

January 2013

Lenguaje y escuela en la pedagogía crítica

Diego H. Arias Gómez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, di_arias@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Arias Gómez, D. H.. (2013). Lenguaje y escuela en la pedagogía crítica. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 97-111. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2333>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Lenguaje y escuela en la pedagogía crítica*

Diego H. Arias Gómez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

di_arias@hotmail.com



Resumen: este artículo de corte teórico sugiere algunas pistas para entender la relación del lenguaje con el poder en la práctica escolar, que a su vez vislumbra la oportunidad de potenciar, a partir de esta identificación, unos agentes escolares y unas dinámicas pedagógicas respetuosas del sujeto. Se asume el enfoque de la pedagogía crítica, fundamentalmente la trabajada por Henry Giroux, como corriente teórica que analiza los discursos escolares vinculados con las lógicas de poder que atraviesan la sociedad y la cultura.

Palabras clave: lenguaje escolar, discurso, poder, pedagogía crítica.

97



Recibido: 22 de noviembre del 2012

Aceptado: 4 febrero del 2013

* El presente artículo está basado en algunos referentes de la investigación *Identidad nacional, jóvenes y escuela* adelantada por el autor en el marco de su tesis doctoral.



Language and School in Critical Pedagogy

Abstract: This theoretical article suggests some clues for understanding the relationship between language and power in school practice, which in turn reveals the opportunity to leverage, based on this identification, school agents and pedagogical dynamics that are respectful of the subject. The critical pedagogy approach is used, mainly the one developed by Henry Giroux, as theoretical current that analyzes school discourses linked with the logics of power running through society and culture.

Keywords: School language, discourse, power, critical pedagogy.



Linguagem e escola na pedagogia crítica

Resumo: este artigo de corte teórico sugere algumas pistas para entender a relação da linguagem com o poder na prática escolar, que por sua vez vislumbra a oportunidade de potencializar, a partir de esta identificação, uns agentes escolares e umas dinâmicas pedagógicas respeitosas do sujeito. Assume-se o enfoque da pedagogia crítica, fundamentalmente a trabalhada por Henry Giroux, como corrente teórica que analisa os discursos escolares vinculados com as lógicas de poder que atravessam a sociedade e a cultura.

Palavras chave: linguagem escolar, discurso, poder, pedagogia crítica.



En los últimos años, el carácter del discurso acerca de las escuelas ha sido transformado considerablemente. Frente al recorte financiero, la recesión económica, y el retraimiento del mercado de trabajo, las críticas radicales y progresistas de la escuela han sido reducidas a susurros, siendo reemplazadas por la retórica de los expertos del costo-eficiencia. Administradores y maestros ahora pasan largas horas desarrollando modelos auriculares basados tanto en principios estrechos de control como de predicción y medición. La pedagogía del cuestionamiento crítico y de la comprensión ética ha cedido caminos a la lógica de la razón instrumental la cual ha dirigido su atención al aprendizaje de competencias discretas y habilidades básicas.

Giroux (1992, pp. 67-68)

Introducción

El uso del lenguaje en la educación no es frecuentemente objeto de discusión y debate a pesar que, en términos generales, todo acto educativo es finalmente una práctica discursiva que vehicula mensajes y significados. El lenguaje en la escuela no se refiere a la asignatura de idiomas o de literatura, sino a la materia prima de la cotidianidad escolar en la que se tejen todas las interacciones entre los sujetos que la habitan, sean docentes, estudiantes, directivas, administrativos y personal de apoyo. El lenguaje no es la herramienta técnica y neutral que posibilita la comunicación, como suele entenderse, es más bien el insumo cultural que produce sentidos y configura maneras de ser, pensar y decir. El lenguaje es el medio y la mediación de los sujetos y el carácter socializador que constituye la escuela; es el eje pedagógico por excelencia, pues toda práctica escolar se materializa en y por el lenguaje.

En el mundo educativo y escolar las ciencias positivas creen transmitir unas lógicas de verdad que dan cuenta de un mundo objetivo; las humanidades creen impartir unas definiciones sociales que reflejan verazmente lo



que los seres humanos hicieron, pensaron, hacen y piensan en lo personal o en lo colectivo; las artes creen desprenderse de todo condicionamiento histórico y dicen explotar la creatividad inherente al ser humano; el perfecto de disciplina cree encarnar la moral y prescribir en los escolares el buen hablar, el buen pensar, el buen vestir. Unos y otras son posibilidades y prácticas del lenguaje que, creyéndose no sujetado, persigue la sujeción de los demás a sus códigos discursivos.

En este marco, el presente escrito insinúa algunas pistas para entender la relación del lenguaje con el poder en la práctica escolar y vislumbra la oportunidad de potenciar, a partir de esta identificación, unos sujetos escolares y una sociedad cualitativamente distinta. Dichas ideas encuentran asidero en la llamada pedagogía crítica y hacen parte de las inquietudes generadas en múltiples escenarios a propósito de las interacciones sociales en la escuela y fuera de ella.

Discurso y poder

100 ■ Para Giroux y McLaren (1998a) el lenguaje no refleja ni representa la realidad, sino que la constituye; esta es producida por aquel. El lenguaje es generativo y es medio a través del cual se construye el conocimiento. “No existe realidad social que no sea experiencia a través de la matriz social del discurso” (p. 145). Al ser social, el lenguaje está inevitablemente impregnado de poder, vale decir de ideología, puesto que todo discurso se enuncia desde una posición ideológica. Por ello no es difícil defender la neutralidad del lenguaje, su disposición técnica o de mero instrumento para expresar el mundo psicológico o social. El lenguaje es la manera como se elaboran las identidades sociales, para formar los agentes colectivos, para garantizar la hegemonía cultural y para posibilitar las prácticas emancipatorias. Esto equivale a decir, nada más y nada menos, que el lenguaje es lo que hace al ser humano, lo que lo constituye como tal.

Pero el ser humano no vive solo, sino que vive en sociedad, por ello es posible afirmar que el lenguaje, al ser social, al aprenderse y transmitirse en sociedad, también configura la sociedad. En este mismo sentido es habitual sentenciar que la cultura soporta la esencia colectiva del ser humano, pues esta, al decir de Pérez (2001) “se da como un tejido o entramado de conversaciones que establecemos dentro de una comunidad en la que se hace común una determinada manera de emocionarnos frente al mundo” (p. 26); de esta manera se modela formas de ser, pensar y actuar. Para este

autor todo vivir humano se constituye y se configura en el *lenguajeo*, “en el fluir emocional y en las conversaciones que los realizan, generando el mundo en que existimos como un mundo de acciones posibles en la concreción de nuestra actividad corporal como seres vivos” (p. 27). Los seres humanos somos lo que conversamos y lo que conversamos no puede darse sin la cultura y es el lenguaje el que la hace posible.

Por ello el lenguaje puede ser usado para legitimar o forjar diferentes lecturas del mundo, “es al mismo tiempo un síntoma y una causa de nuestras formas culturales de ver” (Giroux y McLaren, 1998a, p. 146). Produce al mundo del que es producto. El lenguaje que se emplea para dar cuenta del mundo dice de la forma en que se piensa y se actúa sobre él. Si bien el lenguaje no es el único origen de la realidad dado que existe un mundo no discursivo fuera del lenguaje, es fundamentalmente por medio de lenguaje como se crea el significado. El lenguaje es a la vez el medio y uno de los productos del poder (Giroux, 1993), en este sentido se halla vinculado con las fuerzas ideológicas a partir de las cuales los individuos y los grupos conforman una voz. “Es dentro y por medio del lenguaje como los individuos ubicados en contextos históricos particulares modelan los valores a manera de que adquieran formas y prácticas particulares” (p. 206). El lenguaje, como parte de la producción de significados, representa la fuerza clave en la lucha por imponer significados. Controlar el lenguaje, definir sus usos y sus prácticas es tener la capacidad de imponer versiones frente a lo real, es circunscribir los límites de pensamiento, acción y dicción de grupos sociales.

A manera de ejemplo: si las noticias informan sobre un desalojo a una invasión, el abatimiento de terroristas y los paros estudiantiles, un análisis del lenguaje utilizado nos podría remitir a las prácticas de verdad que estos enunciados legitiman, en tanto naturalizan unas posiciones que jerarquizan la sociedad (pobreza-riqueza), reproducen el señalamiento a unos actores con epítetos descalificadores (terroristas) o invisibilizan la potencia política de unas actuaciones colectivas (protestas). En decir, en estos y otros casos, el lenguaje no solo *in-forma* (da forma a un enunciado), sino que también habla de la imposición de un orden establecido desde las lógicas del poder. Para el caso se puede colegir que el poder usa el lenguaje para transmitir la idea que la pobreza depende de quien la padece, que está bien que maten a los terroristas y que las protestas estudiantiles consisten en mítines y desórdenes callejeros.

El lenguaje siempre es intersubjetivo y por intersubjetivo, social. Bajtín (1992) dice que el lenguaje proviene del mundo de los signos y es un hecho social que se produce en interacción con otros, en forma bilateral, incluso cuando aparentemente el lenguaje es interior, mental, ya que este posee un especie de auditorio social estable, “en cuya atmósfera se estructuran sus argumentos internos, motivaciones y valoraciones” (p. 121) que finalmente provienen de la colectividad. No obstante, el papel del lenguaje “siempre se sitúa dentro de la ideología y las relaciones de poder/conocimiento que gobiernan y regulan el acceso de comunidades interpretativas particulares a prácticas particulares de lenguaje” (Giroux y McLaren, 1998b, p. 23). Es decir, hay un referente mayor que habilita la posibilidad de emitir determinados discursos, pues el lenguaje se encarna en comunidades limitadas dada la segmentación que provoca la cultura dominante sobre este al legitimar unos discursos y desacreditar otros. Por ello —y es un punto esencial— el lenguaje se puede usar para reforzar, transformar o subvertir diversas interpretaciones del mundo, pues “es tanto síntoma como causa de nuestras comprensiones culturales” (p. 23) y la cultura no opera exclusivamente como reflejo mecánico de las contradicciones socioeconómicas. Por ello, el discurso y el lenguaje no se pueden entender por fuera de los esquemas institucionales en los que se producen, de sus formas de transmisión, de “las costumbres sociales y los intereses materiales que los moldean y sostienen” (p. 29). Solo en su interior y en las relaciones de poder que se dan y que se rozan se entiende que el arco iris del lenguaje proviene, circula y se recepciona por grupos sociales aunque se focalice individualmente.

Lenguaje y subjetividad

Gracias a su dimensión social, la dimensión política más potente del lenguaje es su capacidad para configurar subjetividad, para generar identidad. Es mediante el lenguaje que se constituye el sujeto. La principal aspiración del poder es la pretensión de modelar, manipular y controlar los sujetos, hacerlos dóciles y manipulables para sus intereses, que es el centro de la política. Aquí el lenguaje desempeña un papel clave. Si el lenguaje es el principal material de la subjetividad, si tiene que ver con la asignación del sentido de las experiencias, con la contingencia, con la brega por la unidad en medio de un mundo en constante cambio, si “a partir del lenguaje nos hacemos capaces de interpretar nuestra experiencia, y en consecuencia el

lenguaje es también constitutivo de la subjetividad” (Giroux y McLaren, 1998a, p. 152), entonces el lenguaje se convierte en el principal objetivo de control por parte del poder. No es una simple puja por etiquetas adecuadas o por sustantivos técnicamente correctos, es más bien, la lucha por el control de los significados y por el orden social en el que estos producen sentido. El horizonte de la vida buena, la valoración de ser hombre o mujer, el lugar del *nosotros* y los *otros*, el contenido de la felicidad, la importancia del yo, la concepción del propio cuerpo, el papel de la sexualidad son algunas nociones articuladas con las improntas subjetivas que ponen en evidencia la fuerza del poder para dibujar la subjetividad de los sujetos.

Hoy es posible reconocer las intenciones totalizantes del poder. El lenguaje se puede volver totalizante cuando es incapaz de cuestionar sus pretensiones de veracidad y las relaciones sociales que construye, “relaciones que suelen negar en vez de permitir la vida sin explotación y sufrimiento” (Giroux y McLaren, 1998b, p. 28). Las lógicas binarias de amigo/enemigo, bueno/malo, patriota/terrorista, etcétera traducen claramente la búsqueda del poder de abarcarlo todo; no caben los puntos medios, las zonas vacías, las críticas, los cuestionamientos. Las ínfulas totalizantes del poder se concretan en el orden cerrado del mundo, en su capacidad de abarcarlo y nombrarlo todo; no permite dudas, preguntas o disidencias, y si estas tienen lugar las captura en un limitado marco de maniobra predecible y manejable.

Sin embargo, la lógica del poder no es omnímoda, tiene fisuras, grietas. Donde hay poder hay resistencia (Foucault, 2008), hay cosas que se le escapan y reconociendo que la subjetividad está estructurada por el lenguaje, la lucha por un poder no totalizante se relaciona con la emergencia de nuevas formas de subjetividad y de lenguaje que puedan integrarse a las otras luchas sociales y políticas que propendan a nuevas formas de organizar la sociedad y posibilitar la subjetividad.

Para Giroux y McLaren, buena parte de lo que ellos llaman la *liberación de la cárcel del lenguaje* consiste en la comprensión que la realidad no es coextensiva con las categorías del discurso. Este es incompleto, inconcluso, insuficiente para abarcar la totalidad de lo real. Entendiéndose atrapado por el lenguaje, el sujeto, motivado por una actitud crítica, reconoce la sujeción de la que es objeto y puede optar por actuar de una forma menos opresiva hacia sí mismo, hacia los otros y hacia la sociedad. No se trata de apostar ingenuamente por un mundo idílico sin opresiones ni cadenas, sino



por un mundo donde sea posible la identificación y el análisis de las formas colectivas de sujeción y que a su vez se promueva el acceso a las herramientas culturales y materiales para modificarse y para recrearse.

Si el poder es concomitante a toda sociedad, se trata entonces de perseguir una sociedad en la que el poder no esté al servicio de la injusticia y la iniquidad. Además, el conocimiento de los discursos que pervierten las subjetividades puede llevar a la exploración consciente de nuevas formas de ser, a otras relaciones sociales y nuevos arreglos institucionales. Contra la imposición del poder hegemónico a unas formas de subjetividad funcionales a sus intereses, otras formas de ser, pensar y actuar. En otras palabras, el proceso de emancipación pasa inevitablemente por el reconocimiento de los mecanismos de opresión, en lo personal y lo social. En términos escolares “una vez que los educadores reconozcan la infinidad de maneras en las que son producidos mediante el lenguaje, podrán empezar a dar a sus estudiantes el lenguaje crítico que les ayude a ser conscientes de su propia autoformación” (Giroux y McLaren, 1998b, p. 31).

Educación y escuela

104

La educación y la escuela, por ser instituciones sociales, no solo producen conocimiento, sino también sujetos políticos. Por ello, en vez de rechazar el lenguaje de la política, la pedagogía debe ligar la educación pública a los imperativos de una democracia crítica (Giroux, 2003, p. 305). En lo fundamental, este tipo de pedagogía se interesa por hacer visibles las relaciones entre conocimiento, poder y dominación que subyacen a toda práctica educativa. “Para una mayor comprensión de la escolarización como complejo cultural, como actividad política, es necesario reconocer la naturaleza social del lenguaje y de sus relaciones con el poder” (Giroux y McLaren, 1998a, p. 144).

Esta tarea interpela y trasciende la labor de los docentes de las áreas cercanas a las dinámicas sociales como historia, geografía o cívica, ya que también tiene que ver con los agentes educativos de otras áreas del conocimiento, que sin renunciar a la enseñanza de sus disciplinas interrogan las prácticas discursivas y las relaciones de poder a las que sirven y a las que subyace su quehacer. Pero también va más allá de la comprensión misma de la escuela como escenario educador, dada la importancia de otros lugares configuradores de identidad, como la calle o los medios de comunicación, espacios que, en la actualidad, están capitalizados por la lógica del mercado

y, por lo tanto, se centran en la transmisión de una cultura *light* que promueve subjetividades proclives a los intereses del capital y a las demandas del poder hegemónico. Para Duschatzky y Corea (2002), el mercado se dirige a un sujeto que únicamente tiene derechos de consumidor, no los derechos y obligaciones conferidos como ciudadano:

El consumo, entonces, no requiere la ley ni los otros, dado que es en la relación con el objeto y no con el sujeto donde se asienta la ilusión de satisfacción. Sabemos que el consumo no es un bien repartido equitativamente; no obstante, lo que importa subrayar es que el mercado instituye, para consumidores y no consumidores, un nuevo ideal del yo, un imaginario que produce, en un nuevo lugar, el horizonte de aspiraciones, el espejo donde mirarse.

El otro como espejo, como límite, como lugar de diferenciación y de deseo se opaca. Nuestros tiempos nos inundan con mandatos en los que el otro es prescindible. Para satisfacer el “deseo” de consumo necesito del objeto y no del sujeto; para trabajar necesito que el azar recaiga sobre mí y no sobre el otro porque no hay lugar para todos; para estar integrado dependo de mi capacidad de gestionarme dado que es aquí, en la gestión del sí mismo y no en el lazo donde se fija la ilusión de posibilidad; para alcanzar la felicidad no es al otro al que necesito sino que me basta con un conjunto de prótesis de mí mismo: gimnasia, consejos de autoayuda o *liftings*. (Duschatzky y Corea, 2002, pp. 21-22)

Como se dijo antes, todo poder puede ser resistido, y las escuelas pueden no ser meros receptáculos pasivos de las dominaciones sociales. Las lecturas propias de las teorías de la reproducción social que coartan cualquier posibilidad de concebir las escuelas como escenarios públicos democráticos dadas las opresiones que padecen, deben ser revaluadas. En este mismo sentido el discurso de la posibilidad puede quedar opacado ante el de la realidad, que condena a las escuelas a ser un instrumento más del capitalismo. El hecho de reconocer la colonización discursiva del lenguaje de las llamadas *competencias*, la imposición de los términos del mercado y la dificultad para contribuir a la configuración de sujetos en la escuela no implica desconocer experiencias alternativas o no luchar por provocar otros discursos, otra educación y otra escuela. Es cuando adquieren valor las propuestas, como las de la pedagogía crítica.

El lenguaje que es objeto de análisis en la pedagogía crítica no solo es el que transita en las aulas, sino también aquel que se da fuera de ella, en la interacción cotidiana, pues allí es donde también se legitiman o se resisten las relaciones de poder social imperantes. La pedagogía crítica trata de proveer a los estudiantes de las herramientas para examinar sus

experiencias con el ánimo de intervenir los procesos en los cuales son producidos, legitimados o informados.

Ahora bien, la experiencia del estudiante debería ser el referente fundamental del currículo emancipatorio. En esta línea, la alfabetización crítica de la que hablara Freire (1967) adquiere mucho sentido, puesto que para el estudiante “aprender a leer es aprender a decir su palabra. Y la palabra humana imita a la palabra divina: es creadora” (p. 16). Es decir, aprende a interpretar el mundo y a interpretar la palabra.

Esta alfabetización no es una habilidad técnica que se debe adquirir, sino una actividad política que consiste en decodificar la propia práctica cultural y la del mundo, con ella se derrumba lo evidente y se deslegitiman las relaciones de poder y privilegio; aquí los textos son interrogados en lo que callan y en lo que muestran, el conocimiento se usa no como “inexorablemente dado y autojustificado por su valoración académica a través de los años, sino que debe ser aprovechado como una forma de producción con una visión hacia la naturaleza socialmente constitutiva, tanto de los intérpretes como de los textos” (Giroux y McLaren, 1998a, p. 165). Comprender la institucionalización del saber sagrado y el ocultamiento de otros saberes puede ser parte de esta dinámica. En otra obra, los autores norteamericanos que soportan esta reflexión afirman que “leer un texto deber ser una manera de aprender cómo elegir, cómo forjarse una voz y cómo ubicarse en la historia” (Giroux y McLaren, 1998b, p. 31), lo que equivale a intervenir de una manera diferente en la armazón del propio yo.

En este caso, la alfabetización es el proceso central del acto pedagógico “gracias al cual se pueden establecer las condiciones ideológicas y las prácticas sociales que son necesarias para desarrollar movimientos sociales que reconozcan los imperativos de una democracia radical y luchan por lograrla” (Giroux, 1993, p. 231). El lenguaje, que es un producto social, aparente acto individual, vuelve a la sociedad en clave crítica después de ser procesado en la subjetividad escolar, al convocar a la articulación con grupos sociales que persiguen el cambio político.

Otro componente clave de la dinámica del poder tiene que ver con el lugar que se da al saber hegemónico y al saber subalterno, este último frecuentemente invisibilizado y rechazado en la escuela por espurio, banal, acientífico. La alfabetización crítica también valora el conocimiento cotidiano y popular, desdeñado por las formas dominantes de saber y objeto precisamente de impresionantes formas de poder y control. Es clave que



los docentes entiendan las experiencias producidas en los ámbitos de lo social que dan origen a las diferentes *voces* que los estudiantes incorporan para darle significado a sus mundos; con ello, se aporta al análisis de las pulsiones, las emociones y los intereses que hablan por ellos bajo el ropaje de su propia palabra. En este sentido, el silencio tanto como la voz ajena, pueden ser un grave síntoma de no-sujeto, de la incapacidad de emitir la propia voz. Al respecto, el psicólogo cubano, Fernando González Rey, dice que el sujeto se define por la posibilidad de producción de sentidos que abre espacios singulares, dentro de contradicciones con otros espacios. “Cuando tú pierdes la capacidad individual de producción de sentido, en el ámbito institucional o en cualquier otro ámbito social, tú pierdes la condición de sujeto” (citado en Díaz, 2006, p. 244). En síntesis, contra una pedagogía alienante que asume la dinámica escolar como un ejercicio de almacenamiento de información hay que propender a una pedagogía de la voz del sujeto estudiante en sus fortalezas y debilidades, en sus preguntas y en sus afirmaciones, en sus límites y en sus posibilidades.

No se trata de idealizar la cultura popular como incontaminada y esencialmente contrahegemónica, se propone precisamente identificar sus formas de dominación soterrada, así como hacer visibles los proyectos alternativos de carácter social y político, los cuales aunque no cuenta con medios oficiales de difusión, buscan otras nociones de país, saber, sujeto y cultura, entre otros. Estos aspectos normalmente la escuela los desconoce puesto que se enfoca en contenidos más canónicos y supuestamente más legítimos por científicos o válidos para el establecimiento. Como bien lo señala Giroux (1996):

[El] desplazamiento en el ámbito político hacia prácticas populares ha puesto de manifiesto que es en el espacio híbrido de la cultura popular donde los conflictos sobre cuestiones ajenas a la memoria, identidad y representación se debaten más intensamente en el marco de un intento más amplio, por parte de grupos dominantes, de asegurar su hegemonía cultural. (p. 51)

El tema es que el educador sepa que su *aquí* y su *ahora* con casi siempre el *allá* para el educando, y que su deber político-pedagógico es “tomar en consideración la existencia del ‘aquí’ del educando y respetarlo” (Freire, 2002, p. 55). Para el pedagogo brasileño, esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador progresista desconozca, subestime o niegue los saberes y las experiencias de los sujetos que llegan a la escuela.

En este contexto, el asunto educativo trata de cómo elegir, qué criterios tener, cómo construir el propio discurso y cómo ubicarse en la historia. Ello deriva en nuevas formas de subjetividad, otras relaciones sociales y mejoras institucionales hacia la igualdad y la justicia. Pero, también implica una mirada sobre aquellos que educan a los estudiantes: los maestros, pues una vez se reconozcan como producidos por un tipo de lenguaje y toman decisiones en relación con ello, podrán empezar a incentivar en sus propios estudiantes “un lenguaje crítico que los ayudará a transformar la conciencia de su propia autoformación” (Giroux y McLaren, 1998a, p. 157). El anterior es un aspecto importante que implica profundas discusiones y transformaciones en el currículo de la escuela básica, pero también en las facultades de educación y en los escenarios en los que se forman los educadores.

Por otra parte, la articulación del lenguaje con el poder implica no solamente señalar las modalidades históricas de configuración del poder mediante el lenguaje, sino también la interrogación acerca de la naturaleza construida de sus propias categorías y visión selectiva. Por ello, la lucha por la defensa de un espacio para construir la subjetividad también es una lucha por el lenguaje; en el ámbito de la pedagogía crítica, lo anterior implica ayudar a que los estudiantes lean los textos (en el amplio sentido) como lenguajes contruidos mediante la ordenación de códigos particulares, que legitiman y nombran la realidad de una cierta forma:

Los estudiantes necesitan aprender cómo leer no como un proceso de sumisión hacia la autoridad del texto, sino como un proceso dialéctico de comprensión, crítica y transformación. Ellos necesitan escribir y reescribir las historias en el texto que leen, como para ser capaces de una mejor comprensión, identificación y reto, para trabajar activamente en la construcción de sus propias historias y voces. (Giroux y McLaren, 1998a, pp. 155-156)

El lenguaje tiene que ver con la vida y la experiencia, y la tarea pedagógica debe propender a elegir las propias experiencias, es decir “dar voz a nuestro propio mundo y autoafirmarnos con todo el corazón y propósito como agentes sociales activos” (Giroux y McLaren, 1998a, p. 150). La tarea de la escuela es la construcción del sujeto con un nuevo lenguaje basado en el diálogo y en el reconocimiento. Enarbolar la experiencia de los estudiantes como asunto clave en la escuela tiene varios sentidos. Primero, reconocer la experiencia estudiantil como fuente de conocimiento y su subjetividad como constructo social complejo y contradictorio; no se

trata de ensalzar las nuevas generaciones, pero tampoco de satanizarlas. Segundo, ofrecerles a los estudiantes los medios para reflexionar, transformar las experiencias particulares que han vivido, por el ánimo de posibilitar su intervención “en los procesos que los producen, legitiman o refutan” (Giroux y McLaren, 1998b, p. 36); volver al punto del acto pedagógico como oportunidad privilegiada para mirar el sujeto sujetado. En tercer lugar, incorporar una teoría que permita discernir sobre las formas de imposición en el conocimiento escolar, con miras a reconocer otras lógicas históricamente ocultadas y otras formas de saber, ligadas a lo cotidiano y lo popular, más cercanas a las experiencias de los estudiantes. Formas que precisamente por acríticas, promueven con frecuencia las expresiones más brutales de explotación y sometimiento:

Lo que vuelve “crítica” a la educación es su habilidad de hacer que quien aprende sea consciente de cómo las relaciones de poder, las estructuras institucionales y los modelos de representación actúan en y por medio de la mente y el cuerpo del estudiante para despojarlo de su poder y mantenerlo en una cultura del silencio. (Giroux y McLaren, 1998a, p. 37)

La participación, el debate, la discusión, la reflexión, la movilización no son, en este marco, estrategias didácticas para llegar a algún tipo de verdad, sino son el objetivo mismo de la escuela, sus condiciones de posibilidad, que asume que allí están unos sujetos en construcción para una sociedad que se edifica en el presente, en el aquí y en el ahora. Este proceso exige reconocer que las interacciones cotidianas representan en sí mismas una importante producción de conocimiento. La pedagogía no solo está interesada en qué conocimiento se construye, sino también en cómo se transmite ese conocimiento, cómo se legitima y se naturaliza.

En consecuencia, leer, interpretar y criticar el mundo son las tareas principales de cualquier escuela que pretenda formar un sujeto. Leer el mundo significa comprender la cultura y los códigos que permiten construir palabras dentro de la historia. Interpretar quiere decir tematizar o generalizar la experiencia social, comprender la ideología del mundo social, es decir: “ser capaz de desgarrar fuera de las suposiciones ocultas y los motivos que estructuran nuestro sistema de valores culturales cotidianos” (Giroux y McLaren, 1998a, pp. 166-167); y finalmente criticar significa entender la construcción de la vida social como una forma de producción entre otras, o sea, invitar a la apertura de la acción social en el mundo. Todo lo anterior implica brindarles a los estudiantes la oportunidad de

desarrollar las capacidades para cuestionar y transformar las formas sociales y políticas existentes, en vez de adaptarse a ellas:

También implica darles las aptitudes que necesitan para situarse en la historia y encontrar sus propias voces, así como las convicciones y la compasión imprescindibles para mostrar coraje cívico, arriesgarse y promover los hábitos, las costumbres y las relaciones sociales esenciales para las formas públicas democráticas. (Giroux, 2003, p. 305)

Este esfuerzo, a su vez, no es aislado, hace parte de una tarea mayor, de una invitación a los trabajadores culturales para desenmarañar las formas cómo se organiza el poder mediante un enorme número de aparatos culturales, de los que la escuela es apenas una expresión.

Finalmente, a tono con el epígrafe que introduce este escrito, se trata de plantear una alternativa al discurso financiero e instrumental que se impone abiertamente en la escuela en las últimas décadas, rechazar el esquema mercantil que se viene naturalizando y propender a otras maneras de ser y decir, unas que por ejemplo reivindicuen al sujeto y sus condiciones de posibilidad, que piensen en la sociedad y en su necesaria democratización, que vean la educación y el lenguaje como contenidos de dignificación personal y social. Se trata entonces de ofrecer los discursos para que produzcan otros discursos y se profile en la escuela un sujeto, que es el deseo del individuo de ser actor, capaz de modificar su medio (Tou-raine, 1997), dispuesto a ver en los otros, también sujetos. Como lo expresa hermosamente Freire (2002):

He aquí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la *Pedagogía de la esperanza*: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los “educadores” de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, profile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Esta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía. (p. 38)

Referencias

- Bajtín, M. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Díaz, A. (2006). Subjetividad y subjetividad política. Entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Revista Pedagogía y Saberes*, 25.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

- Foucault, M. (2008). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1967). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado el 13 de septiembre del 2011, de <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Barcelona: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998a). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998b). Escrito desde los márgenes: geografías de identidad, pedagogía y poder". En P. McLaren. *Multiculturalismo Revolucionario*. México: Siglo XXI.
- Pérez, T. (2001). *Hacia una convivencia respetuosa. Nuevos paradigmas para su construcción*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.