



---

# Pedagogia crítica. Les polítiques de la resistència i un llenguatge d'esperança

Peter McLaren\*

Es va presentar una versió d'aquesta ponència al «Seminario Internacional: Perspectivas en la Formación de Profesionales de la Educación», Facultad de Filosofía y Letras, UNAM (Ciutat de Mèxic), el 15 de novembre de 1988. Voldria agrair a Alicia de Alba, Edgar González i Bertha Orozco Fuentes les seves crítiques i els seus suggeriments valuosos.

## Tons' quina Amèrica

Als Estats Units, molts professionals ens sentim insegurs, no només pel futur del nostre sistema educatiu sinó també pel grau de sensatesa de la cultura que l'ha produït. Vivim uns temps perillosos; uns temps de risc, de lluita, d'esperança. Mentre que, d'una banda, els nord-americans afronten una modernitat desencantada i el sorgiment d'una nova època postmoderna portentosa, amb la seva maquinària de dominació que genera relats electrònics d'indiferència política i d'abandonament moral, de l'altra, els teòrics educatius que treballen dins d'una tradició crítica viuen uns temps excitants i vitals. Mentre el teatre de terror del capitalisme global continua proveïent al món la seva lògica dessaborida, les seves simbòliques economies de poder imperialista, el seu optimisme superficial i la seva incessant necessitat de producció de plaers autònoms, als Estats Units els

---

\*Peter McLaren és professor a la Universitat de Miami i codirector del Centre d'Estudis Educatius i Culturals. És autor de nombrosos llibres entre els quals destaquen: *Schooling as a ritual performance*, *Critical pedagogy the state and cultural struggle* (editat amb Henry Giroux), *Critical literacy: politics, praxis and the postmodern* (editat amb Colin Lanksweart), *Postmodernism, post-colonialism and pedagogy*, *Paulo Freire: a critical encounter* (editat amb Peter Leonard).

Adreça: Department of Educational Leadership. School of Education and Allied Professions. 350 McCuffey Hall. Oxford, Ohio 45056. Tel.: (513) 529 6825. Fax: (513) 529 7270.

teòrics educatius d'esquerres aplaudeixen i donen la benvinguda a una erosió de paradigmes de filosofia i de teoria social. Això vol dir que mentre als Estats Units els educadors són testimonis d'una defensa de reraguarda, reaccionària però finalment fàtua, de les transcendents virtutis de la civilització occidental, de la inflexible persistència dels obrers alienats, i d'un atac a l'estat de benestar del Nou Pacte, aquests educadors estan experimentant també una nova vitalitat a causa que l'hegemonia cultural/moral del principal corrent curricular i de la teoria pedagògica està sent esquarterada -i en alguns casos destrossada- en gran part per estratègies destructives preses de la teoria literària (que alhora han estat influïdes pel post-estructuralisme continental). Els esforços destructius per fragmentar la certesa epistemològica articulada per aquesta hegemonia (p.e. la gramatologia derridiana i l'arqueologia foucaultiana) han pres agressivament la iniciativa del desmantellament de les demandes transcendents quant a la veritat ideològicament inclosa als règims de discursos de la modernitat<sup>1</sup>.

Sense entrar en els detalls de totes les ramificacions polítiques i epistemològiques de la infiltració de la teoria social postmoderna en la teorització educativa (algunes de les quals han estat ben rebudes mentre que d'altres encara són considerades amb prevenció), n'hi ha prou amb dir que hi ha hagut una «crisi de representació» i una erosió de la confiança en les conceptualitzacions predominants d'allò que constitueix el coneixement i la veritat, com també en les formes pedagògiques d'obtenir-les. Tot i que probablement una sospita hermenèutica serà ben rebuda en tots els camps de la indagació humana, la incertesa que aquesta ha provocat en les dimensions polítiques i morals de la vida contemporània ha creat també un buit ideològic preparat per a un «populisme autoritari» i una invasió d'emissaris d'una certesa moral exacerbada i d'un compromís irreflexiu amb la veritat.

És cert que dins de la teoria social postmoderna hi ha tendències tant d'emancipació social com d'altres de socialment reaccionàries; i mentre que el servilisme autoritari, el nihilisme incipient i l'antitopisme decadent introduïts per la segona tendència haurien de ser

---

(1) Vegeu Peter McLaren (1986): «Postmodernism and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve», a *Educational Theory*, 36, 389-401. Vegeu també Peter McLaren: «The Body in Shock: Schooling and the Politics of Enfleshment», a *Boston University Journal of Education*, pròxima aparició. Podeu trobar alguns arguments similars a Jonathan Arac (ed.) (1986): *Postmodernism and Politics, Theory and History of Literature*, 28, Minneapolis, University of Minnesota Press; Charles Newman (1985): *The Post-Modern Aura*, Evanston, Northwestern University Press; John Fekete (ed.) (1987): *Life after Postmodernism*, Nova York, St Martin's Press.

impugnats costi el que costi per aquells de nosaltres que estem involucrats en l'establiment d'una pedagogia crítica, les forces de la dreta, que han advertit una creixent ambivalència moral a l'esquerra, no es deturen a prendre en consideració els que estan guanyant les principals escaramusses a la torre de vori. A través dels mitjans de comunicació porten els seus atacs directament a totes les llars del país. Ara la tendència és ser la «Dreta Guanyadora», tal com ho va confirmar no fa gaire George Bush en la seva campanya electoral, quan els liberals van ser incapaços de parlar des d'una posició moral que resultés creïble per a la major part dels nord-americans.

Mentre els teòrics d'esquerra lluiten dins i fora dels espais acadèmics, atacant una gran quantitat de temes moderns intocables (per exemple, el mite de la ciència com a metodologia universal apodíctica, autocorregible i autoperfeccionable, l'absolució del text, el subjecte unitari prefreudià i l'autor com a única font de significat), els efectes del debat a l'esfera pública són més immediats i devastadors. Una de les conseqüències lamentables de l'atac destructiu actual a les grans narratives, a la teoria de correspondències de la veritat i al subjecte històric amb la seva imaginària estabilitat i la seva noció no-problematitzada d'identitat a través del temps, ha estat la creació d'un clima moral predisposat a l'ascendència d'un règim neoconservador de debò, el qual roman intransigentment hostil a una política de diferència o a una ètica provisional de justícia social. En realitat, la impossibilitat dels teòrics socials d'esquerra de donar compte de la totalitat de relacions socials i ideologies que es troben sota la superfície de la vida quotidiana, sovint ha posat en perill les nostres fites de transformació i justícia social que idealment haurien de proveir el punt de partida de totes les nostres teoritzacions educatives. El que queda debilitat com a resultat d'aquest predicament són les bases mateixes de l'oposició política i la transformació social. Dins de l'esfera pública de l'educació, aquest debat actual ha debilitat literalment alguns dels imperatius centrals que guien la teoria crítica educacional. L'esquerra, especialment l'esquerra educativa als Estats Units, necessita amb gran urgència un nou llenguatge pedagògic i una nova visió pedagògica.

Situats com som ara al crepuscle de la modernitat, alguns educadors dels principals corrents no estan preocupats per la discussió d'allò que constitueix el coneixement crític i emancipatori, sinó per atiar la lògica tecnocràtica que ha convertit l'objectivisme i la certesa en el nou demiürg de l'educació capitalista tardana. Nosaltres, els que ens situem a l'esquerra, hem ajudat perquè això succeís. Convertint el postmodernisme en un sistema totalitzador que redueix la vida social i institucional a una pista plana i relluent de discoteca, els teòrics socials han preparat el terreny per a un sistema totalitzant encara més catastròfic, un sistema encaminat a controlar la subjec-

tivitat i subministrar les bases discursives per a una formació del caràcter nacional que pugui facilitar, encara més, la producció i el flux de capital en una època econòmicament dura i competitiva. Sobre aquest punt, Lawrence Grossberg argumenta que:

«La descripció que ofereixen els postmodernistes s'ha de localitzar dins dels amplis camps socials i culturals de la vida diària i de les lluites pel poder, la dominació, la subordinació i la resistència que hi tenen lloc. A més, cal resistir-se a la tendència del postmodernisme de totalitzar les seves descripcions, de lliscar des d'una descripció d'una estructura determinant fins a la identificació d'aquest pla amb la totalitat de les nostres realitats històriques i viscudes. No es pot ignorar la contradicció interna dins de qualsevol estructura, o de les seves relacions amb altres estructures determinants».<sup>2</sup>

El coqueteig de l'esquerra amb la mort del significat ha facilitat el fet que la «Nova Dreta» inundi l'arena pública amb una pila de discursos autoritaris interminables, amb els quals no han trobat cap obstacle per colonitzar el buit moral que va deixar l'esquerra en desmantellar destructivament el projecte de la Il·lustració. Evacuant els ídols caiguts del raonament i de la interpretació crítica, els teòrics educatius d'esquerra han fet més vulnerable l'esfera pública a una afirmació inqüestionada d'una versió particular de debò -en aquest cas produïda i administrada per la «Nova Dreta»-, que instrumentalitza el coneixement, el despolititza de qualsevol demanda emancipatòria seriosa i l'enllaça amb el seu «pagament ajornat» amb el mercat capitalista i el fa servir per transmetre una interpretació privilegiada d'«home blanc» de la cultura occidental. Així, l'esquerra ha restablert inconscientment la transcendència perduda dels discursos que intenta denunciar.

Traduït a un currículum directiu a escala nacional, els efectes d'aquesta crisi són devastadors: el que n'ha esdevingut ha estat l'avanç del concepte d'educació com a adquisició pràctica d'habilitats tècniques, que promouran el creixement d'una força de treball competitiva en el mercat internacional. Dit d'una altra manera, s'ha situat l'èxit dins del ferri determinisme de la voluntat capitalista. És a dir, s'ha construït una equivalència entre el caràcter nord-americà i l'ètica consumista com a signatària de la llibertat i la decència.

En les meves observacions següents argumento la importància del desenvolupament d'una pedagogia crítica a l'era de la postmodernitat. Si bé és cert que no pretenc tenir les respostes de molts dels importants qüestionaments sorgits de la crisi actual, si més no intento assenyalar alguns dels temes pedagògics teòrics i morals que

---

(2) Lawrence Grossberg (Tardor de 1988): «Rockin' with Reagan, or the Mainstreaming of Postmodernity», a *Cultural Critique*, 10, 147.

molts de nosaltres, situats dins de la tradició crítica d'Estats Units, hem desenvolupat els darrers anys.

## **Cultura postmoderna: l'automodificació d'un mateix i l'esfondrament de la realitat**

Quan dic «condició postmoderna» em refereixo en el sentit més general al sorgiment d'allò que Stanley Aronowitz anomena cultura visual, és a dir, la tendència actual envers la literalitat en la qual els estudiants semblen incapaços de penetrar més enllà de la superfície de les coses, de manera que deixen de banda conceptes com «societat», «capitalisme» i «història», que no es presenten immediatament als sentits.<sup>3</sup> D'acord amb Aronowitz, «durant l'última meitat del segle XX el grau en què la cultura de públic massiu ha colonitzat l'espai social que la gent normal i corrent tenia disponible per a la lectura, la discussió i el pensament crític ha de ser considerat com l'esdeveniment més important de la història social de la nostra època».<sup>4</sup> Dins d'aquesta condició existeix la primacia de la representació icònica per sobre de la lògica o el contingut proposicional.<sup>5</sup> Atrapats en aquesta política de significació, ens convertim cada cop més i progressivament en els esclaus d'un estil superficial. Els relats temporals que estructuraven el nostre inconscient polític són reemplaçats ràpidament per la tirania del signe. Un dels problemes que hem d'afrontar és que les disposicions classificatòries i les estructures cognitives (caldrí llegir el concepte de Bourdieu) compartides per totes les classes socials -inclosa, potser fins i tot especialment, la petita burgesia- estan predisposades a la producció d'objectes culturals postmoderns. Aquí afrontem la dominació del signe que ha guanyat posicions a partir de la transició de la cultura industrial a la cultura del consumisme. El poder simbòlic dels béns ens ha portat a consumir signes en lloc de productes alhora que el treball manual s'ha reduït també a un altre signe -un signe que indica posició social.

El nostre consum de signes ha començat a crear patologies modernes de desordres narcisistes de personalitat, esquizofrènies i depressions.

---

(3) Stanley Aronowitz (1987): «Mass Culture and the Eclipse of Reason: The Implications for Pedagogy», a Donald Lazere (ed.): *American Media and Mass Culture*, Berkeley i Los Angeles, University of California Press, 465-471.

(4) Aronowitz: «Mass Culture», 468.

(5) Scott Lash i John Urry (1987): *The End of Organized Capitalism*, Oxford, Anglaterra, Polity Press.

L'exemple de l'esquizofrènia no és pas una metàfora exagerada de l'estat postmodern de les coses. Per exemple, alguns teòrics han observat que els esquizofrèncics sovint desplacen paraules del seu context i del seu rerefons temporal (recordant que la temporalitat és una funció del llenguatge), per la qual cosa les paraules arriben a ser experimentades en la seva exactitud literal, en la seva actualitat. En un món com aquest hi ha poca o cap connexió entre els esdeveniments presents o passats, perquè els esquizofrèncics habiten un món en el qual el present és experimentat com a perpetu i els significats discontinus deixen d'enllaçar-se amb coherència.<sup>6</sup> L'efecte de la representació postmoderna als *mass media* és comunicar un torrent de significats, replè d'una multiplicitat de missatges, que signifiquen qualsevol cosa que hom vulgui que signifiquin.

En aquest sentit, la condició postmoderna ha aplanat la història mitjançant l'arranjament i la reproducció de subjectes d'acord amb les nostres imatges de béns de consum i amb la nostra inversió libidinal d'aquests béns, que sovint són anunciats per mitjà del flux apocalíptic de significats a diferència d'un realisme narratiu lineal. En la mesura que el pastitx reemplaça la narrativa com a forma de representació amb èxit en publicitat, consegüentment la història és suprimida, els significats es desenllacen de la significació cada cop més i les formes col·lectives d'identitat i de solidaritat en l'esfera pública -tan necessàries per a la construcció de moviments socials nous- es trenquen per sempre més.

La postmodernitat ha soscavat literalment la distinció entre la producció i el consum. Faig servir el concepte de postmodernitat per a referir-me a la noció de Baudrillard que les velles formes de producció i de consum han estat reemplaçades per un nou univers de comunicació que exalta l'aspecte, les superfícies, les textures i el jo com a article de consum. En resum, la consignació de la imatge -la representació- es remet al regne de la hiperrealitat on la imatge ha suplantat la realitat i on la realitat ha desaparegut a l'interior de la imatge.<sup>7</sup> Baudrillard ha suggerit que la pantalla de televisió simbolitza

---

(6) Lash i Urry: *The End of Organized Capitalism*. Dec molts dels arguments d'aquesta ponència a la dissertació sobre el postmodernisme de Lash i Urry. Pel que fa a la relació entre postmodernisme i esquizofrènia, vegeu Fredric Jameson (1983): «Postmodernism and Consumer Society», a Hal Foster (ed.): *The Anti-Aesthetic Essays in Postmodern Culture*, Port Townsend, Bay Press, 116. Vegeu també E. Ann Kaplan (1987): *Rocking Around the Clock: Music, Television, Postmodernism and Consumer Culture*, Nova York, Methuen, 146-147.

(7) Jean Baudrillard (1983): *Simulations*, Nova York, Semiotext(e). Vegeu també Marilouise and Arthur Kroker (eds.) (1987): *Body Invaders: Panic Sex in America*, Nova York, St. Martin's Press, 1987; Arthur Kroker i David Cook (eds.) (1986): *The Postmodern Scene: Excremental Culture and Hyper-Aesthetics*, Nova York, St. Martin's Press; Lash i Urry: *Organized Capitalism*.

aquesta nova era. Podem ser testimonis de l'espectacle del col·lapse de significats que es converteixen en la superfície plana i contínua de la hiperrealitat, mentre que alhora veiem com la subjectivitat es transforma a causa del terror en passivitat pels preceptes funestos de la lògica del consum. Seguint la línia de raonament de Baudrillard, l'absència de la referencialitat concreta en un món format per un carnaval de signes significa l'absència d'oposició política; a més, la reproducció de la mateixa cosa, a causa de l'atzar, incapacita el subjecte i imposa una política d'alienació. Lawrence Grossberg resumeix molt bé aquesta condició quan assenyala que:

«El somni americà es va transformar en primer lloc en «el fet residencial» com a imatge de la «bona vida» presentada pels mitjans de comunicació. Després es va transformar en una etiqueta de dissenyador -el seu propi mitjà, una cosa que ja per definició no és accessible a tothom. El radicalisme s'ha convertit en la base de l'estrellat, i la història ha esdevingut un gran negoci».<sup>8</sup>

Si bé molts de nosaltres, dins de la tradició crítica, ens prenem seriosament les condicions de la postmodernitat tal com han estat àmpliament descrites per Baudrillard, Lyotard i altres, no considerem que la humanitat massificada pugui ser transmutada tan fàcilment pel signe en un conjunt de titelles miserables i passius. Tampoc no estem d'acord que el tema humà pugui ser reduït a una pirueta de signes lingüístics, tot i que la teoria sembla enlluernadora.

Fins i tot quan estem d'acord amb els postestructuralistes, que sense cap mena de remordiment desacrediten les interpretacions essencialistes del «jo» i que alhora sostenen que no podem parlar del «jo» com una essència o un objecte sense la reflexió de mitjancera, hi estem en desacord que el «jo» es constitueixi bàsicament en ser interpel·lat pel discurs.

Els éssers humans -els cossos- són autoconscients però no autoconstituents. No estan constituïts per la seva consciència sinó per les condicions que troben fora de la consciència. És a dir, estem constituïts com un «jo» basat en allò de què tenim consciència i en allò de què no tenim consciència, a més de per tot allò que reprimim. Això no vol dir que coincidim amb Althusser quan afirma que el subjecte autònom és merament una ficció del discurs sobre el qual reposen totes les altres ficcions de la ideologia. Si bé accepto que el fet que em reconegui com un ego autoconscient depengui fins a cert punt de la distorsió ideològica i d'una repressió dels components que em conformen, aquesta situació pressuposa la injustificable suposició

---

(8) Grossberg: «Rockin' with Reagan», 137.

que el reconeixement esmentat per part del «jo» és sinònim del subjectivisme cartesià. Però a diferència del jo psicològic cartesià, nosaltres no individualitzem la nostra pròpia consciència. Som, això no obstant, prou autoconscients per reconèixer la nostra pròpia constitució fora de les exigències de la nostra pròpia voluntat.<sup>9</sup> La nostra consciència de la constitució de nosaltres mateixos és la que fa possible l'alliberament. La tasca de la pedagogia crítica és incrementar aquesta autoconsciència, per desposseir la distorsió ideològica i per ajudar el subjecte en la seva pròpia observació històrica.

Com que només ens podem reconèixer a nosaltres mateixos com a subjectes dins d'un llenguatge descriptiu o explicatiu -o ideologies particulars- necessitem un llenguatge crític que ens capaciti per a identificar-nos a nosaltres mateixos i per a recrear-nos en nosaltres com a subjectes actius en la història, i que ens capaciti també per a distingir les nostres necessitats reals. Les nostres necessitats només són cognoscibles de manera mediata a través de la comprensió de les condicions socials externes que les generen, i en aquest sentit la pedagogia crítica, a través d'una via d'imperatius estratègics, forneix una pedagogia que ajuda estudiants i mestres a conèixer-se millor.<sup>10</sup>

El que intentaré de fer a l'apartat següent és esbossar algunes de les posicions que he assumit en el meu treball als Estats Units, i després continuaré amb un comentari general sobre el propòsit de la pedagogia crítica a l'època postmoderna.

## **La resposta de la pedagogia crítica: principis epistemològics**

La pedagogia crítica va guanyar primer l'atenció nacional als Estats Units, aproximadament quinze anys enrere, quan va sorgir com a resposta d'oposició a la tendència dominant del que s'ha anomenat enfocaments tradicionalistes i conceptual-empiristes en la teoria del

---

(9) Denys Turner (1983): *Marxism and Christianity*, Oxford, Basil Blackwell. Els meus arguments sobre la subjectivitat en tota la meva ponència deuen molt a l'anàlisi i als raonaments sobre la moralitat de Turner.

(10) Turner: *Marxism and Christianity*.



currículum.<sup>11</sup> En aquesta època la seva tasca principal era, i en gran mesura ho continua essent, revelar les contradiccions i les confusions de les ideologies predominantment liberals i conservadores dins d'aquests enfocaments, precisament perquè han servit la reproducció de relacions i pràctiques socials i econòmiques desiguals i explotadores. La teoria curricular tradicionalista va sorgir del moviment d'eficiència social de la primera part d'aquest segle i està lligada a la teoria del maneig conductual. Els enfocaments conceptual-empiristes es van desenvolupar en primer lloc com a una manera més científica de desenvolupar el currículum i de fer els mestres més responsables; hi va haver un fort impuls per formar professors experts en predir i medir les conductes dels estudiants. Traduint tot plegat en una recerca de la veritat com a coneixement fiable, aquesta aproximació va continuar sent guiada per una epistemologia d'orientació empírica (a la manera de mètodes científics). Avui dia, aquests dos enfocaments dominen encara el camp dels estudis del currículum alhora que continua la recerca d'una teoria causal per explicar l'aprenentatge conductual dels estudiants, preferentment en un llenguatge conceptual precís i clar ajudat per una instrumentació adaptada a la quantificació de la conducta humana.

A diferència dels enfocaments conceptual-empiristes i tradicionalistes, la pedagogia crítica és una filosofia de la praxi compromesa en un diàleg obert amb concepcions en competència respecte a com es pot viure significativament en un món confrontat pel dolor, el sofriment i la injustícia. Existeix la necessitat de la lluita perquè existeix el sofriment i la dominació. La dominació es manifesta sota formes ben diferents en l'horitzó de les nostres experiències viscudes. Per exemple, això passa quan els mestres presenten als estudiants interpretacions del món que oculten l'abast de la possibilitat política i de la capacitat humana. En un nivell més estructural, la dominació fa referència «a les formes socialment organitzades d'explotació, coerció i no reciprocitat, que estructuraven els usos que un individu o uns grups d'individus fan d'altres per a satisfer les seves necessitats (...) el fet que els individus o els grups estiguin fets per a servir com a béns, com a font de satisfaccions dels altres, sense control sobre

---

(11) Henry A. Giroux i Peter McLaren (primavera de 1987): «Teacher Education as a Counterpublic Sphere: Radical Pedagogy as a Form of Cultural Politics», a *Philosophy and Social Criticism*, 12(1), 51-89. Vegeu també Henry Giroux i Peter McLaren: «Schooling, Cultural Politics, and The Struggle for Democracy: Introduction», a Henry Giroux i Peter McLaren (eds.): *Critical Pedagogy, The State, and Cultural Struggle*, Albany, Nova York, SUNY Press (en premsa); Henry Giroux i Peter McLaren: *Sociedad, Cultura y Escuela*, Ciutat de Mèxic, Porrúa i UNAM.

els productes del seu treball o sobre la satisfacció del reconeixement dels seus desitjos, aquesta és la condició de la dominació».<sup>12</sup>

Els que treballen dins de la tradició crítica tendeixen a negar el que alguns dels teòrics postmoderns consideren inevitable: la desaparició de la història dins de la comodificació del signe. Més aviat, la pedagogia crítica és essencialment una política de vida en què professors i estudiants estan compromesos en el treball de la història; com a tal, aquesta és una pedagogia que tracta amb les relacions concretes entre els individus i les formes culturals i institucionals en què es desenvolupa aquest tipus de compromís social. En resum, la pedagogia crítica tracta sobre la problematització del llenguatge, l'experiència, el poder del coneixement i de la cultura, com són mútuament constitutius de la subjectivitat i com la seva combinació genera una forma particular de praxis que actua a i sobre el món. És a dir, la pedagogia crítica afronta preguntes de com es produeix la subjectivitat individual a través del llenguatge i per mitjà de les relacions socials, històriques i econòmiques. En fer-ho, la pedagogia crítica es compromet en la tasca de fer de la teoria una aliada de l'ensenyament. Des d'aquesta apreciació, la trobada pedagògica entre professors i estudiants és una de les situacions en què la teoria i la pràctica es comuniquen mútuament.

Mentre que en el passat la teoria pedagògica s'ha constituït teòricament, i encara està pedagògicament subdesenvolupada, hi ha una necessitat creixent de prendre seriosament allò que Henry Giroux anomena «fer que els fets pedagògics esdevinguin més polítics i els polítics més pedagògics». Fer més polítics els fets pedagògics vol dir inserir l'educació directament dins de l'esfera política, argumentant que l'educació representa una lluita per definir el significat i una lluita sobre les relacions de poder. Convertir els fets polítics en pedagògics vol dir emprar formes de pedagogia que incorporin interessos polítics que siguin emancipatoris per naturalesa; en altres paraules, la utilització de formes de pedagogia que tractin els estudiants com a agents crítics i amb capacitat per obrir-se a l'anàlisi i a la investigació.<sup>13</sup> Tant Giroux com Kathleen Weiler s'han dedicat al dilema de com els professors d'esquerra han silenciats sovint els seus estudiants en nom d'un ensenyament radical.<sup>14</sup> Aquesta és una qüestió important que en un futur hauran d'afrontar els educadors.

---

(12) Vegeu Henry A. Giroux, Anthony Penna i William F. Pinar (eds.) (1981): *Curriculum and Instruction*, Berkeley, CA, McCutchan Publishing Corp.

(13) John Brenkman (1987): *Culture and Domination*, Ithaca i Londres, Cornell University Press, 230-231.

(14) Vegeu Henry A. Giroux (1989): *Teachers as Intellectuals*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey Publishers; Stanley Aronowitz i Henry Giroux(1985): *Education Under Siege*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey Publishers.

La pedagogia crítica és essencialment una pedagogia híbrida, és naturalment amfíbia. Està acostumada a medis intel·lectuals que es diferencien entre ells, però no està inscrita en cap disciplina. La pedagogia està arrelada èticament a més d'estar fonamentada teòricament; la posició ètica que assumeix crida professors, pares, estudiants i administradors a fer-se responsables com a ciutadans crítics per transformar la mala distribució de la riquesa i dels recursos, la pauperització dels nens i la feminització de la pobresa, tot plegat conseqüència de les estructures econòmiques existents i de les diverses pràctiques socials, que directament o indirecta serveixen per sancionar-ne les operacions. Això implica ajudar estudiants, mestres i administradors perquè desenvolupin una visió moral i una ètica pràctica, que es fonamenti en una política de diferenciació entre persones alhora que romangui críticament atenta a les diferents veus des de les quals parlen els estudiants. La pedagogia crítica tendeix a tornar problemàtiques aquestes veus i a transformar-les segons els interessos de la justícia social i cultural.

Si bé els educadors crítics, igual que altres teòrics postmoderns, reconeixen que trobem menys estabilitat en la dimensió referencial de la cultura de masses de la que hi havia, tanmateix hi ha poc marge per al cinisme pel que fa a la possibilitat de transformar les estructures d'opressió en estructures de llibertat. Ser crític és viure un projecte carregat d'esperança i d'allò que Giroux anomena encara «llenguatge de possibilitat».<sup>15</sup> Ser crític, malgrat això, no és ser cínic. Ser cínic és creure, com diuen alguns dels teòrics postmoderns, que nosaltres, com a agents humans, som simplement una invenció del discurs. Ser cínic és robar-li l'esperança a la visió de futur. Ser crític, d'altra banda, vol dir rebutjar qualsevol distància cognoscitiva purament contemplativa del món, però afrontar la contingència del present com a esperança radical.<sup>16</sup> És a dir, amb una esperança que mentre evita la certesa busca una praxi, en la unitat provisòria del pensament i l'acció.<sup>17</sup> Em refereixo amb això a una praxi en la qual el subjecte cognoscent és un subjecte actuant, una praxi en la qual nosaltres assumim una responsabilitat amb la història i amb una visió del món

- 
- (15) Vegeu una anàlisi brillant de la pedagogia crítica a Henry A. Giroux (1988): *Schooling and Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis, University of Minnesota Press; vegeu també l'important treball de Kathleen Weiler (1988): *Women Teaching for Change*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey Publishers.
  - (16) Vegeu Henry A. Giroux (1983): *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey Publishers; i també l'assaig de Giroux a Henry Giroux i Peter McLaren: *Sociedad, Cultura y Escuela*.
  - (17) Peter McLaren (1989): *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Albany, NY, Longman Inc.

que «no és encara».<sup>18</sup> Això no vol dir negar la historicitat de la praxi sinó abraçar la praxi més enterament, amb el reconeixement que la nostra responsabilitat com a educadors significa apoderar-se del teatre de la història en la unitat del nostre pensament i acció i crear així un món nou a les ordres de les nostres pròpies veus i amb les nostres pròpies execucions. Ser crític significa entendre la nostra relació de compromís amb el món i reconèixer la nostra participació activa en la producció de coneixement en la seva dimensió moral, política i cultural. Ser un educador crític és fer retrets al món, acusar-lo de ser un reflex imperfecte d'aquell en què, en efecte, podria convertir-se. És conjurar dins de la imaginació sociològica una imatge nova de l'agent pedagògic. És la imatge de l'educador que posseeix la voluntat de comprometre el món per canviar-lo, una imatge de l'educador que es nega a ser extret de la història i que està decidit a ser plenament conscient i present a la història, és a dir, a ser plenament conscient i present en el món quotidià, sensual i pràctic del significat.

La pedagogia crítica està interessada en els problemes de la reproducció social.<sup>19</sup> ¿Com es reproduïxen elles mateixes, les societats, a través dels seus sistemes escolars?, ¿com reproduïxen les escoles la injustícia social mitjançant la no-creació d'una ciutadania crítica en què tots els individus assoleixin resultats educatius iguals? Per descomptat, la qüestió principal ha estat plantejada per Henry Giroux, Michael Apple, Bill Pinar i altres, i es relaciona amb la raó per la qual als Estats Units grups d'individus com el dels negres i el dels hispans deserten en quantitats tan elevades i en proporcions epidèmiques ¿Com poden afiançar els mestres les veus d'aquests estudiants alhora que els ajuden a transformar les seves comunitats en espais de lluita i resistència? La pregunta és molt més profunda que pensar com poden els educadors capacitar les minories desvalgudes perquè gaudeixin dels fruits del mercat capitalista. La pregunta més important és: ¿quina es la nostra visió social del futur?, ¿un futur en què tothom tingui una feina? Per descomptat. Però, tenir feina ¿a expenses de qui?, afavorint quina mena d'interessos? Així, un dels reptes més importants de la pedagogia crítica als Estats Units és convèncer els professors i els estudiants de la cultura dominant que la seva prosperitat sovint és possible a expenses dels grups culturals subordinats i de les poblacions del Tercer Món. Però hem de convèncer els explotats que veritablement hi ha la possibilitat de lluita per la transformació social.

---

(18) McLaren: *Life in Schools*.

(19) Roger Simon (abril 1987): «Empowerment as a Pedagogy of Possibility», a *Language Arts*, 64(4), 370.

## La pedagogia crítica com a pràctica contrahegemònica

Quan, sota el règim capitalista, les configuracions estructurals de la subjectivitat esdevenen patològiques o quan la lògica del capital és mobilitzada dins de mecanismes de dominació que poden ser detectats com a reproductors de dolor i sofriment entre els grups subordinats, llavors la pedagogia crítica ha de desenvolupar una tasca transformadora important. La pedagogia crítica ha d'esdevenir un vehicle de contra-hegemonia. Més específicament, s'ha de convertir en un mètode teorètic i estratègic per desvetllar la manera en què les contradiccions ideològiques són resoltes a nivell imaginari en el subjecte individual; també cal que es converteixi en un mitjà per respondre políticament a les estructures de dominació dins del consum capitalista. Fins i tot quan reconeix la prioritat de les relacions socials de la producció capitalista i la voluntat de poder forjada dins de les economies postmodernes de representació, com a determinants fonamentals d'opressió, els educadors crítics insisteixen que no existeix una manera d'anorrear completament la possibilitat de contesta i de lluita transformadora. Aquest és el procés d'allò que Henry Giroux ha anomenat «resistència», en el qual els educadors crítics posen una atenció particular quan estableixen les bases per a la reforma educativa. Segons l'articulen Giroux, Apple i altres, la teoria de la resistència és important perquè senyala la supremacia de l'experiència dels estudiants com a terreny central per a la comprensió de com es col·loquen, s'investeixen i es construeixen les subjectivitats com a part del procés envitricollat de regulació moral i política.<sup>20</sup> La revelació crucial aquí és que el que generalment és considerat un fracàs de l'estudiant per qüestions personals, com la mandra o la manca d'habilitat, o d'alguna mena de mancança cultural, és en realitat una forma de resistència a l'opressió de classe, cultura, raça o sexe. Si aquest és el cas, el que ens ha de preocupar als educadors és convertir les escoles en rellevants i transformadores en relació amb la vida dels estudiants.

Molts joves de les classes més desfavorides no veuen cap sentit a assitir a escola. És per això que la pedagogia crítica s'enfoca cap a la cultura popular i intenta desenvolupar programes curriculars que puguin ajudar els estudiants a analitzar el món real en el qual ells tant

---

(20) Vegeu el treball de Michael Apple: *Ideology and the Curriculum*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1979; *Education and Power*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982; i *Teachers and Texts*, Nova York, Routledge, 1988.

sovint ho donen tot per descomptat. Si volem prendre'ns seriosament la resistència dels estudiants, llavors hi ha un seguit de preguntes a les quals hem d'intentar de trobar resposta: ¿com són les identitats, els somnis, els desitjos i les necessitats dels estudiants conformats pel medi en què viuen, per la televisió, per les activitats de lleure, per institucions com pot ser la família i per les formes culturals, com el rock'n roll i els videoclipss?, ¿com, per exemple, estan socialment construïdes les concepcions polítiques dels estudiants?, ¿com estan construïdes socialment les seves imatges de la masculinitat i la feminitat? És imperatiu que com a educadors de l'era postmoderna comencem a examinar qüestions com: la feminització i la masculinització del cos.<sup>21</sup> Cal que estudiem com han estat formats els nostres estudiants a través de les formes culturals dominants.

Però si provem de no tractar qüestions de la cultura i de la construcció de la subjectivitat com a processos aïllats, antisèpticament extretes d'economies de poder i de privilegi, llavors sorgeix una qüestió més fonamental encara: ¿com podem construir un nou ordre social basat en la compassió i la solidaritat a partir de la micropolítica de la nostra pràctica a les aules? Això vol dir no només interrogar la microeconomia del poder i del privilegi de les nostres aules i escoles, sinó també entendre com treballen aquestes economies en relació a l'ordre social més ampli. Això vol dir l'anàlisi i el desafiament d'aquells aspectes tant del capitalisme liberal com del marxisme col·lectivista, ja que tots dos són participants de les arrels sistemàtiques del sofriment humà i de la degradació. Necessitem un llenguatge amb el qual, per citar Grossberg, puguem «actuar localment i pensar globalment».<sup>22</sup> Per descomptat, això vol dir tant una integració de l'anàlisi microsocia a la teoria macrosocia com el desenvolupament d'una relació dialèctica entre anàlisi econòmic-material, crítica de la ideologia i hermenèutica crítica.

Les característiques constitutives de la pedagogia crítica estan esdevenint familiars per a un nombre cada vegada més elevat d'educadors nord-americans gràcies a l'increment de llibres i d'articles publicats als Estats Units des de 1983 i que tenen una perspectiva crítica. Però la versió de la pedagogia crítica dels nord-americans és indubtablement menys familiar per als educadors de Llatinoamèrica. Això no vol dir que neguem que Llatinoamèrica tingui una tradició

---

(21) Vegeu Giroux: *Theory and Resistance; Apple: Education and Power* i McLaren: «On Ideology and Education: Critical Pedagogy and the Cultural Politics of Resistance», a Henry A. Giroux i Peter McLaren (eds.) *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*.

(22) McLaren: *The Body in Shock*.

comparable (de fet, molts dels nostres avanços han estat desenvolupats a partir dels treballs de Paulo Freire i els seus contemporanis i dels teòlegs de l'alliberament del Tercer Món)<sup>23</sup>, més aviat es tracta de subratllar l'especificitat que li ha conferit a la nostra tradició el fet d'haver-se desenvolupat en conjuntures històriques i règims de discurs ben particulars dins d'Estats Units.

Tanmateix, abans de lloar les virtuts d'aquesta tradició, a més de cridar l'atenció sobre alguns dels seus defectes, desitjaria compartir amb vostès la meua observació personal de la dificultat que representa ser un professional de la pedagogia crítica als Estats Units. L'hegemonia ideològica d'Estats Units, si bé és irremeiablement condemnable i innegablement poderosa, no és exempta dels seus moments contradictoris en l'exercici del poder social, i els estudiants veuen sovint l'educador crític com una amenaça als seus sentiments patriòtics i als seus compromisos ideològics generals. La pedagogia crítica es converteix, per a molts estudiants, en un exercici d'autocontestació. No vull convertir l'apatia dels estudiants respecte de la política i el canvi en les categories polítiques tradicionals per acabar oferint una altra anàlisi del tipus «culpar la víctima» sobre la formació ideològica de la joventut en aquests dies. Hi ha condicions històriques que ho expliquen tot plegat. Lawrence Grossberg assenyalava que:

«La joventut insereix textos culturals en la seva vida pública i privada de maneres complexes; nosaltres necessitem adonar-nos de la complexitat i de la naturalesa contradictòria de les posicions polítiques i socials de la joventut».<sup>24</sup>

Grossberg reconeix correctament, a la nostra era postmoderna, que la joventut existeix en un espai entre subjectivització (avorriment) i comodificació (terror). La nostra cultura de *mass media* ha esdevingut un «esmoreïdor», un «indret paradoxal» en què el jove viu una difícil, si no impossible, relació amb el futur. La joventut actual s'ha format a partir de les estratègies dels *mass media* d'«afecte autònom», en el qual la política, els valors i el significat han estat reduïts a imatges individualitzades de moralitat, autosacrifici i

(23) Grossberg, «Rockin' with Reagan», 146.

(24) Per una dissertació crítica del treball de Freire i de *Pedagogia crítico-social dos conteúdos* de Saviani, vegeu Peter McLaren i Tomaz Tadeu da Silva: «Paulo Freire and the Educational Debate in Brazil», a Peter McLaren i Peter Leonard (eds.): *Paulo Freire: A Critical Encounter*, Londres, Routledge, pròxima aparició. Vegeu també Paulo Freire i Donaldo Macedo (1987): *Literacy: Reading the Word and the World*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey.

comunitat.<sup>25</sup> Els nostres joves viuen les identitats superficials de les imatges d'aquests mitjans en què la política de caire interpretatiu és reemplaçada per la política de «sentir-se bé».

A part de la formació subjectiva dels joves a través de les «aliances afectives» dels *mass media*, part del problema de la negativa dels joves a comprometre's en qüestions d'opressió de classe i d'injustícia és que, als Estats Units, el problema de l'opressió i la dominació no és tan simple com ho és, per exemple, en molts països del Tercer Món. La societat civil dels Estats Units té una estructura més complexa que la que es basa només en els conflictes de treball i capital. Les relacions de classe no sembla que provoquin desigualtat social i consegüentment hi ha una preocupació més gran a les instàncies opressives per divisions de sexe, diferències d'edats i conflictes ètnics. A més, l'acció col·lectiva sembla si més no possible dins d'un clima de pluralisme polític i cultural. Tot i això, la dominació existeix a pesar de com percepció això el públic dels Estats Units.<sup>26</sup>

La dificultat d'obrir els ulls als estudiants dels Estats Units queda reflectida en els records de Carlos Fuentes dels seus primers anys de col·legial quan vivia als Estats Units:

«La meua escola -una escola pública estatal laica i mixta- va reflectir (...) una igualtat central. Jo creia en la senzilla democràcia dels meus mestres i els meus companys, i sobretot creia, de manera natural i ingènua, que era part d'aquest món. És important, a qualsevol edat i en qualsevol ocupació, ser popular als Estats Units. No he conegut cap altra societat en què els valors de «normalitat» siguin tan altament premiats. Jo era popular, jo vaig ser «normal» fins a un dia de març -el 18 de març de 1938. Aquell dia, un home d'un altre món, de l'imaginari país de la meua infantesa, el president de Mèxic, Lázaro Cárdenas, va nacionalitzar les propietats de les companyies petroleres estrangeres. Els titulars de la premsa nord-americana van denunciar el govern «comunista» de Mèxic i del seu president «roig»; van exigir la invasió de Mèxic en nom del sagrat dret de la propietat privada i van convidar els mexicans, sota el boicot internacional, a beure's el seu petroli. Immediatament em vaig convertir en un paria a la meua escola. Silenci, mirades agressives, insults, fins i tot cops... Els Estats Units m'havien fet creure que nosaltres estimem només per al futur; Mèxic, Cárdenas i els esdeveniments de 1938, em van fer entendre que només en un acte del present podem fer present el passat a més del futur. Ser mexicà era identificar una ànsia de ser, un desig per arrelar dignament en molts segles oblidats per venir, però arrelar aquí, en aquest instant, en el temps vigilant de Mèxic».<sup>27</sup>

---

(25) Grossberg: «Rockin' with Reagan», 139.

(26) Grossberg: «Rockin' with Reagan».

(27) Vegeu els escrits del teòleg i sociòleg canadenc Gregory Baum, especialment *Compassion and Solidarity: The Church for Others*, Montreal i Nova York, CBC Enterprises, 1987.



Fuentes capta també el pensament dualista que conforma la identitat dominant del públic americà quan escriu:

«Per a la meua generació, la contradicció central de la nostra relació amb el món de parla anglesa (...) és aquesta (...). Vostès han fet universals els valors de modernitat, llibertat, desenvolupament econòmic i de democràcia. Quan nosaltres desenvolupem aquests valors a l'Amèrica Llatina a la nostra manera, dins de la nostra cultura, els seus governants ens assenyalen com instruments marxistes-leninistes, es posen de la banda dels protectors militars que es remunten a la conquesta espanyola, atribueixen la dinàmica del nostre canvi a una nefasta conspiració soviètica i corrompen finalment el moviment cap a la modernitat que vostès mateixos han promogut».<sup>28</sup>

Aquestes observacions de Fuentes revelen, en gran mesura, l'ingent desafiament per als educadors crítics dels Estats Units per poder crear per als seus estudiants una relació convincent entre la riquesa material dels Estats Units, la pobresa i el sofriment del Tercer Món, i el domini, la degradació i la devaluació de l'«altre». Nosaltres veiem els efectes debilitants d'aquest domini i d'aquesta explotació a l'actual «guerra de les drogues» als Estats Units i en la projecció negativa i la diabolització dels mexicans com a l'«altre», especialment per televisió, on els «pandillers» i traficants de drogues tenen el cabell fosc i parlen amb accent hispà. No cal dir que l'animositat envers els mexicans té les seves arrels en els dies de la guerra entre Espanya i els Estats Units i en els conflictes entre els mexicans i els anglotexans. Avui en dia els «chicanos» s'oposen a la noció que ells van ser trasplantats o importats com a immigrants, ja que tal com ha observat Luis Valdez:

«Els *chicanos* no van anar als Estats Units, sinó que els Estats Units van anar cap a ells. Avui encara, els *chicanos* són acceptats només un cop han estat «sanejats», esterilitzats i no siguin un perill per a la democràcia».<sup>29</sup>

Aquesta perspectiva persisteix en part per la penetració de la visió del món dels europeus a la societat angloamericana, la qual «criminalitza» tot el que sigui mexicà i se situa en oposició a la visió del món del mestís, envers el qual l'angloamericà sent hostilitat i menyspreu.

---

(28) Carlos Fuentes (tardor de 1988): «Discovering Mexico», a *Wilson Quarterly*, 12(4), 151-152.

(29) Fuentes: «Discovering Mexico», 153. Luis Valdez (1972): 1972 «Introduction: "La Plebe"», pp. XIII-XXXIV, a *Aztlan: An Anthology of Mexican-American Literature*, Nova York, Random House. Alfredo Mirandé (1987): *Gringo Justice*, Indiana, University of Notre Dame Press.

Al seu important treball *Gringo Justice* (Justícia gringa), Alfredo Mirandé assenyala que els *chicanos* formen essencialment un poble colonitzat que no només va ser conquerit militarment i incorporat violentament als Estats Units, sinó que també té un llenguatge i una cultura imposada. Mirandé observa que per entendre l'experiència *chicana* és important reconèixer la importància del capitalisme per perpetuar la subordinació de grups oprimits racialment. Adverteix que l'imperialisme i el capitalisme han tingut un impacte profund en els *chicanos*, i que aquests sistemes han alterat radicalment la relació entre Mèxic i els Estats Units.

Citant el treball de Freire, Mirandé assenyala que les comunitats *chicanas* hauran de ser escèptiques pel que fa als programes que els opressors estableixen per «ajudar» els oprimits a alliberar-se; la comunitat *chicana* ha d'aprendre a rebutjar «la falsa generositat», basada en un ordre social injust alimentat per la mort, la desesperació i la pobresa.<sup>30</sup>

Això ens remet un cop més a algunes preguntes importants: ¿per què els estudiants s'identifiquen sovint amb el ric i amb el poderós?, ¿com som influïts culturalment per veure el món des del punt de vista dels que estan al poder?, ¿per què els desposseïts són sovint marginats, despersonalitzats i representats com a descarriats?, ¿si hom fos un pensador dualista i pensés que sempre hi ha d'haver un opressor ric i grups de pobres, desposseïts i oprimits, llavors, no és «natural» voler estar amb el grup dels guanyadors? La resposta més probable és «sí», si la primera identitat ha estat conformada per la ideologia de mercat. I donades aquestes circumstàncies, ¿és tan sorprenent que els estudiants abracin la ideologia de culpar les víctimes del seu infortuni?

Malgrat aquests desafiaments, la pedagogia crítica ha romàs intel·lectualment conflictiva i dedicada al foment de la valentia moral. La lluita té dimensions tant pràctiques com històriques.

## El problema del coneixement objectiu

És trist fer comentaris sobre l'estat de l'educació als Estats Units actualment, ja que generalment, i igual que dues dècades enrere,

---

(30) Giroux: *Schooling and the Struggle for Public Life*; Apple: *Teachers and Texts*.

conceptes com els de llibertat, igualtat, justícia i democràcia són considerats imprecisos per l'empirisme, que encara està entestat en la lluita per la reforma escolar. I com que molt sovint aquests conceptes estan massa carregats de valors per a un ús científic clar i per a la generació d'un coneixement generalitzat i universal, són abandonats o bandejats, o són cedits als radicals perquè els emprin «retòricament» als seus assajos.

Una altra conseqüència depriment d'aquest dilema ha estat la separació lògica entre els fets i els valors.<sup>31</sup> Hi ha encara una fe cega en el coneixement objectiu, en la convicció que d'alguna manera aconseguirà escapar del poder i que està uniformat per les eleccions morals i els compromisos de valors. Les preguntes que això planteja per als educadors crítics es poden resumir de la manera següent: ¿com podem justificar el present pedagògic?, ¿invocant afirmacions de veritat objectiva? Si el cas és aquest, llavors estarem en possessió d'una justificació racional per acceptar l'existència del dolor, del sofriment i de la jerarquia de poder i privilegi actual.

Afortunadament, reconeixem el dolor i el sofriment com a productes socials i no com a formes de veritat objectiva o necessitat, i en raó d'això poden i han de ser desafiat.

¿Quines formes curriculars entreveiem que ens facin capaços d'articular la nostra visió d'un futur de sofriment? Aquest és un imperatiu moral per a les relacions de domini i opressió que resulten ser un mal estructural a la nostra societat. Aquest imperatiu galvanitza la promesa de la pedagogia crítica. Entenem que és impossible basar una pedagogia -molt menys una política- en una noció de veritat conceptual. Una pedagogia s'ha de fonamentar en una realitat referencial contra la qual podem mesurar les nostres accions presents i futures. I la nostra realitat referencial ha d'estar animada per idees i pràctiques com la compassió, la solidaritat i un interès preferencial pels pobres i els desposseïts.

No podem afirmar que els que treballen en la tradició crítica compreguin un quadre d'élite i que posseeixin un coneixement moral superior o una ideologia alliberadora i només esperen ser «descoberts» i posats en llibertat dins del món per beneficiar la humanitat. Certament, no coneixem quines són les veritables necessitats de la humanitat que estan en contrast amb les «falses» necessitats que existeixen com a conseqüència de l'autodecepció (o allò que els marxistes anomenen «la falsa consciència»). Cada vegada que ens apropem més a una comprensió de la condició humana estem obligats

---

(31) Turner: *Marxism and Christianity*.

a redescobrir les nostres necessitats. Per tant, nosaltres no posseïm un no-històric absolut o un criteri amb el qual puguem produir una definitiva i veritable explicació de les nostres necessitats. El capitalisme nega la possibilitat de realització de les nostres autèntiques necessitats i aquesta realització només pot tenir lloc en una societat postcapitalista. El que sí que sabem és que l'emancipació és un procés de descobriment de possibilitats que emprenem quan ens capbussem en una comprensió crítica de l'ordre social actual. Busquem aconseguir aquesta mena d'interpretació quan establim les condicions de la possibilitat de la moral.<sup>32</sup>

En la mesura que les estructures socials es componen d'agents humans, aquests no poden servir com a limitacions per a la moralitat, sinó que ens han de permetre reconèixer la nostra errònia percepció ideològica de la nostra relació amb aquestes estructures. I això constitueix la lluita per les condicions de la moralitat i no la postulació de regles morals. Com anota Denys Turner, és en la dissecció dels mecanismes del capitalisme, que sustenten la divisió de classes, on busquem descobrir quines són les possibilitats d'emancipació i què podria significar aquesta. És una postura moral precisament perquè està governada pels interessos que constitueixen l'emancipació i perquè és només en i a través d'aquest compromís que podem «ajuntar els fragments d'una nova història que ens parli d'emancipació, que parli del que pot significar i de les condicions sota les quals això podria esdevenir història».<sup>33</sup>

Per descomptat, quan diem que estem lluitant per la possibilitat de la moralitat i que no estem prescribint una moral alternativa, he d'aclarir que no rebutgem com a falsos tots i cadascun dels aspectes de la moralitat burgesa. Acceptem els principis d'igualtat, justícia social i compassió per pobres i desvalguts, en la manera que aquests principis han estat articulats a través de les lluites religioses i polítiques. La nostra crítica de l'ordre social actual constitueix, doncs, un repte al capitalisme per realitzar la seva pròpia moralitat, la seva pròpia veritat. La nostra postura moral no s'autoinvalida per repudiar tots els drets morals de la democràcia capitalista. Més aviat desitgem rescatar la moralitat quan revelem de quina manera el capitalisme perverteix genuïnament el mateix llenguatge de moralitat que genera.<sup>34</sup>

No cal dir que hi ha teòrics de la pedagogia crítica el projecte dels quals és, de fet, desenvolupar un nou llenguatge de moralitat i estendre, fer avançar i reconstruir idees com són ara la democràcia, l'autoritat

---

(32) Turner: *Marxism and Christianity*, 123.

(33) Turner: *Marxism and Christianity*.

(34) Turner: *Marxism and Christianity*.

i l'esfera pública. Teòrics com Henry Giroux, per exemple, treballen no precisament des d'una crítica d'allò que és, sinó des d'una comprensió utòpica d'allò que podria ser. L'imaginari polític de Giroux i les polítiques de la possibilitat ens ofereixen un nou repte en el desenvolupament d'un nou llenguatge d'ètica i comportaments de sociabilitat més democràtics.<sup>35</sup>

En resum, l'esperit d'esperança i historicitat que conforma la posició crítica no veu els mecanismes d'injustícia com quelcom d'indeleble dins de l'ordre social, sinó més aviat com quelcom d'obert al canvi i a la reconstrucció a través d'un replantejament crític i d'un compromís amb el significat i el propòsit de l'educació a la nostra societat.

### Coneixement i interpretació

La pedagogia crítica rebutja la idea que un currículum o una pedagogia puguin no estar associats a una escala de valors o a una ideologia. La posició crítica argumenta que totes les declaracions i pràctiques pedagògiques impliquen postures ideològiques i atenen interessos particulars -polítics, culturals, ètics, ideològics- i que aquestes postures es reflecteixen en aquestes declaracions i pràctiques. Per a la pedagogia crítica, aquestes suposicions i aquests interessos han d'esdevenir explícits. Més encara, s'han de convertir en el tema clau de la pedagogia crítica. Des d'aquesta posició, és fàcil de veure com les perspectives tradicionals i liberals en educació i el currículum ignoren fonamentalment la historicitat de les pràctiques humanes. Des de la perspectiva crítica, aquestes dues perspectives dominants constitueixen una forma d'objectivisme no dialèctica i monològica. Allò que aquestes tradicions dominants no es prenen seriosament és la relació dialèctica del subjecte i l'objecte, la qual cosa amaga la naturalesa social del coneixement mateix. Tradicions, que, d'altra banda, no arriben a reconèixer que l'«objecte» de la nostra observació no és el reflex d'una realitat prístina que existeix fora de l'acte mateix de conèixer. És a dir, la subjectivitat participa en la construcció activa de la realitat; la consciència no és quelcom que reflecteix una realitat més profunda que es manté al marge de l'acte de la reflexió humana. Cap discurs no és disponible per a nosaltres de manera

---

(35) Giroux: *Schooling and the Struggle for Public Life*.

innocent. El coneixement no es descubreix per l'acte d'esbrossar camins i teixits de distorsió per arribar a una veritat primordial o original. Més ben dit, el coneixement i l'acte d'interpretació s'inclouen mútuament, actes que en termes d'Edmund Sullivan són adscriptius i no descriptius.<sup>36</sup> És a dir, el coneixement és una construcció social, no quelcom d'amagat que està per descobrir-se entre els plecs del món empíric, o quelcom que estigui esperant a ser descobert. Més ben dit, el coneixement és un acte de producció i des d'aquest punt de vista mai no és ni purament subjectiu ni objectiu. L'«objectivitat», tal com l'emprem en la pedagogia crítica, no vol dir divorci d'una situació social com ens faria creure el positivisme. El coneixement sempre té un context des del qual és generat i entès. En aquest cas, l'objectivitat esdevé un procés marcat i mogut per la subjectivitat. Per tant, ser críticament objectiu requereix un compromís subjectiu actiu dins del context social, un compromís partidari i crític amb els esdeveniments socials.<sup>37</sup> En efecte, tal com va comentar Gramsci en una altra època, ser objectiu significa ser objectiu humanament o subjectiu històricament.

Des d'aquesta perspectiva no és difícil veure com la pedagogia crítica assumeix la posició que no existeix una interpretació «correcta» de les condicions socials o de la realitat, perquè les interpretacions varien segons com hi interactuen els individus. Edmund Sullivan recorre al treball del teòleg jesuïta Bernard Lonergan per emfasitzar aquesta posició i comenta que aquests horitzons d'interpretació poden ser complementaris, genètics o dialèctics.

S'entrecreuen horitzons complementaris quan l'intendent i l'individu que està sent interpretat, comparteixen les mateixes històries i habiten formes culturals institucionals similars o iguals. En aquest cas, la interpretació produïda per l'intendent no seria dràsticament diferent a la de l'individu que està sent interpretat. Quan parlem d'horitzons genèticament diferents assumim que l'intendent és superior evolutivament. És el cas dels adults que interpreten els nens. Quan els individus comparteixen horitzons dialèctics d'interpretació es poden anticipar conflictes en la interpretació entre ells. Per descomptat, no hi pot haver límits fixos per a la interpretació i, com assenyalava Sullivan, un text no estableix el seu sentit per sempre. Un significat és realment una seqüència de significats i cada etapa depèn de totes les etapes anteriors.

---

(36) Edmund V. Sullivan (1984): *A Critical Psychology*, Nova York, Plenum Press.

(37) Edmund V. Sullivan (1984): *A Critical Psychology*. Vegeu també Peter McLaren (1988): «Culture or Cannon: Critical Pedagogy and the Politics of Literacy», *The Harvard Educational Review*, 58(2), 213-234.

Allò que la pedagogia crítica demana a qualsevol interpretació de la vida social és que l'horitzó de l'interpret sigui part de l'horitzó de reflexió del procés interpretatiu total.<sup>38</sup> Evidentment, això s'allunya de la noció d'universalitat abstracta, la qual assumeix que la veritat pot ser trobada fora de la dimensió social del coneixement. Cadascú s'ha de dirigir reflexivament al caràcter situat del coneixement mirant més enllà dels horitzons interpretatius dels participants. Això vol dir que el significat crític no pot ser entès fora del context específic de l'acte social de la pròpia interpretació. Per tant, ser crític no vol dir que rebutgem les interpretacions del món que estudiants i mestres ens presenten, sinó que hem de començar a prendre en consideració les condicions culturals i històriques i els sistemes de mediació dins de totalitats estructurals més àmplies, les quals conformen els horitzons d'interpretació dels investigadors i dels seus informants.<sup>39</sup> Dit d'una altra manera, hem de tenir en compte que moltes de les accions humanes tenen lloc fora del control conscient de l'agent i que estan inscrites en condicions socials fora de la consciència humana. Les estructures socials, que als Estats Units estan conformades agudament i agressivament per la lògica del capital, poden ser detectades en les configuracions estructurals de la subjectivitat.

La brillant erudició de Richard Litchman ens ha revelat com conforma el capitalisme la nostra subjectivitat diària a través de mitjans desconeguts per nosaltres. L'«inconscient estructural» que ajuda a adaptar la nostra identitat i disposició diària està modelat més àmpliament per les contradiccions estructurals del capitalisme, que ens ajuden a construir necessitats, a mobilitzar desitjos i després a negar-ho tot plegat.

Litchman observa:

«Nosaltres estem situats en una dicotomia estructural, la qual és endèmica de la cultura capitalista: d'una banda, un sistema d'imposicions abstractes, objectives, generals i externes que subordinen l'individu a les seves determinacions anònimes, i de l'altra, individus independents en apariència però marcats per l'aïllament, la indiferència i una «llibertat» que és, de fet, l'absència de relacions personals. No ha d'estranyar que aquestes condicions generin una necessitat desesperada de relacions personals i, més encara, de definir-se un mateix com a quelcom més que un fet a l'atzar, un càlcul instrumental. Tampoc no és sorprenent que sorgeixi una indústria basada en la intimitat, en el creixement i en les relacions personals i que tot plegat s'ofereixi

---

(38) Edmund V. Sullivan (1984): *A Critical Psychology*. Vegeu també Peter McLaren (1988): «On Ideology and Education: Critical Pedagogy and the Politics of Education», a *Social text* (19/20), Fall, 153-185.

(39) Edmund V. Sullivan (1984): *A Critical Psychology*.

sense esmentar la necessitat d'haver de comprendre les condicions externes de restricció i fins i tot d'haver de destruir-les».<sup>40</sup>

## La desorganització del capital

Els educadors han d'entendre la importància del paper que juguen les estructures econòmiques canviants de l'ordre social, tant quan impedeixen com quan permeten que els estudiants aconseguixin un cert poder. Gregory Baum ens adverteix que el capitalisme està entrant en una nova fase que conduirà a un sofriment creixent de les masses a causa de la concentració del capital a grans àrees metropolitanes, la qual cosa comportarà una disparitat regional i la centralització del capital, on les grans corporacions incrementaran els guanys amb la compra i presa de possessió d'empreses petites i mitjanes. Aquest sofriment també serà degut a la concentració del capital a mans d'una élite cada cop més reduïda de companyies; a la internacionalització del capital que incrementarà beneficis invertint a les regions del món on la força de treball és barata, on les ordenances de seguretat són mínimes i on els governs prohibeixen el sindicalisme; a l'increment de les inversions estrangeres que transformen la indústria mundial en sucursals de les companyies americanes; i, finalment, a l'impacte de la revolució tecnològica que converteix les indústries en indústries de capital intensiu, ja que s'inverteix més capital en el perfeccionament tecnològic que en el pagament de salaris.<sup>41</sup> Scott Lash i John Urry han exposat fa poc nous canvis que s'esdevindran en l'estructura del capital. Referint-se en aquests canvis com a desorganització postmoderna del capital, Lash i Urry suggereixen que les condicions esmentades contribueixen significativament a la creació de les relacions globals de domini.

Amb el terme «desorganització del capital», Lash i Urry es refereixen, entre altres coses: a la reducció del tamany absolut i

---

(40) Richard Lichtman (1982): *The Production of Desire. The Integration of Psychoanalysis into Marxist Theory*, Nova York, The Free Press, 229. Per una deliberació sobre les patologies relacionades amb el capitalisme i l'estat postmodern, vegeu David Michael Levin (ed.) (1987): *Pathologies of the Modern Self: Postmodern Studies on Narcissism, Schizophrenia and Depression*, Nova York i Londres, New York University Press.

(41) Baum: *Compassion and Solidarity*. Vegeu també Gregory Baum i Duncan Cameron (1984): *Ethics and Economics*, Toronto, Lorimer; Gregory Baum (1987): *Theology and Society*, Nova York, Paulist Press.



relatiu del nucli de la classe treballadora a través de la desindustrialització de les economies; al declivi dels processos de negociació col·lectiva a nivell nacional i al creixement de les negociacions a nivell de companyies i de plantes; a l'expansió del capitalisme als països del Tercer Món que ha incrementat la competència en moltes indústries bàsiques extractivo-manufactureres i en l'exportació de l'ocupació del proletariat del Primer Món; als canvis de l'estructura industrial ocupacional de les economies del Primer Món cap a ocupacions industrials de serveis; a l'agudització de la fragmentació cultural i el pluralisme que són resultat de la modificació del temps lliure; a la desterritorialització dels sistemes monetaris i bancaris; i al desenvolupament de noves formes polítiques i culturals.<sup>42</sup>

Les observacions de Baum pel que fa al sofriment de les masses no només es relacionen amb les privacions materials sinó també amb la construcció de disposicions ideològiques a partir de les quals es desenvolupa la nostra postura moral durant els compromisos diaris amb el món. Al llarg de tot el procés de desorganització i reorganització del capital, les nostres identitats són ben lluny d'estabilitzar-se. Així com alguns gaudeixen d'una prosperitat enganyosa basada en diners d'altri, n'hi ha d'altres que avancen cap a la pobresa; ens hem transformat en una societat d'individualistes, utilitaristes i relativistes. Som individualistes en el sentit que acceptem el principi que cada persona ha de vetllar per ella mateixa, en lloc de treballar conjuntament en un projecte grupal en el qual compartíem una responsabilitat col·lectiva. El mercat capitalista ens ha ensenyat que tots som competidors i que cadascú és responsable de la seva persona i no de l'avanç col·lectiu. Som relativistes perquè creiem que tots els valors tenen el seu preu. La moralitat queda reduïda a un simple procés d'acomodació i ajustament d'escrúpuls socials de la societat dominant, que varien d'un context a l'altre. L'ètica ja no és una adherència a una visió transformadora o un estil de vida que s'eleva per sobre de la societat i s'hi enfronta per jutjar-la. Com a comunitat ens veiem convertits en impotents, incapaços de transformar el sistema econòmic per posar-lo al servei de tots els sectors de la societat.<sup>43</sup> Però tot i amb aquests canvis en l'estructura del capitalisme, l'habilitat pública per distingir el bé del mal està entrebancada per la creença tradicional que el capitalisme tal i com està ara és un mal necessari. És l'època en què la tendència recent del capitalisme cap a la maximització dels beneficis i l'eficiència tècnica sigui considerada un mal estructural. Faig servir el terme «mal estructural» per referir-me a la resituació i reducció d'estructures d'opressió en

---

(42) Lash i Urry: *The End of Organized Capitalism*

(43) Baum: *Compassion and Solidarity*.

categories de transgressió individualitzades, les quals poden ser afrontades «afectivament» en lloc d'ideològicament i políticament. Per exemple, el mal estructural continua sent inqüestionat pel desconeixement o la repressió ideològica en condicions institucionals de dominació o per la racionalització d'aquestes condicions com a exemples ahistòrics i apolítics d'insuficiència personal. Per tant, la pobresa es redueix al fet que no s'és prou caritatiu amb els pobres, o el fracàs de les minories es limita a no haver ajudat aquells estudiants a creure en les seves habilitats.<sup>44</sup>

És convenient notar que el terme «mal» es fa servir ben poques vegades a les nostres discussions de la vida social; tampoc no és freqüent trobar el terme en els treballs dels teòrics socials. Seguint les astutes observacions d'Alan McFarlane, podem rastrejar aquesta absència al nord-est d'Europa amb l'ascens d'una societat protestant, capitalista i racionalista des del segle XVI fins al XVIII, època en què l'univers místic i màgic del catolicisme medieval va ser suplantat per la cosmologia exacta i mecànica del racionalisme del segle XVIII, de la qual cosa va resultar una exclusió de la concepció personalitzada del mal. Max Gluckman suggereix que l'absència del terme «mal» pot ser deguda al canvi d'estatus a contracte, de «*Gemeinschaft zu Gesellschaft*» (de comunitat a societat). El primer representa un món en què moltes coses bones arriben a través d'altres persones per múltiples trobades de comunitats; subsegüentment, això va evolucionar cap a un món en què les coses bones van arribar per la via de forces impersonals i a través de l'intercanvi de moneda, contractes, treball i relacions manipulades. Si la bondat pot ser despersonalitzada, també ho pot ser el «mal». La despersonalització del mal va arribar més lluny encara a causa de l'increment del control sobre la naturalesa que va comportar la tecnologia, la qual cosa va fer que els éssers humans fossin menys vulnerables a l'atzar. Totes aquestes tendències van ajudar que desaparegués el concepte de maldat personalitzada. Utilitzant aquest punt de vista, els capitalistes burgesos van exposar el mal i el van destruir efectivament en estudiar-lo de manera científica. Paradoxalment, va ser el mal -l'amor als diners- allò que va produir la riquesa i un ordre social estable. Per tant, vicis, passions, i interessos privats es van fusionar amb el bé públic. A la societat capitalista moderna, la diferència entre bondat i maldat ha esdevingut borrosa i intercanviable quan el capitalisme ha introduït un món de

---

(44) Baum: *Compassion and Solidarity*. Vegeu també Peter McLaren (1987): «Schooling for Salvation: Christian Fundamentalism's Ideological Weapons of Death», a *Boston University Journal of Education*, 162(2), 132-139; Peter McLaren: «Review of *Symbolizing Society* by Nancy Lesko», a *Anthropology and Education Quarterly*, en premsa.

confusió moral.<sup>45</sup> Avui els teòrics socials rarament empen la paraula «mal» per descriure les relacions econòmiques opressives o les estructures socials, i jo suggereixo que això debilita l'argument en contra del capitalisme. El fracàs a anomenar les estructures capitalistes d'explotació com a mal ha contribuït al nostre fracàs a reconèixer com a pròpies subjectivitats individuals i col·lectives, creades sota el capitalisme, que polvoritzen certs grups basant-se en raça, classe o sexe, igual que fem nosaltres quan ens transformem sense adonar-nos en apologistes de la deshumanització capitalista i quan acceptem inconscientment la desesperació.

La ironia punyent del capitalisme és que torna compulsiu el llenguatge que fa possible expressar les demandes imperatives d'habitatge, vestit i alimentació de la població sense discriminació i sobre la democratització dels mitjans de producció, però alhora estableix les condicions que fan que això sigui irrealitzable. No pot viure el seu propi llenguatge moral. Els mestres que treballen per desenvolupar una pedagogia crítica han de buscar una nova clarificació de les relacions entre educació i els canvis recents de l'estructura del capital. Cal cercar una trobada crítica entre l'anàlisi crítica, els mecanismes de dominació connectats a la transformació del capital i la lluita per formes justes de vida democràtica. En aquest aspecte, les escoles poden i han d'arribar a ser indrets importants per a la transformació social i per construir una coalició en l'ordre social més ampli. Dins d'una coalició com aquesta, diversos grups haurien de ser capaços de participar activament més enllà dels seus propis interessos econòmics i dedicar-se al benefici material d'una societat subscripta pels principis d'igualtat social, racial i de sexe. En conseqüència, la pedagogia crítica haurà de treballar per educar una ciutadania capaç d'oposar-se a l'estructura del mal, la que és inherent a determinades formes del capitalisme global, i haurà de suggerir, per exemple, la possibilitat d'un moviment cap a una tendència més centralitzadora de planificació econòmica controlada democràticament i alhora un moviment cap a la descentralització del capital i la desintegració de les gegantesques corporacions, en una diversificació de propietat industrial i empreses comercials i noves formes de propietat pública i col·lectiva.<sup>46</sup> Hem de desafiar el capitalisme per «adonar-se de la seva pròpia veritat, per practicar la moralitat que no pot deixar de predicar, cosa que pot fer sense destruir-se ella mateixa (...) ja que els seus imperatius morals només es poden dur a terme sobre la condició de la seva destrucció».<sup>47</sup>

---

(45) He tret aquest punt de vista de Alan MacFarlane (1985): «The Root of all Evil», a David Parkin (ed.) *The Anthropology of Evil*, Oxford, Anglaterra, Basil Blackwell, 57-76.

(46) Baum: *Compassion and Solidarity*.

(47) Turner: *Marxism and Christianity*.

## La cultura: una arena de lluita i resistència

Un dels avenços més significatius dins de la tradició crítica ha estat la seva conceptualització de la cultura. La cultura ha arribat a ser entesa com quelcom més que la proliferació d'artefactes produïts històricament, forjats dins les relacions asimètriques de poder, com un aspecte component de la subjectivitat. Des d'aquesta perspectiva, la història no és merament un teló de fons conceptual -un relat distant- contra el qual la cultura teixeix els seus significats; més aviat, la història és concebuda com un present material que forma la consciència humana fins i tot quan aquesta consciència adapta activament l'actual construcció de la història.

La cultura, des d'aquesta posició, es transforma en una arena de lluita, en un camp de batalla on les formacions discursives i les assimetries de poder i privilegi, en totes les seves manifestacions, pugnen per dominar. En síntesi, la cultura s'encarrega de l'aspecte subjectiu de les relacions socials com també de les formes materials i socials de la subjectivitat. El més important que han d'entendre estudiants i mestres és que cap cultura dominant no és totalment i absolutament hegemònica, precisament de la mateixa manera que cap cultura dominant no pot esgotar la proliferació de contra-significats i valors.<sup>48</sup> Per als educadors crítics això vol dir que en el context més ampli de societat, les escoles han de ser reconcebudes com espais de contradicció cultural, com convulsions dins de la lògica d'operació del capitalisme i com esferes contra-hegemòniques que generen possibilitats imprevistes per a la crítica social i el pensament utòpic.

---

(48) Vegeu el treball de Richard A. Quantz: «Culture: A Critical Perspective», ponència presentada a la American Educational Studies Association, Toronto, Canadà, 3 de novembre de 1988. Vegeu també Henry A. Giroux i Peter McLaren (1986): «Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling», a *The Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238. Vegeu també el treball de Richard Johnson que disserta de manera brillant sobre el vessant material de la subjectivitat i el vessant subjectiu de les relacions socials. Vegeu especialment Richard Johnson: «The Story so Far: And Further Transformations?», a David Punter (ed.) (1985): *Introduction to Contemporary Cultural Studies*, Londres, Longman Inc., 277-313.

## La democràcia

Voldria dir que és important per als educadors crítics fer una distinció entre dues formes de democràcia: una que tracta sobre la maximització de la llibertat personal (basada en la pura llibertat negativa de la il·limitada gratificació en una mínima intervenció governamental i en la llibertat de la gent per ser el que més li agradi) i una altra que parla de la participació democràtica.<sup>49</sup> La primera forma de democràcia enforteix l'individu i un tipus d'ètica de consum que està en perfecta harmonia amb el capitalisme actual i els seus sistemes d'explotació. Aquesta forma de democràcia ha permès que els valors neoconservadors arribin a aliar-se amb un nou tipus de vinculació amb el capitalisme com un sistema més enllà de la crítica. Des d'aquest punt de vista, qualsevol alternativa d'aquest model és considerada com una forma de totalitarisme en què el poder de l'Estat actua com un substitut de l'autonomia humana i de la voluntat pública. La segona forma de democràcia, per la qual m'inclino, és la idea d'un sistema polític que no busqui la maximització de la llibertat personal sinó de la participació personal. Des d'aquest enfocament, la democràcia és una síntesi de dues perspectives de llibertat, la positiva (la imposició de la llibertat) i la negativa (la llibertat sense restriccions) i en la qual la democràcia esdevé un desenvolupament institucional que posa de relleu l'habilitat de la gent per participar en les decisions que afecten les seves vides i la vida de la comunitat sencera. Si la democràcia és interpretada d'aquesta manera, s'oposa al sistema capitalista actual en què els amos o directors poden prendre decisions sobre el procés, però on rarament es permet el mateix als treballadors. En aquest model de democràcia la individualitat no és enemiga del fet social, sinó que és afirmació del fet social.<sup>50</sup> En aquest cas, la democràcia parla de la realitat important que els individus puguin ser constituïts socialment i autònoms.<sup>51</sup> Només en una forma de democràcia, en la qual siguin eliminats la competència burgesa i l'antagonisme de classe, es poden donar una autèntica democràcia participativa, així com els ideals liberals d'autodeterminació autònoma, llibertat de crítica, diàleg públic i independència de comunitats mediadores.<sup>52</sup>

Voldria deixar clar que quan parlo de democràcia no parlo d'una democràcia de formes buides que emmascaren sovint la violació dels

---

(49) Richard Lichtman (1985): «Socialist Freedom», a Phyllis Jacobson i Julius Jacobson (eds.): *Socialist Perspectives* Princeton, NY, Karz-Cohl Publishing, Inc.

(50) Aquest argument s'ha estret de Baum: *Compassion and Solidarity*.

(51) Turner: *Marxism and Christianity*.

(52) Turner: *Marxism and Christianity*.

drets humans i l'opressió de molts països. Més aviat parlo d'una democràcia com una arena política en la qual els ciutadans normals i corrents estan situats en el centre de l'escenari de la participació democràtica, i on l'assistència social dels pobres i desvalguts es converteix en la pedra de toc per a la determinació de la prosperitat nacional.<sup>53</sup> La lluita per una democràcia radical real, que ha d'arribar a ser la lluita central dels nostres currícula escolars, haurà d'establir vincles entre l'escola i els nous moviments socials. Això, per descomptat, no es pot portar a terme sense el suport dels treballadors. Tanmateix, tampoc no es pot acomplir amb la condensació de nous moviments socials en moviments de classe, ja que el capitalisme desorganitzat és necessàriament una cultura política pluralista.<sup>54</sup> Els mestres han de treballar per revocar la dimensió més forta de la condició postmoderna desenvolupant una política reconstituïda de classes enmig de les noves formes de relacions culturals i noves formes de sociabilitat, les quals han desestabilitzat la certesa de les formes culturals del capitalisme organitzat.

Amb l'enllaç de la pedagogia amb els imperatius d'una democràcia crítica, en lloc de amb els rígids imperatius de mercat capitalista, nosaltres podem començar a situar l'educació alliberadora dins del context més ampli de la ciutadania crítica, la política i la dignitat de la vida humana. Si considerem la pedagogia com un element bàsic per a la formació d'una ciutadania crítica i compromesa, llavors les escoles es poden considerar llocs socials des d'on es pot organitzar les energies d'una visió moral... allò que David Purple anomena «veu profètica».<sup>55</sup> Això significa el reconeixement i la lluita contra les injustícies estructurals a la societat, les quals estan impeding la nostra solidaritat envers aquells «altres», que estan sotmesos al pes de formes d'opressió i d'explotació diverses. Això significa també l'augment i l'ennobliment de les nostres pedagogies per assignar-los emplaçaments centrals a la vida social de la nació, on per a mestres i estudiants esdevé possible dirigir-se democràticament als requeriments del pobres, els desposseïts i els privats dels seus drets civils.

---

(53) Baum: *Compassion and Solidarity*.

(54) Lash i Urry: *The End of Organized Capitalism*.

(55) David Purpel (1989): *The Moral and Spiritual Crisis in Education*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey.

## El currículum com a política cultural

¿Com podria especificar millor el que vull dir amb el terme currículum? Permetin-me que ho intenti. Des del punt de vista de la pedagogia crítica, el currículum és una forma de política cultural. El terme «política cultural» té el propòsit de cridar l'atenció sobre la naturalesa polifònica de la cultura de l'aula, remarcant la naturalesa política, cultural i ideològica de la pedagogia de l'aula i de les relacions socials. El currículum escolar sempre representa, en termes de Giroux, una introducció a una preparació per, una legitimització de, unes formes particulars de vida social i una conformació d'una constel·lació particular de valors que són crucials per a la construcció d'un ordre social específic.<sup>56</sup> R.W. Connel assenyala que el currículum constitueix idees (continguts), mètodes mitjançant els quals aquests s'acomoden i es posen en funcionament (formes d'aprenentatge), i pràctiques socials mitjançant les quals són materialitzades les idees i els mètodes esmentats. Aquestes tres dimensions han de ser enteses sempre en relació als interessos i les relacions socials.<sup>57</sup> D'acord amb Giroux, Apple i altres, necessitem treballar pel desenvolupament del currículum a les nostres aules que intenti invertir l'hegemonia del currículum dominant ja que aquest darrer tendeix a marginar l'alternativa i les vies més emancipatòries per a la construcció i l'organització del coneixement.<sup>58</sup> Un currículum crític no està històricament vinculat als grups culturals i polítics que han guanyat ascendent en la cultura dominant i als que lluiten per mantenir el domini sobre la societat sinó que, com apunta Connel, és un currículum compromés amb el desenvolupament d'un programa d'aprenentatge públic que es construeix amb les experiències dels menys afavorits de la nostra societat.<sup>59</sup> Tractar d'entendre com es produeix el coneixement entre els grups subordinats ens dona una perspectiva invertida que ens forneix d'un avantatge epistemològic considerable en la interpretació de les pràctiques culturals i socials.

El treball dels educadors crítics, tal com jo el veig, és la construcció d'un currículum emancipatori que legitimitzi la cultura de masses per ajudar els estudiants a criticar i també a transcendir-ne l'aspecte limitant. Com a educadors no podem professar indiferència envers la

---

(56) Giroux: *Theory and Resistance*.

(57) R.W. Connell (1988): «Curriculum Politics, Hegemony and Strategies of Social Change», a *Curriculum and Inquiry*, 3(1/2), 63-71.

(58) Connell: «Curriculum Politics».

(59) Connell: «Curriculum Politics».

cultura popular perquè en fer-ho abandonem el nostre projecte crític.<sup>60</sup> Els estudiants ja estan lluitant en l'àmbit de la cultura popular, i nosaltres els abandonem i els privem dels seus drets civils quan ignorem les polítiques dels fets mundans i quotidians. Per descomptat, l'experiència dels estudiants és el context principal per a un examen de la cultura de masses i de les institucions socials, la qual cosa esdevé alhora el fonament per a la reconstrucció del pensament crític. Això implica prendre's seriosament les històries personals que els estudiants expliquen de les seves vides, experiències i somnis. Però alhora que ens hauríem de comprometre a afirmar les veus dels nostres estudiants, hauríem també d'ajudar-los a assolir la veu crítica temperada per una intel·ligència políticament informada. Aquest és un repte important per a algú que demana un llenguatge pedagògic nou. Lawrence Grossberg argumenta que:

«Necessitem anar a la recerca de noves veus i vocabularis, noves aliances i nous projectes... Necessitem trobar nous vessants de descripció i d'interpretació de la nostra obsessió per les imatges, el nostre sentit que no hi ha criteris pels quals puguem jutjar o predir el futur. Nosaltres necessitem desenvolupar també noves posicions morals i polítiques que no neguin, condemnin o celebrin canvis històrics semblants. Necessitem explicar-los un conte millor, un que ofereixi possibilitats noves a la joventut, perquè prengui posicions polítiques viables en el món modern».<sup>61</sup>

Entesa com a forma d'acció social sobre i en el món, la pedagogia crítica serveix de contrapunt a l'estil unidimensional en el qual el significat es construeix a l'aula, i també com a forma d'interrogació del llenguatge polític normatiu que la majoria d'estudiants adquireix durant tota l'educació. Els estudiants aprenen a adquirir la força per exercitar una veu crítica capaç d'encarar-se amb aquelles veus que celebren la moralitat pública i la política basada en els imperatius del mercat de treball i en la uniformitat cultural.

La construcció dels nostres programes de pedagogia crítica ha de prestar atenció a l'advertència de Freire per evitar la lògica nord-americana de la «reparació ràpida». Freire adverteix que els programes curriculars que intenten donar receptes domestiquen el pensament. En lloc de seguir els projectes formulats acuradament per un altre per a l'ensenyament crític, els mestres haurien de treballar col·lectivament en l'anàlisi i l'examen de les condicions contextuais de les seves aules i de les seves comunitats, perquè d'aquesta manera puguin construir els seus propis models pedagògics de formació dels estudiants.

---

(60) Aronowitz: «Mass Culture».

(61) Grossberg: «Rockin' with Reagan», 147.



Per acabar, m'agradaria suggerir als meus col·legues llatino-americanos que és tasca de la pedagogia crítica descobrir allò en què nosaltres, com a subjectes humans, ens hem convertit -com a mestres, com a estudiants i com a ciutadans de les nostres comunitats- i quines coses hem estat capaços de qüestionar i de reptar. Mentre que la teoria social postmoderna ens ha ensenyat que el concepte de l'ésser sovint està subjecte a l'efecte de les condicions de la vida humana que busquem descriure, i si bé pot ser veritat que no hi ha una posició d'avantatge per a la subjectivitat, per la qual cosa podem evadir la nostra pròpia constitució en el poder de les tecnologies externes, no ens hem de retre sense una lluita contra els processos que han fet de nosaltres el que som. El futur no pertany a aquells que estan satisfets amb quedar-se on són i que inconscientment no aprenen el significat de l'esperança, sinó a aquells que poden pensar i actuar críticament. Però el futur també pertany als que poden somniar, ja que és a través dels somnis que l'esperança enlaira el vol, transportant els nostres pensaments i les nostres accions del món del que és, al món del que podria ser.

## Abstracts

*Este artículo aborda el desarrollo de la pedagogía crítica en la era de la postmodernidad desde las corrientes intelectuales que enriquecen los planteamientos de un conjunto de autores críticos en los Estados Unidos de América. El etnocentrismo de la modernidad tradicional que estuvo presente en la antigua pedagogía crítica es aquí superado por una concepción de la misma como pedagogía híbrida. Desde esa perspectiva, se aporta una nueva visión del curriculum como política cultural.*

*Palabras clave:*  
Postmodernidad -  
Pedagogía crítica -  
Política cultural -  
Curriculum.

*Cet article aborde le développement de la pédagogie critique à l'ère de la post-modernité à partir des courants intellectuels qui enrichissent le discours d'un ensemble d'auteurs critiques aux États-Unis. L'ethnocentrisme de la modernité traditionnelle présent dans l'ancienne pédagogie critique est ici dépassé par une conception de celle-ci comme pédagogie hybride. Sous cette perspective, cet article apporte une nouvelle vision du curriculum comme politique culturelle.*

*Mots clés :* Post-modernité - Pédagogie critique - Politique culturelle - Curriculum.

*This article broaches the development of critical pedagogy in the post-Modern era from the point of view of the intellectual currents that enrich the position of a group of critical authors in the USA. The ethnocentrism of traditional Modernism is superseded here by a conception of it as a hybrid pedagogy. From this perspective a new vision is offered of the curriculum as cultural policy.*

*Key words:*  
Postmodernism -  
Critical pedagogy -  
Cultural policy -  
Curriculum.