en la clase.

Como intelectuales públicos, el profesorado de la universidad necesita ofrecer oportunidades al alumnado para aprender que la relación entre el conocimiento y el poder puede ser emancipatorio, que sus historias y experiencias personales y lo que pueden decir y hacer puede formar parte de un gran esfuerzo para deshacer los privilegios dominantes, reconstruir de una forma productiva su relación con las demás personas y transformar cuando sea necesario, el mundo que les rodea. De una forma más específica, estos educadores necesitan argumentar desde formas de pedagogía que acerquen el vacío entre la Universidad y la vida diaria. El currículum necesita ser organizado alrededor del conocimiento que relaciona las comunidades, culturas y tradiciones que dan al alumnado un sentido de historia, identidad y contextualización. Esto es una llamada para traspasar la, tan a menudo, rígida división entre la cultura académica y la cultura popular; lo que significa también extender la práctica pedagógica como una forma de cultura política incitando a todo conocimiento subjetivo a un serio análisis e interrogante, y al hacer esto, convertir en transparentes las intenciones del poder que conectan al conocimiento con la interpretación específica de la autoridad y la práctica cultural.

Todos estos hechos nos sugieren unos enfoques pedagógicos que significan más que hacer un contexto específico de aprendizaje. En efecto, retan el contenido del canon establecido, aún más, apuntan a la necesidad de expansionar el rango de textos culturales que informan sobre lo que realmente se entiende por «conocimiento realmente útil». Como intelectuales públicos, el profesorado universitario necesita comprender y utilizar estas formas electrónicas de conocimientos mediadores que constituyen el terreno de la cultura popular. Me estoy refiriendo al mundo de los medios de video-textos, películas, música y otros mecanismos de cultura popular constituidos fuera de la tecnología de libros y publicidad. Por otra parte, el contenido del currículum necesita afirmar y enriquecer de forma crítica el significado, la lengua y las formas de conocimiento que utiliza actualmente el alumnado para negociar e informar sus vidas. Esto sugiere que el profesorado universitario puede en parte, ejercitar su papel como los intelectuales públicos, dando al alumnado la oportunidad de comprender cómo se organiza el poder a través del gran número de esferas culturales «populares» que aparecen en las bibliotecas, movimientos profesionales de enseñanza, y colegios de alta tecnología unificados, entre los que circulan señales y significados aparecidos en los periódicos, revistas, anuncios, programación electrónica, máquinas, películas y programas de televisión. En este sentido, los intelectuales públicos, han de diseñar una lección desde estudios culturales extendiendo la definición histórica de textos culturales y al mismo tiempo redefinir, en términos de Toni Morrison, cómo «el conocimiento, aunque mundano y utilitario, juega un papel importante en las imágenes lingüísticas y formas de práctica cultural»²². Mientras que es fundamental para el profesorado universitario extender la relevancia del currículum para incluir la riqueza y la di-

versidad del alumnado al que están enseñando, necesita también descentrar al mismo tiempo, el currículum. Esto es, el alumnado debería estar inmerso en el gobierno escolar, «concediéndole la posibilidad de marcar los objetivos a alcanzar, la selección de cursos y tener sus propias organizaciones autónomas, incluyendo una prensa libre»²³. El hecho de hacer la distribución de poder entre el profesorado, alumnado y administración, no sólo nos ofrece las condiciones para que el alumnado se convierta en agente de su propio proceso de aprendizaje, sino que nos proporciona además la base para un aprendizaje colectivo, acción cívica y responsabilidad ética. Lo que es más, tal hecho, emerge mediante una pedagogía de experiencias vividas y de esfuerzo común más que de una asignatura académica vacía y formal.

Hemos de añadir que como intelectuales públicos, el profesorado universitario necesita convertir el hecho de la diferencia cultural en una producción de conocimiento definida y prioritaria, como desarrollo e investigación. En la era del cambio demográfico, de la inmigración a gran escala y de comunidades multirraciales, el profesorado universitario ha de realizar un compromiso firme con las diferencias culturales como punto principal en la relación de escolaridad y ciudadanía. En primer lugar, esto significa deshacer la legalidad de chovinismo nativo y racial que ha defendido la retórica de la reforma de la escuela en la última década²⁴. Las eras de Reagan y Bush presenciaron un completo ataque a los derechos de las minorías, derechos de legislación civil, acciones afirmativas y la legitimación de la reforma del currículum complaciendo intereses eurocentristas. El profesorado universitario puede afirmar su compromiso con la vida pública democrática y la democracia cultural aunando esfuerzos fuera y dentro de sus aulas, la solidaridad con las demás personas para rebatir estas políticas y así hacer escuelas más sensibilizadas a los recursos culturales que el alumnado introduce a todos los niveles escolares. En un primer nivel, esto significa trabajar para desarrollar la legislación que protege los derechos civiles de todos los grupos. Igualmente importante es la necesidad para el profesorado universitario de conseguir el liderazgo para animar a la creación de programas que abran los «currícula» escolares a los narrativos de la diferencia cultural, sin caer en una trampa de mero romanticismo hacia las experiencias ajenas. Vemos aquí como punto clave, el desarrollo de una política educativa que afirme a la educación universitaria como parte de un discurso político y ético, un discurso que rete y transforme esas reformas de currículum de la última década que son profundamente racistas tanto en contenido como en contexto. Esto sugiere en parte, un debate sobre la relación existente entre la escolarización y la identidad nacional, alejándonos de una ética asimilacionista y de las tan profundas fantasías eurocentristas de una cultura común que unifique en la identidad nacional a la diversidad de tradiciones, historias y la expansión de la vida pública democrática.

En conclusión quiero decir, que los intelectuales públicos necesitan convertirse en portadores de una memoria peligrosa, es decir, provocativos. De esta forma, el profesorado como intelectual público puede «tomar posición» y renegar de un relativismo cínico o adoctrinamiento político. Es precisamente en la interrelación

dinámica de un discurso de compromiso, autocrítica e indeterminación donde la pedagogía puede ofrecer al profesorado, alumnado y otras personas, la posibilidad de contemplar la educación superior como una esfera pública crucial a la vez que se aparta de ortodoxias paralizadoras que cierran más que expanden la vida pública democrática. Esto significa que el profesorado universitario ha de traer para proclamar en sus aulas y otros lugares pedagógicos el coraje, herramientas analíticas, visiones morales, tiempo y la dedicación necesaria para devolver a las universidades su tarea más importante: lugares de educación crítica al servicio de creación de una esfera pública de ciudadanos y ciudadanas capaces de ejercitar el poder sobre sus propias vidas y especialmente sobre las condiciones de adquisición del aprendizaje. El esfuerzo más importante ha de emplearse en el reconocimiento de que la democracia no es un establecimiento de reglas formales acerca de la participación, sino la experiencia vivida del poder en favor de la gran mayoría. Lo que es más, el grito común del profesorado universitario debería ser el organizarse en torno a la práctica de poder para la gran mayoría del alumnado en los Estados Unidos que necesitan ser educados en el espíritu de una democracia crítica y en la necesidad de un cambio social emancipador²⁵.

Notas

1 Louis Menand, «What are Universities For? *Harper's* (Dec. 1991), 56.

2 Paul Hollander.

3 Jeny Scott.

4 Para una visión de élite y basada en la tendencia de izquierda que informa a la National Association of Scholars, ver Diamond. Por ejemplo, los miembros de NAS, Profesor Jeffrey Hart y Barry Gross, quienes ven la educación universitaria no como un esfera pública sino como una colonia de cambio de la clase media, con estudiantes blancos. Diamond escribe que «Gross agrega el sentimiento general (en la IV conferencia de NAS) que las y los estudiantes vocacionales son los destinatarios claros de la clase trabajadora en las escuelas de graduados» (32). De acuerdo con Gross y Hart, la expansión de la educación superior para incluir a la clase trabajadora y otros estudiantes minoritarios no solamente se ha «permitido la entrada en su corrupción del currículum» (32), sino que se ha abierto la universidad a una «élite cultural» de izquierdas.

5 Russel Jacoby, *The Last Intellectuals: American Culture in the Age of Academe*. (New York: Basic, 1987).

6 Un análisis de la universidad como esfera pública se puede encontrar en Aronowitz y Giroux (1994), Giroux (1983, 1988). Para una elaboración teórica de relación entre la esfera pública y la democracia, ver Habermas (1989); Felski (1989); Fraser (1990); Calhoun (1991).

7 Ejemplos recientes sobre trabajos teóricos que intentan introducir el tema de pedagogía en los estudios culturales, incluyen escritos representativos en Grossberg, Nelson y Treichler; Giroux y McLaren.

8 Stuart Hall, «What is this 'Black' in popular Culture?» Gina Dent, Ed. *Black Popular Culture* (Seattle: Bay Press, 1992), 22

9 Una de las expresiones más fuertes de esta posición se puede encontrar en Lawrence Grossberg, *We Gotta Get Out of This Place* (New York: Routledge, 1992); Stuart Hall, «Cultural Studies and its Theoretical Legacies», in Lawrence Grossberg, et al., Ed. *Cultural Studies* (New York: Routledge, 1992). pp. 277-286; Lawrence Grossberg, «The Formation of Cultural Studies: An American in Birmingham», *Strategies*, n° 2 (1989), 114-149.

- 10 Lawrence Grossberg *We Gotta Get Out of This Place: Popular Conservatism and Postmodern Culture* (New York: Routledge, 1992, 18).
- 11 Como un ejemplo representativo de este tipo de crítica ver cualquiera de las principales fuentes teóricas de los estudios culturales, especialmente el centro para los estudios culturales de Birmingham. Por ejemplo, Stuart Hall, «Cultural Studies: Two Paradigms» *Media Culture and Society*, n° 2 (1980), 57-72 y «Cultural Studies and the Center: Some Problematics and Problems» in Hall, et al. eds *Culture, Media, Language: Working Paper in cultural Studies* (London Hutchinson, 1980); Richard Johnson, «What is Cultural Studies anyway?» *Social Texts* 6:1 (1987), 38-40; Meaghan, Morris «Banality in cultural Studies» *Dicourse* 10:2 (1988), 3-29.
- 12 Ver Stanley Aronowitz, *Roll over Beethoven: Return of Cultural Strife* (Hanover, New Hampshire: University Press of New England, 1993). Ver también los artículos en *Cultural Studies* editados por Grossberg et al. op cit. Ver también varios artículos de *College Literature* bajo la edición de Kostas Myrsiades. Es también relevante consultar algunos de los últimos libros sobre estudios culturales a pesar de que no se ve un compromiso serio de la pedagogía como lugar de lucha de la teoría y la práctica. Por ejemplo ver Patric Brantlinger, *Crusoe's Footprints: Cultural Studies in Britain and America* (New York: Routledge, 1990); Graeme Turner, *Briths Cultural Studies* (London: Unwin Hyman, 1990); John Clarke, *New Times and old Enemies* (London: Harper Collins, 1991); Sarah Frankling, Celia Lury y Jackie Stacey, Eds. *Off-Centre: Feminism and Cultural Studies* (London: Harper Collins, 1991). David Punter et *Introduction to Contemporary Cultural Studies* (New York: Longman, 1986) hay un capítulo sobre la identificación del racismo en los libros de texto.
- 13 Por ejemplo, mientras que teóricos como Jane Tompkins, Gerald Graff, Gregory Ulmer y otros, se dirigen a cuestiones pedagógicas, lo hacen exclusivamente dentro de la referencia de estudios literarios. Lo que es más, incluso estos teóricos en estudios literarios que insisten en la naturaleza política de la pedagogía general que ignoran, con alguna excepción, el trabajo que se ha llevado a cabo en este campo durante veinte años. Ver, por ejemplo, Shoshana Felman y Dori Lamb, *Testimony: Crisis of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*. New York: Routledge, 1992; Bruce Henricksen y Thais E. Morgan, *Reclaiming Pedagogy: The Rethoric of the Classroom*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1989; Gregory Ulmer, *Applied Grammatology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1985; Barbara Johnson, Ed. *The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literacy Genre*. New Haven: Yale University Press, 1983.
- 14 Roger I. Simon, *Teaching Against the Grain* (New York: Bergin and Garvey Press, 1992), p.15.
- 15 Para un excelente análisis de este aspecto de la voz del alumnado y la pedagogía crítica ver Mohanty; hooks.
- 16 Roger I. Simon, op. cit. p 47.
- 17 Gerald Graff, «Teaching the Conflicts», Darryl J. Gless y Barbara Herstein Smith, eds., *The Politics of Liberal Education* (Durham: Duke University Press, 1992), pp. 57-73.
- 18 Edward Said, *Representation of Intellectual* (New York: Pantheon, 1994), p.11
- 19 Vaclav Havel, «The Responsibility of Intellectuals», *The New York Review of Books* 63:11 (June 22, 1995), p. 37
- 20 Edward Said, *Representations of the intellectual* (New York: Pantheon, 1994), p. 52-53.
- 21 R. Radhakrishnan. «Canonicity and Theory: Toward a Poststructuralist Pedagogy» in Donald Morton and Mas'ud Zavarzadeh, eds. *Theory/Pedagogy/Politics* (Urbana: University of Illinois Press, 1991), pp. 112-135.
- 22 Toni Morrison, *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination* (Cambridge: Harvard University Press, 1992), pp. 49-50.
- 23 Stanley Aronowitz, «A Different Perspective on Educational Equality» *The Review of Education/ Pedagogy/cultural Studies* (forthcoming), p. 24.

24 Henry A. Giroux, *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Difference* (New York: Peter Lang, 1993).

25 Sacado de Henry A. Giroux, *Schooling and the struggle for Public Life* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988).

26 Traducido por Ana Alarios.