



## “¿Pero qué puedo hacer *yo*?” Quince propuestas auto/transformadoras para estudiantes de educación\*

*Paul R. Carr*

Lakehead University

### Resumen

Los estudiantes de educación a menudo se han preguntado: “¿Pero qué puedo hacer *yo*?” Esta noción de que la experiencia educativa tiene que ver sobre todo con transmitir destrezas y conocimientos a los estudiantes, y no sobre algún proceso de transformación, empoderamiento o compromiso con el mundo, es el foco del presente artículo. El argumento central es que los educadores pueden hacer algo para facilitar, inculcar y cultivar el cambio, y que los actos individuales pueden conducir a cambios significativos. Se invita a los educadores y otros profesionales a reflexionar para ser capaces de iniciar un proceso de debate dialéctico, compromiso significativo y acción contextualizada hacia el cambio. Entender que la educación es un proyecto político, y que las relaciones de desigualdad de poder que emanan de, o se transmiten mediante la educación, pueden ser dañinas para muchos grupos e individuos, requiere reflexión, diálogo, introspección, compromiso y humildad. La educación necesita empaparse de oportunidades para un aprendizaje diferenciado, en yuxtaposición a las muchas reformas contemporáneas liberales, procurando problematizar la desigualdad, y haciendo que la educación/escolarización sea más relevante para todos los estudiantes y partes interesadas. La pedagogía crítica es empleada como marco de referencia para entender el cambio en la educación.

### Palabras clave:

Democracia, alfabetización crítica, cambio transformacional, neoliberalismo, pedagogía crítica, poder, política de la educación

### Abstract

*[But what can I do?: Fifteen transformational proposals for education students].* Education-students have often asked: “But what can I do?”. This sense that the educational experience is primarily about transmitting skills and knowledge to students, and not about some process of transformation, empowerment and engagement with the world, is the focus of this paper. The central argument is that educators can do something to facilitate, inculcate and cultivate change, and that individual acts can lead to some meaningful change. The article invites educators and others to reflect on so as to be able to commence the process of dialectical debate, meaningful engagement, and contextualized action toward change. Understanding that education is a political project, and that inequitable power relations emanating from, in and through education can be damaging for many groups and individuals, requires reflection, dialog, introspection, engagement and humility. The article postulates that education needs to be infused with opportunities for differentiated learning, in juxtaposition to many contemporary neoliberal reforms, that seeks to problematize inequitable power relations, thus rendering the notion of education/schooling more relevant for all students and interested parties. Critical pedagogy is used a framework to understand change in education.

### Key words:

Democracy, Critical Literacy, Transformational Change, Neoliberalism, Critical Pedagogy, Power, Politics of Education

\* Este texto es una adaptación española de: Carr, Paul R. (2008). “But what can I do?”: Fifteen things education students can do to transform themselves in/through/with education, *International Journal of Critical Pedagogy*, 1(2), 81-97.

---

## Tabla de contenidos

### Introducción

1. Aceptar que nadie lo sabe todo, y que siempre podemos aprender
  2. Vincular los contenidos con su contexto
  3. Trabajar localmente, pero haciendo la vinculación con lo global
  4. Deconstruir la agenda de los medios
  5. Apreciar las múltiples dimensiones de la historia
  6. Entender que la cultura es más que tangos, arepas o sombreros
  7. Problematizar la guerra, luchar por la paz
  8. Cultivar la humildad
  9. Cuidarse de ser un seguidor
  10. Aceptar que somos seres políticos
  11. Leer, escribir y buscar autores poco conocidos
  12. Problematizar la desigualdad, y el dinero como indicador de valía
  13. Considerar que hay esperanza
  14. Examinar eventos, personalidades y experiencias importantes de la propia educación
  15. Afirmar que “puedo hacer lo que puedo hacer”
- 

## Introducción

En una “tierra de leche y miel”, o del “sueño americano”<sup>1</sup>, un lugar donde la libertad supuestamente está consagrada en los cimientos mismos de su historia, es sorprendente, desconcertante, o simplemente incomprensible que tantos estudiantes de educación, quienes se convertirán en maestros o ya son maestros, a menudo suban las manos y digan “¿Pero qué puedo hacer yo?” Conviene aclarar que esto no es tan sólo un reclamo que le hago a jóvenes que se esfuerzan por obtener un título universitario. El asunto es mucho más amplio que eso, pues plantea una serie de preguntas sobre la estructura y organización de la sociedad (McLaren, 2007). El problema tiene múltiples capas, y se relaciona con el patriotismo (Westheimer, 2006), el análisis crítico (Noll, 2007), las tendencias culturales (Banks, 2008), la alfabetización política (Provenzo, 2005), las representaciones sociales de la educación (Sadovnik, Cookson & Semel, 2006), y la lucha por articular una visión de la justicia social (Vincent, 2003). En última instancia, tiene que ver con el poder y la alfabetización política (Freire, 1970), dos cuestiones que deben ser consideradas en la educación si vamos a tener una esperanza realista de que la sociedad se comprometa (críticamente) con la democracia durante y después de los años de formación escolar.

---

<sup>1</sup> Me refiero a la creencia de que los EEUU es una sociedad esencialmente justa, en la cual, desde su fundación misma, el trabajo duro o esfuerzo e iniciativa individual garantizan el éxito.

El contexto del presente artículo, es una serie de experiencias y observaciones que surgieron a partir de dos cursos que he dictado varias veces durante los últimos años —una materia sobre “Educación y sociedad” para estudiantes de tercer año que aspiran a ser maestros, y una materia sobre las “Bases sociológicas de la educación”, para docentes que están cursando maestrías. Ambos cursos están enfocados sobre la diversidad, la equidad, el multiculturalismo y la justicia social. Son cursos obligatorios para sus respectivos programas, y cada uno generalmente representa el contacto más extenso y significativo que tendrán los estudiantes con una perspectiva sociológica. Con esto no pretendo sugerir que las demás materias y prácticas requeridas no sean instructivas y necesarias para su formación profesional, sino subrayar que los métodos, estrategias, enfoques y procesos de la enseñanza-aprendizaje en estos dos cursos específicos, son claramente distintos a los de los cursos regulares, y más acordes con la construcción social de la identidad y del lugar de la educación dentro de un contexto político amplio (Nieto, 1999). El foco de estos cursos recae más sobre el contexto que sobre el contenido, sobre la agenda informal (u oculta) que sobre el currículum formal, y más sobre el análisis crítico que sobre el desarrollo de planes de clase o estrategias para el manejo de salones de clase. A mi modo de ver, los cursos sociológicos contribuyen significativamente a que los actuales y futuros maestros se preparen más integralmente, al proporcionarles una comprensión más profunda, matizada, reflexiva y crítica de quiénes son los estudiantes, y de cómo su experiencia educativa es mediada por factores sociopolíticos (Nieto, 1999; Sadovnik, Cookson & Semel, 2006). Sin embargo, para que se produzca algún cambio, es necesario que haya una transformación e impregnación de conceptos, enfoques y procesos durante toda la experiencia educativa, no sólo en ciertas materias específicas (Banks, 2008).

Conviene destacar que el análisis proporcionado en el presente artículo no intenta ser un perfil miope o introspectivo de algunos pocos grupos de estudiantes. En lugar de eso, y partiendo de tendencias, preocupaciones, prácticas innovadoras e investigaciones sociológicas, este artículo propone quince consideraciones dirigidas a promover un compromiso crítico entre los educadores, como individuos. Cualesquiera que sean las razones, lo cierto es que muchos estudiantes de educación tienden a sentir que sus pequeñas contribuciones a la educación en el mundo no pueden establecer ninguna diferencia significativa. Cuando esta actitud se multiplica a través de distintos ámbitos, el efecto neto es enorme. En definitiva, aquellos que ya traen un buen bagaje cultural (Delpit, 1988) a menudo prosperarán académicamente, a pesar de las pobres experiencias democráticas y educativas con que se encuentren, mientras que un gran número de estudiantes no tendrá ningún aprendizaje crítico del cual beneficiarse (Duarte & Smith, 2000). En este sentido, algunos maestros hasta podrían decir que no desean ser “políticos”, pero tal como lo muestra muy claramente la literatura sobre la sociología de la educación, la enseñanza es un proceso intrínsecamente político (McLaren, 2007).

Naturalmente, cierto número de estudiantes desean involucrarse más cuando empiezan a estudiar el racismo, el clasismo, el sexismo y otras formas de discriminación; cuando establecen una conexión entre el neoliberalismo y el subdesarrollo sistemático, tanto en casa como en el extranjero; o cuando entienden que el status quo puede estar simplemente reproduciendo unas injustas relaciones de poder. Pero su interés por dar el siguiente paso a menudo es obstaculizado o desviado por lo que perciben como un

ambiente social inhóspito, que no estimula el debate crítico sobre las cuestiones fundamentales. Por ello, el propósito de este artículo es proporcionarle a los estudiantes de educación y de otras carreras afines, conceptos y consideraciones para irse comprometiendo más, y por supuesto, para ir tomando acciones en favor de cambios relevantes, basados en la ética y la justicia social.

Aquí conviene hacer una breve advertencia sobre mi lista de cosas que los educadores pueden hacer por una mejor educación para sus estudiantes y para ellos mismos. Una de los problemas recurrentes con que uno se topa al dar unas pocas materias sociológicas en medio de un curriculum atestado de contenidos, es que muchos de los estudiantes tienen la desafortunada idea de que estas materias son menos centrales, relevantes o substantivas para la pedagogía o las ciencias de la educación. Por eso no es ninguna coincidencia que muchos estudiantes pidan, explícitamente, listas que los ayuden a enseñar. Listas, por ejemplo, de cómo dar una educación multicultural. Por supuesto, esta noción de que mediante ocho sencillos pasos se puede lograr que la gente se comprometa más con su cultura, con el aprendizaje, con el cambio institucional, con la diversidad y muchas otras áreas de interés sumamente complejas, se contradice con la idea de que el aprendizaje crítico y el compromiso implican un proceso continuo, no un simple plan de clase que le permitirá a uno consolidar la relación con sus estudiantes. Aunque el contenido ciertamente tiene un lugar en la educación, el contexto es el eje de la educación y de la escolaridad (Nieto & Bode, 2008). En consecuencia, la lista que presento a continuación pretende ser una especie de anti-lista, una que promueva el pensamiento, la introspección, la reflexión, el diálogo crítico y la acción, pero sin limitar el trabajo progresivo y de transformación que se requiere para convertirse uno en un mejor maestro, uno que esté en mayor sintonía y que responda mejor a las necesidades de sus estudiantes.

## 1. Aceptar que nadie lo sabe todo, y que siempre podemos aprender

*Aunque cincuenta millones de personas digan una tontería, seguirá siendo una tontería.* Anatole France (1844-1924).

Aún después de haber estudiado una misma área por años, es difícil entender plenamente todos los aspectos, temas, prioridades, datos, análisis, y componentes relacionados de esa área particular. Por ejemplo, el área del racismo incluye docenas de revistas académicas arbitradas, eventos nacionales e internacionales, talleres, grupos de estudio, asociaciones, programas educativos, y una plétora de investigaciones, informes y libros. También hay hallazgos e incidentes documentados a diario en los medios (tanto en los de masas, como en los alternativos y locales) que requieren entender cómo la noción de raza es construida y moldeada. El racismo en la sociedad se puede examinar de formas teóricas, históricas, conceptuales, aplicadas y de otra índole. Así mismo, se pueden aplicar distintos enfoques, estructuralistas, funcionalistas, feministas, postmodernos, y marxistas, entre otros, que influirán sobre nuestro modo de entender la raza y el racismo. Las cuestiones metodológicas y de recolección de datos también pueden ser un área con implicaciones significativas para esta temática. Un ejemplo de la evolución del campo del anti-racismo, y de la raza y etnia, es la introducción relativamente reciente del concepto de

“blancura” (Fine, Weis, Powell-Pruitt & Burns, 2004), el cual ha transformado cómo concebimos el poder y los privilegios de los blancos, y las maneras en que ellos erigen barreras sistémicas para defenderlos. En otras palabras, tenemos que abrirnos a nuevas formas de pensar sobre antiguos temas, resitirnos a la tentación de creer que lo sabemos todo y, muy importante, prestar atención a la forma en que los estudiantes experimentan sus recorridos educativos. Necesitamos asumir el reto de aprender siempre más, de comprometernos, de comprender la interacción entre la teoría y la praxis, y de aceptar que las personas experimentan los fenómenos de modos distintos. Ser capaz de criticar puntos de vista divergentes es una parte integral de la enseñanza y el aprendizaje, por lo cual adquirir las capacidades de escuchar cuidadosamente y de dialogar resulta fundamental (Provenzo, 2005). Por eso los maestros deberían mantenerse muy atentos a las formas en que sus estilos de enseñanza marcan el contexto en que se desenvuelven sus estudiantes. Así como estar conscientes de que la capacidad para aceptar que su propio aprendizaje nunca puede darse por terminado, es decisiva para establecer los parámetros necesarios para un compromiso crítico (Noel, 2000; Nieto & Bode, 2008).

## 2. Vincular los contenidos con su contexto

*¿Cómo puede uno no hablar sobre la guerra, la pobreza y la desigualdad, cuando la gente que sufre estos males no tiene una voz para expresarse?* Isabel Allende (n. 1942).

Resulta paradójico que cuando la teoría enfatiza que tomemos en cuenta el contexto de la labor educativa, cada vez hay más y más contenidos por enseñar y aprender. Los contextos educativos actuales (¿qué, cómo y por qué aprenden? ¿quién decide? ¿cómo entra el factor humano en la ecuación? ¿cuáles son las implicaciones?) quedan sumergidos por un aluvión de contenidos (expectativas, estándares, objetivos, planes de clase, documentos que prescriben el curriculum, etc.). El contexto también incluye de dónde provienen los estudiantes, a dónde van, cómo experimentan los fenómenos, y la mirada de asuntos que enmarcan cómo se le da forma a la cultura (Nieto, 1999). Si bien los estudiantes necesitan aprender algunos contenidos curriculares comunes y especializados, también necesitan aprender cómo aprender, cómo ser, cómo pensar, cómo relacionarse, cómo examinar críticamente, y cómo entender la sociedad y ser parte de ella. Freire (1970) advierte que un énfasis sobre el contenido, desligado del contexto, puede conducir a un modelo “bancario”, en el cual los estudiantes son considerados como recipientes vacíos que deben ser llenados de conocimiento, mediante un proceso tan unilateral como tedioso. Desde una perspectiva sociológica —opuesta al enfoque neoliberal de la educación, que enfatiza el papel del mercado, la competencia, el empleo, los estándares, la uniformidad y un “retorno a los aprendizajes básicos” (Hill, 2003)— somos algo más que individuos o consumidores, y la educación pública se da en un período formativo crucial para lograr la cohesión de la sociedad. Más aún, se podría insistir en que los estudiantes necesitan aprender cómo transformar la sociedad, cómo convertirla en un lugar más decente, más solidario, más noble y humano (McLaren, 2007). Giroux (1998) habla de un aprendizaje emancipatorio como una forma de capacitar a los estudiantes para criticar, entender y negociar

políticamente su ambiente educativo. ¿Cuál debería ser el balance entre el contenido y el contexto? ¿Podemos enseñar los contenidos sin una apreciación crítica de sus contextos? ¿Cómo podemos entender las grandes brechas de rendimiento académico entre los distintos sectores sociales, sin examinar el contexto? Si nos enfocamos solamente sobre el contenido, ¿cómo podemos explicar que un gran número de estudiantes rechace al currículum y al proceso educativo (Ogbu, 1990), especialmente estudiantes afroamericanos y aborígenes? Los maestros deben entender que no son neutrales, y que aferrarse a esa creencia tan sólo refuerza los valores normativos que privilegian la hegemonía blanca, masculina, de clase media, occidental, heterosexual y cristiana. En suma, el contenido siempre es más apropiado, relevante y atractivo cuando es contextualizado, y cuando toma en cuenta las necesidades y realidades de los estudiantes.

### 3. Trabajar localmente, pero haciendo la vinculación con lo global

*Un hombre humano es aquel que, tratando de establecerse, encuentra espacios para otros, y que, deseando logros para sí mismo, contribuye con los logros de otros. Confucio (551-479 A.C.).*

Entender lo que sucede localmente, e involucrarse localmente, es un paso importante para establecer conexiones con la esfera internacional. Cuestionar, por ejemplo, como machaconamente hacen algunos periodistas estadounidenses, la pérdida de puestos de trabajo que son trasladados a otros continentes, como si eso fuese una injusta intervención de los extranjeros, debe vincularse críticamente con décadas de explotación, por parte de los Estados Unidos, de la mano de obra, recursos y sistemas políticos de otros países. ¿Quién es responsable de enviar los puestos de trabajo a otras tierras? ¿Acaso no son, en buena medida, los propios inversores y ejecutivos estadounidenses, al tomar decisiones basadas en la búsqueda de mayores ganancias para sí mismos y para sus accionistas? Análogamente, también sería importante preguntarse quién se está beneficiando de la inmigración ilegal a los Estados Unidos, o si tanta gente llegaría a dicho país, si nadie les diera empleo, por no decir si nadie les explotara. Hay una innegable interdependencia en los asuntos mundiales —ilustrada por las continuamente cambiantes olas de personas que migran de un lado a otro, el intercambio de bienes, el contexto global, el tráfico de drogas, y los conflictos militares— y por ello es imperativo entender críticamente cómo estos temas se interconectan. Pensar y actuar localmente requiere comprender por qué cierran las fábricas locales, quién prospera gracias a la dislocación de la mano de obra, y en particular, cuáles son las implicaciones para diversos pueblos alrededor del mundo, excluidos de la toma de decisiones a ese respecto. Macedo y Gounari (2006) han escrito sobre la “globalización del racismo”, y Klein (2005) ha expuesto cómo insidiosas prácticas laborales, a escala internacional, subyugan a vastos sectores de las poblaciones de distintos países. En efecto, los límites entre naciones no impiden el paso a través de ellas del racismo, el sexismo, la pobreza, el SIDA, la explotación y otros males. Preguntarnos cómo prepara el sistema educativo a los estudiantes y a la sociedad para involucrarse mejor y más críticamente en/con los fenómenos internacionales, es fundamental para alcanzar una sociedad más justa, tanto a nivel local como internacional (Guttman, 1999; Holm & Farber,

2002). De allí que las cuestiones locales sean también cuestiones internacionales, y que el logro de cambios en el ámbito local o pequeño, no se debería desconectar innecesariamente de los espacios políticos más amplios. Los maestros deberían esforzarse por establecer conexiones, dentro del currículo formal e informal (Apple, 1996), entre las realidades locales y el contexto internacional, dilucidando los vínculos, las interdependencias y las implicaciones. Pensar críticamente sobre la globalización es también un área importante a considerar por parte de los maestros (Gandin & Apple, 2005).

#### 4. Deconstruir la agenda de los medios

*Lavarse las manos en cuanto al conflicto entre los poderosos y los desposeídos significa alinearse con los poderosos, no ser neutral. Paulo Freire (1921-1997).*

Los medios de comunicación de masas se han vuelto tan difundidos, abarcadores y omnipresentes en nuestras culturas, que un gran número de personas ya no lee para adquirir conocimiento y desarrollar sus propios análisis o puntos de vista (Curran & Gurevitch, 2000). En norteamérica es fácil notar cómo la radio, prensa y televisión corporativas trabajan al unísono para producir virtualmente los mismos reportajes, imágenes y mensajes desde los mismos privilegiados puntos de vista (Herman & Chomsky, 2002). En relación a los noticieros nocturnos, es asombroso cuánto tiempo se dedica a discutir el clima, intercalado con abundantes porciones de cháchara entre los sonrientes anfitriones, así como con los constantes segmentos publicitarios. Igualmente, aunque los periodicos pueden dedicarle más espacio a presentar sus posiciones editoriales, es obvio que la vasta mayoría de los contenidos en los medios es comprada a las grandes agencias de prensa, que generalmente construyen historias homogéneas, unidas entre ellas por un hilo acrítico. Los medios corporativos tienen un efecto nefasto sobre el desarrollo de las culturas y mentalidades nacionales, y los maestros deberían estar atentos a cómo “el medio es el mensaje”, según lo dijo Marshal McLuhan (con Fiore, 2001), o conscientes de que la principal función de los medios es “manufacturar el consentimiento” (Herman & Chomsky, 2002). Dado el impacto de los medios corporativos sobre la sociedad, en términos de la información básica, del maltrato a la noción de una identidad colectiva, y de la mitigación de los movimientos por una mayor justicia social, ser capaz de deconstruir críticamente la validez de la organización, presentación y utilización de la información, es una meta que los profesores deberían asumir. La alfabetización básica depende, en parte, de la capacidad para comprender, desarmar y criticar a los medios. Un ejemplo de esto podría ser la invasión estadounidense a Irak, que ha mostrado cómo todos los medios fueron igualmente manipulados, cómplices e ineficaces al ofrecer una voz supuestamente neutral, objetiva, veraz y crítica, que permitiera a los ciudadanos entender la justificación, las implicaciones y las opciones para embarcarse en la senda de una “guerra permanente contra el terror”, para usar las palabras de Peter McLaren (2007). Los maestros deberían estar atentos a las producciones de diversos medios y perspectivas en los sectores alternativos, bien sea en la radio, televisión y prensa, o a través de internet; así como estar preparados para diagnosticar cómo un cuerpo estudiantil diverso se ve afectado por los medios masivos, los

cuales usualmente evitan reconocer y validar las experiencias de miríadas de sectores de la sociedad. Aún más, el rol de los medios en detrimento de la educación y a favor de las fuerzas hegemónicas que apoyan al neoliberalismo, debería convertirse en una parte obligatoria de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas.

## 5. Apreciar las múltiples dimensiones de la historia

*Quien acepta el mal pasivamente, está tan involucrado en él como el que ayuda a cometerlo.* Martin Luther King, Jr. (1929-1968).

Estudiantes y maestros deberían interesarse en la forma multidimensional en que la historia es moldeada, definida, presentada y conectada a los tiempos actuales. ¿Quién escribe la historia? ¿Quién no está involucrado en la historia oficial? En norteamérica aprendemos sobre las virtudes de la Constitución estadounidense y la libertad para todos... ¿pero cómo reconciliamos esa filosofía con el hecho de que todos los Padres Fundadores eran propietarios de esclavos, que la tierra fue virtualmente robada a los pueblos indígenas, y que numerosas leyes, prácticas e incidentes de índole racista se mantuvieron durante generaciones a lo largo y ancho de las diversas comunidades no-blancas y no-cristianas de los Estados Unidos? ¿Quiénes fueron perseguidos y por qué? ¿Qué rol han jugado las mujeres en la construcción de la sociedad? ¿Cómo han sido representados los grupos de trabajadores, de acción social y de paz? ¿Hay alguna conexión entre la esclavitud, la segregación, las “leyes Jim Crow”<sup>1</sup> y la continua discriminación contra los afroamericanos, y el hecho de que los afroamericanos tienen actualmente un menor porcentaje de viviendas, menos riquezas, más pobreza, mayores tasas de encarcelamiento, menos educación universitaria, y (tomando en cuenta diversos indicadores) menos acceso a la toma de decisiones y al poder político? ¿Cómo entendemos críticamente las vinculaciones con los fenómenos históricos, especialmente considerando que el método tradicional de enseñanza consiste en hablar de las guerras y conquistas, sin establecer articulaciones con la dimensión humana? ¿Aprendemos tanto sobre la paz como sobre la guerra, tanto sobre la justicia social como sobre la injusticia, y tanto sobre las minorías como sobre las mayorías? En ese sentido, el contexto para discutir, enseñar y aprender la historia debería ser crítico, y debería ocuparse de diversas perspectivas y asuntos que generalmente no se comprenden a través del curriculum formal (Kincheloe & Weil, 2004). Los Estados Unidos, al igual que otros países, *no sólo* es un régimen benévolo, que ha traído libertad, fraternidad y bienestar a su pueblo y a otros pueblos, sino también un régimen que ha empleado su poder en forma desproporcionada y abusiva (McLaren, 2007; Shapiro & Purpel, 2005). En suma, los maestros deberían ocuparse de las diversas formas de construir e interpretar la historia.

---

<sup>1</sup> Expresión genérica para referirse a leyes estatales o locales de los EEUU que asignaban a los afroamericanos un estatus legal “igual pero separado”, manteniendo así la segregación racial, muchas décadas después de la abolición de la esclavitud.



## 6. Entender que la cultura es más que tangos, arepas o sombreros

*Uno no vende la tierra sobre la cual camina la gente.*  
Caballo Loco (1838-1877).

Si bien la cultura se puede emplear negativamente, para producir estereotipos, comprender la cultura también es fundamental para derrumbar los estereotipos, y para producir análisis adecuadamente matizados de las identidades individuales y colectivas (Banks, 2008). En las materias de pregrado que yo dicto, una frase común hacia el final del curso es “Yo no tenía idea de que la cultura fuese algo tan complejo”. Aunque resulta peligroso equiparar de modo estrecho y acrítico a la cultura con comidas y festivales, la práctica de identificar a la gente según su origen étnico y todo lo éste suele implicar, es el pan de cada día en la educación (Nieto, 1999). No todos los hispanos hablan español, no todos los descendientes de chinos son budistas, no todos los italianos hacen grandes cenas familiares los domingos, y la dificultad para entender este tipo de cosas tiene implicaciones importantes. La cultura involucra a la raza, la clase, el género, la etnicidad, la orientación sexual y, no menos importante, la experiencia vivida, por lo cual se considera que es una construcción social (Nieto & Bode, 2008). Las personas tienen su propia identidad individual, que se cruza con la identidad colectiva. La identidad racial de cada quien significa cosas distintas en diferentes contextos, así como su religión, idioma y nacionalidad. La cultura es algo dinámico, que cambia y se transforma de acuerdo a fenómenos locales, nacionales e internacionales, y que se ve afectada de un modo especialmente significativo por el poder (Duarte & Smith, 2000). Ser japonés-estadounidense durante la Segunda Guerra Mundial, por ejemplo, implicó ser encarcelado, lo cual en definitiva tuvo un impacto en los años subsiguientes. ¿Quién puede ser estadounidense (Westheimer, 2006)? ¿Es necesario ser Blanco (Fine, Weis, Powell-Pruitt & Burns, 2004)? ¿Será injusto generalizar sobre los blancos, quienes claramente están en una posición de poder y privilegio? ¿Será igualmente injusto generalizar sobre otros grupos raciales? ¿Cuáles son las implicaciones de una errónea comprensión de la cultura (Delpit, 1988)? ¿Tienen los profesores estadounidenses una tendencia a esperar poco de los estudiantes afroamericanos, y mucho de los estudiantes asiaticoamericanos? ¿Tienen los profesores latinoamericanos una tendencia a esperar menos de los estudiantes indígenas o afroamericanos, que de los blancos? Los maestros deberían esforzarse por entender que puede haber muchas razones para el alto o bajo rendimiento de un estudiante, y que es tan crucial examinar la propia identidad, como los modos multifacéticos en que la gente conforma su identidad cultural única. Para entender cabalmente el rendimiento de distintos grupos sociales, es necesario ubicar ese desempeño en el marco de sistemas educativos que operan sistemática e institucionalmente para facilitar el éxito de unos sectores sociales a costa de otros. Los maestros deberían estar abiertos a discutir y examinar lo que no saben sobre otras personas, y también a aceptar que su comprensión de otras culturas es un componente clave para que el punto de partida de los estudiantes sea lo más nivelado o justo posible. Como último punto, conviene subrayar que entender críticamente el papel de la cultura no implica que uno deba aprender docenas de idiomas, o los rasgos, tradiciones,

historias y contextos de miles de culturas alrededor del mundo. En lugar de eso, el énfasis debe recaer sobre la apreciación de perspectivas divergentes, y de relacionarse con otros sin sucumbir a los tan difundidos prejuicios sobre la superioridad cultural de Occidente (Banks et al., 2005). En definitiva, comprometerse críticamente con diversas culturas puede conducir no sólo a una mayor comprensión o armonía, sino también, de modo notable, a la paz. En tiempos de conflicto, en lugar de seguir algún instinto de aniquilación, deberíamos hacer más bien, como si fuese un acto reflejo, un llamado a la comprensión.

## 7. Problematicar la guerra y luchar por la paz.

*Un país no puede, al mismo tiempo, preparar la guerra y prevenirla. Albert Einstein (1879-1955).*

¿Está destinada la educación, a algún nivel, a ayudarnos a evitar la violencia como medio de resolver nuestras disputas? Puede que esto suene, al mismo tiempo, demasiado esotérico y demasiado simplista, pero el punto está directamente relacionado con los eventos internacionales. ¿Preparan las escuelas a los estudiantes para cuestionar las soluciones basadas en el poderío militar, con sus concomitantes secuelas de sufrimiento y aniquilación? ¿Es un “adoctrinamiento” político discutir la guerra en Irak, sin mencionar las docenas de otros conflictos militares en proceso, alrededor del mundo? ¿O será más bien adoctrinamiento el no discutir la guerra? ¿Cuáles son las implicaciones de no trabajar por la paz? ¿Cómo podemos entender las implicaciones éticas y morales de las intervenciones militares, de la industria armamentística, de la militarización de la educación, del Pentágono reclutando —por mandato legal— a estudiantes de educación secundaria, o del costo de mantener grandes infraestructuras militares? ¿Cómo podemos analizar críticamente la racialización de unas fuerzas militares auspiciadas por el gobierno, en las que un número desproporcionadamente alto de minorías son las que tienen que sacrificarse por el bien de la colectividad? ¿Qué pueden hacer las escuelas para incentivar una comprensión crítica de la guerra y del conflicto militar, y para lograr la paz? De modo semejante, ¿cuál es la relación entre las acciones militares y el ambiente? Estos asuntos deberían ser abordados por los maestros de un modo crítico. No es antipatriótico cuestionar la guerra como una solución razonable, aceptable o duradera. Si los estudiantes no son expuestos a una cierta gama de perspectivas, experiencias y contextos durante sus años formativos, ¿cómo podrán prepararse para luchar por la paz en el futuro? Los maestros pueden brindarle a sus estudiantes los espacios y oportunidades para examinar, discutir y entender asuntos que tendrán un impacto tangible sobre sus proyectos a futuro. Por eso, de nuevo, los maestros necesitan entender las limitaciones y nefasta naturaleza de un curriculum formal rígidamente prescriptivo, así como buscar activamente oportunidades para tornarlo más relevante, significativo y crítico. Finalmente, las nociones de una disciplina estricta, los programas contra la violencia entre estudiantes, y la preocupación por las armas en las escuelas, deberían contextualizarse dentro de la necesidad de reducir la violencia a todo nivel.

## 8. Cultivar la humildad

*Una vida sin examinar no vale la pena ser vivida.* Platón  
(427-347 A.C.)

Vivimos en una época en la cual, cuando empieza alguna guerra, en vez de reflexionar sobre la razón, moralidad y legalidad de tales acciones, el debate a menudo se invierte: estamos en guerra, debemos ganarla y no podemos dividirnos con debates estériles. En las canchas de basket, jugadores multimillonarios se involucran en lo que eufemísticamente se califica como “conversaciones basura” (*trash-talk*), insultándose unos a otros como parte del espectáculo. Donald Trump se ha forjado una carrera a partir del extravagante y desafortunado impulso por hacer dinero y por presumir, a todo pulmón, de ello. En algunos círculos de la sociedad, es frecuente recibir maltratos físicos o hasta ser asesinado por “faltarle el respeto” a otros. Cuando la compañía Enron siguió produciendo surrealistas balances contables, arrogantemente adulterados —podemos hacer lo que nos dé la gana y salirnos con la nuestra— por una de las compañías auditoras más grandes del mundo, las ganancias continuaron hasta que el castillo de naipes se derrumbó, dejando a miles de personas sin ningún ahorro. Para ser electo Presidente de los Estados Unidos, pareciera que lo más importante es, primero, tener experiencia militar, y segundo, demostrar una clara intención de usar la fuerza militar, dos características muy difíciles de comprender si consideramos los valores supuestamente consagrados en comunidades que se precian de ser caritativas, bondadosas, abiertas, y “un buen lugar para criar niños”. En suma, tal como los ejemplos anteriores procuran ilustrar, la noción de humildad parece ir perdiendo valor en nuestra sociedad, y algunos podrían afirmar que esto es consecuencia del neoliberalismo, que recompensa al individualismo y al materialismo (Hill, 2003). Sin embargo, en general, las religiones no suelen alentar esa clase de audaces o presuntuosos comportamientos, ni tampoco es tradicional que los padres, cuando llega un recién nacido, piensan ante todo en las posesiones materiales o el poder que éste va a acumular. Tradicionalmente, los educadores son vistos como gente que se ha ganado cierto respeto en la comunidad, individuos que sirven de ejemplo en cuanto a la decencia y la justicia, y más aún, que procuran inculcar esos valores. ¿Son la mayoría de las personas irrespetuosas, audaces y deliberadamente egoístas? ¿O es que la cultura promueve y condona tales comportamientos? ¿Establece alguna diferencia importante comportarse uno con dignidad, decoro y decencia, evitando las pomposidades a las que aludí antes? Los maestros deberían estar atentos a los diversos aspectos de la vida cultural de los individuos, grupos y sociedades, así como reflexionar sobre su propia manera de enfocar la interacción humana. Con esto no estoy sugiriendo que los educadores estén naturalmente predispuestos a comportamientos inaceptables, sino que deseo subrayar que nuestro marco general, político y cultural, nos obliga a considerar las implicaciones de la falta de humildad en la sociedad. La humildad puede conducir a una cascada de diálogos, acercamientos y acciones auténticas, a medida que las personas reconocen que la verdad a menudo no reside dentro de los parámetros fijados por el mercado. Los liderazgos verticales, jerárquicos, excluyentes, sólo pueden contribuir a distanciar y trastornar a la gente (Ryan, 2006). La humildad es una forma de iniciar el proceso de la comprensión mutua. Por último, debo

reconocer que algunas formas de humildad pueden llevar a la resignada aceptación de situaciones moralmente reprobables; a ser un seguidor (véase la próxima sección); o que ser humilde puede interpretarse como ser indiferente y obediente, pero mi argumento centra el debate sobre lo humano de la humildad, tal como la preconizaba Freire, no sobre una actitud pasiva o complaciente ante la opresión.

## 9. Cuidarse de ser un seguidor

*No camines delante de mí, puede que no te siga; no camines detrás de mí, puede que no te guíe; camina a mi lado, y simplemente sé mi amigo.* Albert Camus (1913-1960).

En los círculos educativos, a menudo hay cierta predisposición hacia el pensamiento grupal, hacia la búsqueda de una noción compartida o unitaria de la realidad, una que limita el pensamiento divergente, original, crítico (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999). Las implicaciones de esto son numerosas, incluyendo en particular el fuerte riesgo de despreciar o menoscabar las opiniones o puntos de vista de las minorías. ¿Están los educadores entrenados para examinar críticamente las herramientas —guías de aprendizaje, estándares, instructivos, métodos didácticos, planes de clase, de entrenamiento profesional, de negocios— a su disposición? Cuando se involucran con el contexto, los maestros pueden influir sobre la textura y la forma del ambiente educativo e incluso sobre sus contenidos (Nieto, 1999). Los maestros pueden cuestionar el posible impacto de las reformas y decisiones, especialmente si no están directamente involucrados en su implementación. Si ellos no creen en la educación que están impartiendo, entonces esto inevitablemente se colará hasta los estudiantes (Leithwood, Steinbach & Jantzi, 2002). Ser amable no es suficiente para transformar la experiencia educativa de los estudiantes. Para mejorar y conectar la enseñanza-aprendizaje con las necesidades y experiencias cotidianas de los estudiantes se requiere una cuidadosa consideración e iniciativa (Noel, 2007). Institucionalmente, por lo general es difícil ser la persona que sobresale, el “lobo solitario”, por así decirlo, pero también hay numerosos ejemplos de aquellos que eligen levantarse en defensa de un principio, o que hacen propuestas basadas en razonamientos sólidos, y que así logran un impacto duradero sobre la dirección de las reformas. Como lo ha señalado Ryan (2006), el liderazgo es un arte multifacético, y mantenerse en sincronía y dispuesto a abordar las necesidades de justicia social es crucial para la transformación de los sistemas educativos. Como corolario, callar sobre esas cuestiones transmite el mensaje de que ni siquiera están siendo consideradas, que en realidad no hay ningún problema, o que las tímidas reformas ocasionales son suficientes para atenderlo. Sin duda, éste es un territorio problemático, pues en las instituciones educativas se suele valorar mucho el trabajo en equipo. No obstante, esto a menudo es contrarrestado con el conocido mantra de ser un “libre-pensador”, de tener “una perspectiva crítica”, y de “asumir riesgos”, todo lo cual es considerado como una virtud. De hecho, en buen número de los avisos de empleo que se publican en norteamérica, se ofrecen cargos para líderes “progresistas”. Ser un seguidor significa tener cierta ceguera ante las desigualdades, callar ante la injusticia, y

eventualmente, aunque de modo implícito o indirecto, hacerse cómplice de una mayor exclusión educativa.

## 10. Aceptar que somos seres políticos

*La política es el arte de postponer las decisiones hasta que dejan de ser relevantes.* Henri Queuille (1884-1970).

En buena parte de nuestras sociedades, parece haber un sentimiento generalizado de que la educación es un esfuerzo apolítico, mientras que en la literatura sobre el rol que desempeñan los maestros se plantea la idea de que entender la naturaleza política de la enseñanza-aprendizaje es crucial para servir efectivamente a los intereses de los estudiantes (Marshall & Gerstl-Pepin, 2005). Ser político no quiere decir militar en un partido político determinado, ni siquiera participar en los procesos electorales, sino que tiene que ver más bien con captar las huellas del poder en nuestras acciones, en nuestro pensamiento y en nuestras convenciones sociales. Desarrollar análisis críticos de las decisiones vinculadas al currículum, del desarrollo de políticas públicas, de la participación de los padres, de la cultura escolar, o del rendimiento estudiantil, exige más que un simple examen desde un punto de vista pretendidamente neutral. El no actuar en pro de la justicia social es una decisión política, al igual que asumir como prioridad la compra de computadoras o desarrollar políticas contra la violencia entre estudiantes (Ryan, 2006). Los sindicatos docentes sin duda presionan a favor de los intereses de sus agremiados, y los miembros de las Juntas Escolares tienen claros antecedentes ideológicos, incluso si aseguran, en el más firme de los tonos, que tan sólo están allí “por los estudiantes”. En última instancia, la educación es una empresa política, y en consecuencia, los maestros necesitan comprender cómo sus propias políticas y experiencia política afecta su manera de abordar la enseñanza-aprendizaje (Mc Laren, 2007). Esto nos lleva a la cuestión de la alfabetización política, y de si deberíamos promoverla al enseñar (Giroux, 1988). El temor a ser etiquetado como *político*, lo cual por desgracia ha sido una forma de desacreditar o marginalizar algunas perspectivas, es una realidad cultural que enfrentan los educadores que aspiran a una mayor justicia social dentro de sus escuelas. Los maestros deberían meterle la lupa a sus propias convicciones, así como a las de otros, en relación a una amplia gama de asuntos, más allá de los procesos estrictamente electorales, que no reflejan la totalidad de la democracia, aunque así se les haya querido mostrar. Establecer la conexión con la faceta cualitativa de las experiencias educativas, lo cual incluye la ciudadanía, la democracia y la justicia social, a través del aprendizaje-servicio, las actividades escolares y especialmente el currículum, debería asumirse como una parte necesaria de la educación política de los maestros (Freire, 1970). Los maestros no deberían inhibirse de considerar el cómo (o contexto) de la educación, además del qué (o contenido) de la educación (Nieto, 1999).

## 11. Leer, escribir y buscar autores poco conocidos

*El odio no cesa por el odio, sólo por el amor: esta es la regla eterna. Buda.*

Es descorazonador ver cómo la palabra escrita está jugando un papel cada vez menor en la vida de muchas personas. Si bien Internet ha abierto una infinidad de caminos para leer, investigar y adquirir conocimientos y cultura, también es claro que muchas personas no están leyendo de un modo crítico, obras bien pensadas, que los obliguen a reflexionar o sacar sus propias conclusiones (Shor, 1997). Esto parece claro en muchas de las universidades donde se forman educadores, en las que no parece prestársele mucha atención a la escritura y lectura de artículos arbitrados, en comparación con las cuestiones didácticas o de contenido. Leyendo las argumentaciones reflexivas o bien meditadas, propias de los libros o artículos arbitrados, se puede escapar a la tendencia de andar repitiendo por ahí frases hechas o eslóganes populares, que limitan el debate constructivo sobre la educación y la sociedad. En la era del Twitter, de los blogs, de Wikipedia y de los prepotentes medios corporativos, a veces resulta difícil desarrollar argumentos críticos u originales. Leer autores con los que en principio uno no esté de acuerdo, puede estimular las neuronas para reformular o reafirmar por qué uno piensa de cierta manera. Escribir es igualmente importante para desarrollar las habilidades de comunicación, y para aprender a sustentar una postura. Como lo argumentan Shor (1997), McLaren (2007) y Giroux (1988), es importante contextualizar el aprendizaje para los estudiantes, así como emplear fuentes, recursos y situaciones que se refieran a sus realidades, apartándose del resabio tradicional de enseñar a todos los estudiantes del mismo modo, con las mismas técnicas y basándose en una misma visión del mundo. Generalmente, los maestros pueden cubrir con facilidad los contenidos exigidos por el curriculum, mientras involucran a los estudiantes con experiencias y escenarios que resuenen con la cultura juvenil. Los beneficios de tales enfoques incluyen, principalmente, que los estudiantes tienden a pasar más tiempo en la escuela, aprenden más y comparten sus aprendizajes con otros en sus escuelas y comunidades, haciendo que el proceso educativo resulte más vivo o significativo (Kincheloe & Weil, 2004; McLaren, 2007).

## 12. Problematizar la desigualdad y el dinero como indicador de valía

*Donde quiera que se deniegue la justicia, donde se imponga la pobreza, donde prevalezca la ignorancia, y donde se haga sentir a cualquier clase que la sociedad es una conspiración organizada para oprimirlos, robarlos y degradarlos, ni las personas ni las propiedades estarán seguras. Frederick Douglas (1818-1895).*

¿Cuál es el valor del dinero en nuestra sociedad (McLaren, 2007)? ¿Necesitamos el dinero para vivir? ¿Cuál es el valor de la propia vida? ¿Es lógico pagarle a un jugador de baloncesto diez millones de dólares y a un maestro trescientas veces menos? ¿Deberían dársele a las compañías privadas incentivos financieros o exenciones de impuestos,

mientras que el ciudadano promedio paga un porcentaje significativo de sus salarios para subsidiar las ganancias de esas compañías? ¿Hay alguna proporcionalidad entre los fondos que se gastan en educación y los que se gastan en armas o guerras? ¿Es la educación un derecho o un privilegio? ¿Debería invertirse en la educación temprana, en alfabetización, políticas distributivas, empleo, salud y vivienda para los grupos de menores ingresos, o debería invertirse en prisiones, policía y beneficencia, cuando el daño ya está hecho? ¿Son estas preguntas demasiado categóricas o muy poco sutiles para tomar en cuenta la complejidad de nuestra sociedad? Los maestros necesitan ocuparse de cómo afecta el dinero a la calidad de la educación y al acceso a la educación. Algunos niños ya tienen un capital cultural significativo antes de entrar a la escuela, no necesitan trabajar parte de la jornada, y pueden darse el lujo de hacer paseos educativos, recibir clases privadas, y otras actividades que refuerzan su aprendizaje, mientras que a otros se les hace seguimiento por lo que se considera son pobres habilidades lingüísticas y un limitado bagaje cultural (Delpit, 1988). Los maestros deberían ser críticos ante el excesivo énfasis curricular sobre la preparación para conseguir un empleo y la mínima atención sobre la desigualdad (Hill, 2003). ¿Por qué son canalizados algunos estudiantes hacia programas que sin lugar a dudas los van a hacer inelegibles para entrar a la universidad, condenándolos, en consecuencia, a trabajos de baja calificación, mal remunerados y con escasas oportunidades de progreso (Nieto, 1999)? La enseñanza y el aprendizaje, como bien lo ha ilustrado Kozol (1992), no deberían conducirse de un modo abstracto, aislado de los innumerables factores financieros que influyen sobre la organización de la educación, la estructura y mantenimiento de la planta física, la disponibilidad de libros de texto, computadores, laboratorios y equipos relacionados, el estatus de las actividades extracurriculares, las actividades de campo, los gimnasios y canchas deportivas, los recursos humanos disponibles, lo atractivo de la cafetería, y otros elementos relacionados que animan a los estudiantes a apropiarse de sus escuelas. El financiamiento también juega un papel en la retención de los buenos maestros. De allí que los maestros deberían ocuparse de la ecuación económica en la educación, y entender que ésta puede tener un impacto sobre cómo se desempeñan los estudiantes en la escuela. Por ello, no es una coincidencia que las juntas o directorios escolares de las áreas más prósperas, generalmente tengan mejores resultados académicos que aquellas donde la pobreza es evidente.

### 13. Considerar que hay esperanza

*Hay una cosa más fuerte que todos los ejércitos del mundo, y es una idea a la que le ha llegado su hora. Víctor Hugo (1802-1885).*

Dos de los factores clave para asegurar el logro de una educación efectiva son unas elevadas expectativas por parte de los maestros, y una activa participación de los padres. Los maestros necesitan creer que todos los estudiantes pueden aprender, lo cual suena simplista o hasta pedante, pero que vale la pena repetir porque décadas de investigación sobre los efectos de una clasificación temprana de los estudiantes, según su rendimiento, indican que algunos estudiantes han sido excluidos, como algo rutinario, al ubicárseles en

circuitos escolares de menor calidad, con lo cual en la práctica se asegura que no continuarán sus estudios más allá de la secundaria (Banks, 2008; Kincheloe & Weil, 2004). Los estudiantes necesitan creer que hay una esperanza, pues de otro modo, como lo ha ilustrado Ogbu (1990) para el caso de los Estados Unidos, los estudiantes de los sectores marginados pueden asumir que las escuelas sirven sólo a los privilegiados, y resistirse a ellas, con lo cual desembocan inevitablemente en un bajo rendimiento académico. Si no hay esperanza de que la educación conduzca a cambios y transformaciones en los individuos, comunidades y sociedades, así como a nivel internacional, entonces el énfasis neoliberal sobre la competencia y la capacitación para un empleo, se traducirán en la simple reproducción de las relaciones sociales (Bourdieu & Passeron, 1977; Hill, 2003). Mucha de la literatura sociológica se propone empoderar a los estudiantes y maestros (Banks, 2008; Delpit, 1988; Nieto, 1999), y esto puede lograrse mediante enfoques de avanzada, y mediante la negativa de los maestros a rendirse ante la intrasigencia institucional. Además de apropiarse individualmente de la realidad que uno vive, la esperanza requiere compromiso y acción. El área de la pedagogía crítica ha venido creciendo en buena medida gracias a la convicción de que las buenas intenciones por sí solas no permitirán superar las barreras sistémicas (McLaren, 2007), sino que también se necesita atender al imperativo político de no abandonar a aquellos que están al margen. Tener esperanza también puede significar que se comprende cómo la misma sociedad puede lucir para distintos individuos y grupos, quién está silenciado y quién tiene voz, cómo funciona el poder en beneficio de unos y no de otros, y por qué algunos parecen estar mejor ubicados para proclamar las virtudes de una sociedad democrática, mientras que otros están atrapados en una lucha constante. Sin una esperanza válida para todos, la educación no será más que una especie de enorme celda destinada a retener grandes números de estudiantes, que nunca podrán alcanzar su verdadero potencial.

#### **14. Examinar eventos, personalidades y experiencias importantes de la propia educación**

*Todo se ha inventado ya, excepto cómo vivir.* Jean Paul Sartre (1905-1980).

Examinando críticamente nuestra propia experiencia educativa, podemos afinar nuestra sensibilidad hacia el modo en que los estudiantes pueden estar experimentando la enseñanza-aprendizaje. Esta actividad, que algunos de mis colegas norteamericanos integran en la formación de pregrado, permite a los estudiantes entender retrospectivamente cuáles fueron los contenidos y los contextos de mayor importancia en sus años formativos. Casi siempre, los estudiantes se refieren a incidentes de inclusión o exclusión, a la presión de los compañeros, a la cultura escolar, la participación o falta de participación de sus padres, su propia situación en el hogar, sus sentimientos de marginalización basados en la clase social, cultura, etnicidad, raza y otros marcadores de identidad, y de modo importante, a cómo uno o más maestros fueron irrespetuosos, desalentadores o hasta dañinos para su esfuerzo y aspiraciones educativas. Pocos estudiantes señalan cuán fácil fue la escuela, que no había problemas que los afectaran, o cómo la experiencia escolar reflejaba



adecuadamente sus necesidades particulares. Por supuesto, la meta del ejercicio no es denigrar a la educación, sino más bien reflexionar sobre cómo y por qué algunas personas no triunfan mientras otras sí lo hacen. Para muchos es iluminador descubrir que su bajo rendimiento, o incluso su deserción del sistema educativo, tenía poco que ver con su capacidad intelectual, lo cual se pone de relieve porque de hecho están en pleno proceso de obtener una licenciatura en educación. En verdad, a veces tendemos a pensar que los principales eventos de nuestra trayectoria educativa son simples coincidencias, menospreciando así el gran peso de las prácticas institucionales, que perjudica a algunas personas más que a otras (Provenzo, 2005). Al mirar atrás críticamente, podemos empezar a ver cómo el currículum ha contribuido con la exclusión sistemática, en especial con la de las minorías raciales, y cómo los aprendizajes que estábamos realizando no nos permitían apreciar nuestro propio rol a favor o en contra de la justicia social (Apple, 1996). Esta actividad también contribuye a entender la importancia crucial del contexto para el aprendizaje de unos contenidos mínimos o estandarizados, un objetivo sobre el cual han insistido mucho iniciativas como la de “Que ningún niño se quede atrás” (*No Child Left Behind*), una propuesta de reforma reciente, e inspirada en el pensamiento neoliberal. Para ser un buen maestro, uno debe estar consciente del impacto de los propios gestos, comportamientos, lenguaje, pensamiento, valores y enfoque de la enseñanza-aprendizaje. La reflexión crítica sobre los desafíos que le plantea a uno su propia educación, tal como lo ilustra Nieto (1999), puede conducir a descubrimientos importantes sobre cómo la escolarización, a pesar de la buena voluntad de los maestros, genera experiencias de injusticia o inequidad para muchos estudiantes (McLaren, 2007).

## 15. Afirmar que “puedo hacer lo que puedo hacer”

*Debes ser el cambio que deseas ver en el mundo.* Mahatma Gandhi (1869-1948).

El punto de partida de este artículo —¿Pero qué puedo hacer yo?— plantea el asunto de lo que se percibe como impotencia, privación de derechos, aislamiento individual y desesperanza entre ciertos sectores del área educativa. Con esto no pretendo poner en duda el mérito de aquellos educadores que conservan la esperanza y demuestran con sus actos que sí se puede hacer algo. Por lo demás, es claro que los individuos —como por ejemplo Rosa Parks, Martin Luther King Jr., Nelson Mandela, Mahatma Gandhi y otros— pueden marcar una diferencia. Reconociendo que la acción individual tiene lugar dentro de un contexto más amplio, e involucra las infinitas historias y manifestaciones de otros, también es cierto que los individuos pueden influir día a día sobre su ambiente inmediato, y a veces sobre niveles más amplios, en relación con muchos problemas. Nuestras acciones personales pueden estar imbuidas de reflexiones éticas, de introspección y comprensión, del estudio de las implicaciones y consecuencias únicas de actuar decentemente, o pueden estar totalmente desprovistas de todo eso. Cómo le hablamos a la gente, cómo compartimos o discutimos los temas, cómo nos ubicamos, cómo analizamos, abrazamos, respetamos y debatimos, cómo incluimos, validamos y nombramos, cómo examinamos nuestra propia falibilidad, cómo nos esforzamos por entender las cosas, cómo aceptamos la naturaleza

política de los fenómenos políticos, tales como la educación, y cómo aceptamos educarnos a través de la enseñanza aprendizaje, todo eso tendrá su efecto sobre el ambiente educativo. ¿Es demasiado optimista o simplista considerar que podemos ser los proverbiales “agentes de cambio”? ¿No es demasiado cínico y fatalista pensar que ninguna de nuestras acciones cuenta? Los maestros necesitan examinar seriamente cómo pueden participar en el proceso de cambio y en la dialéctica de la justicia social. Afirmar que algo se puede hacer, *pero* que no hay ninguna lista de recetas con respuestas rápidas para vérselas con asuntos de tan amplio alcance como los que he discutido en este artículo, es un necesario paso previo para transformar la educación. Sin embargo, la transformación sólo se logrará si los maestros se involucran en el examen crítico de sí mismos, del contexto de enseñanza aprendizaje, de los niveles micro y macro, y de los principales factores subyacentes a la experiencia educativa de todos los estudiantes —incluyendo a todos aquellos que tradicionalmente han sido marginados—.

## Conclusión

Este artículo ha abogado por una manera más lúcida, constructiva, significativa, y especialmente más crítica, de involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las escuelas. Considerar el contexto, además del contenido de lo que se enseña, es crucial. Lo fundamental en este proceso, lo indispensable para que tenga la debida importancia y significado, es la participación de los maestros mismos. Los educadores necesitan interrogarse sobre cómo moldean las experiencias educativas de otros, con quienes pueden o no compartir identidades, experiencias, ideologías, oportunidades y perspectivas. La educación de los educadores no necesita detenerse después de que completan el estudio de su carrera. Por el contrario, sólo comienza realmente una vez que se hallan dentro del aula. El cambio transformacional, una expresión que en los últimos tiempos se ha convertido en una especie de eslogan de campaña, puede darse si los educadores desafían las prácticas que han servido para reproducir injustas relaciones de poder. Este compromiso de los educadores con un diálogo crítico debe tener lugar a múltiples niveles, incluyendo una gama de asuntos particularmente disputados o controversiales, pero permitiendo también una serena y auténtica reflexión crítica. Los educadores se hallan en una ventajosa posición para iniciar el debate sobre el estado de las escuelas. Adoptar simplemente una postura apolítica o neutral hacia los estudiantes, padres y comunidades, sólo contribuirá a arraigar aún más la marginalización socioeconómica y la privación de derechos. Tengo la esperanza de que esta lista de quince propuestas o cosas que los educadores pueden hacer sirva como punto de partida para tal proceso de cuestionamiento y de movilización social o resistencia, ante las prácticas educativas que no favorezcan la alfabetización política y la justicia social.

## Referencias

- Apple, M. (1996). The hidden curriculum and the nature of conflict. In W.C. Parker (Ed.), *Educating the democratic mind* (pp. 173-199). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Banks, J., McGee Banks, C., Cortes, C., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C., & Parker, W. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education Publications.
- Banks, J. (2008). *An introduction to multicultural education*. Boston: Pearson A&B.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Curran, J., & Gurevitch, M. (2000). *Mass media and society*. London: Arnold.
- Delpit, L. (1988). The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. *Harvard Educational Review* 58(3), 280-298.
- Duarte, E.M., & Smith, S. (2000). *Foundational perspectives in multicultural education*. New York: Longman.
- Fine, M., Weis, L., Powell-Pruitt, L., & Burns, A. (2004). *Off white: Readings on power, privilege, and resistance*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gandin, L. A., & Apple, M. (2005). Thin versus thick democracy in education: Porto Alegre and the creation of alternatives to neo-liberalism. *International Studies in Sociology of Education* 12(2), 99-116.
- Giroux, H. (1988). Literacy and the pedagogy of voice and political empowerment. *Educational Theory* 38(1), 61-75.
- Guttman, A. (1999). *Democratic education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Herman, E. & Chomsky, N. (2002). *Manufacturing consent: The political economy of the mass media*. New York: Pantheon.
- Hill, D. (2003). Global neo-liberalism, the deformation of education and resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies* 1(1). Available online at <<http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=7>>.
- Holm, G., & Farber, P. (2002). Teaching in the dark: The geopolitical knowledge and global awareness of the next generation of American teachers. *International Studies in Sociology of Education*. 12(2), 129-144.
- Kincheloe, J., & Weil, D. (2004). *Critical thinking and learning: An encyclopedia for parents and teachers*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Klein, N. (2005). Threats and temps. In Shapiro, S., & Purpel, D.E. (Eds.), *Critical issues in American education: Democracy and meaning in a globalizing world* (pp. 373-397). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kozol, J. (1992). *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York: HarperCollins.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). Do school councils matter? *Educational Policy* 13(4), 467-493.
- Leithwood, K., Steinbach, R., & Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Education Administration Quarterly* 38(1), 94-119.
- Macedo, D., & Gounari, P. (2006). *The globalization of racism*. Boulder: Paradigm.
- Marshall, C. & Gerstl-Pepin, C. (2005). *Re-framing educational politics for social justice*. Boston: Pearson A&B.
- McLaren, P. (2007). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy and the foundations of education*. Boston: Allyn and Bacon.
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (2001). *The medium is the message: An inventory of effects*. Corte Madera, California: Gingko Press.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Pearson A&B.
- Noel, J. (2000). *Developing multicultural educators*. New York: Longman.
- Noll, J.W. (2007). *Taking sides: Clashing views on educational issues*. Dubuque: McGraw-Hill.
- Ogbu, J. (1990). Minority education in comparative perspective. *Journal of Negro Education* 59(1), 45-57.
- Provenzo Jr., E. (2005). *Critical literacy: What every American ought to know*. Boulder: Paradigm.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. Toronto: Jossey-Bass.
- Sadovnik, A.R., Cookson Jr., P.W., & Semel, S.F. (2006). *Exploring education: An introduction to the foundations of education*. Boston: Pearson A&B.
- Shor, I. (1997). What is critical literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism & Practice*. Available online at <<http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>>.
- Shapiro, S., & Purpel, D.E. (2005). *Critical issues in American education: Democracy and meaning in a globalizing world*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vincent, C. (2003). *Social justice, education and identity*. London: Routledge Falmer.
- Westheimer, J. (2006). Patriotism and education: An introduction. *Phi Delta Kappan* 87(8), 569-572.

Traducción de Levy Farías