

M O N O G R A F I C O

(RE)CLAMACIÓN DE PRAGMATISMO PARA LA EDUCACIÓN (1)

CLEO H. CHERRYHOLMES (*)

«Para nosotros [los pragmatistas], todos los objetos están siempre ya contextualizados... No se trata de extraer un objeto de su antiguo contexto y examinarlo de forma aislada para ver en qué nuevo contexto podría encajar... En cuanto abandonamos la oposición tradicional entre contexto y cosa contextualizada, no hay modo de dividir las cosas entre las que son lo que son independientemente del contexto y las que dependen de un contexto; no hay modo de dividir el mundo en cosas duras y textos viscosos, por ejemplo» (Richard Rorty, 1991, pp. 97-98).

Es discutible que a finales del siglo XX muchos responsables de la formación del profesorado intenten ignorar el contexto en el cual viven y actúan porque han adquirido una visión social científica y profesionalizada de la «objetividad», la «racionalidad», la «planificación» y el «control». También es discutible que los diversos pragmatismos de William James y John Dewey, Richard Rorty y Cornell West, y Nancy Fraser y John Murphy, entre otros, puedan ser útiles para oponerse a estas ideas y a las prácticas a las que conducen. Este trabajo trata del pragmatismo, el postestructuralismo y la educación.

Para empezar, conviene hacer dos observaciones generales. Primero, que hay conexiones que vinculan el pragmatismo con el pensamiento y la crítica postestructural, que conectan a William James y John Dewey con Michel Foucault y Jacques Derrida. Yo estoy plenamente de acuerdo con Richard Rorty cuando afirma que «los pragmatistas y los derridianos (deconstruccionistas)

(*) Universidad del Estado de Michigan.

(1) Este trabajo es una versión abreviada y revisada del capítulo 8 del libro de Cleo H. Cherryholmes titulado *Power and Criticism: Poststructural Investigation in Education*, Nueva York y Londres, Teachers College Press, 1988.

son, en realidad, aliados naturales» (1985, p. 135). Las ideas postestructurales y postmodernas tienen mucho que ofrecer a los pragmatistas. A principios de siglo, James y Dewey señalaron importantes aspectos del pragmatismo; los pragmatistas son antirrepresentacionistas, antifundacionalistas, antiesencialistas, falibilistas y pluralistas, y se orientan hacia el futuro. Pero también es posible que estos primeros pragmatistas fueran demasiado optimistas sobre la esperanza en la ciencia (Dewey), que exageraran la conexión entre el pragmatismo y la religión (James) y que ignoraran las condiciones materiales necesarias para la investigación y la materialización de la investigación y del propio discurso (James y Dewey). Los trabajos de Michel Foucault y Jacques Derrida, entre otros, suponen una importante aportación al pragmatismo, aunque estas aportaciones no se realicen directamente, lo que añade riqueza y profundidad a las concepciones pragmáticas. La siguiente versión del pragmatismo, que yo denomino pragmatismo crítico, empieza reconociendo la conexión entre estos dos tipos de pensamiento. En segundo lugar, el pragmatismo en su uso cotidiano se asocia al instrumentalismo, al espíritu práctico, al deseo de eficiencia, a la conveniencia simple y al deseo de que funcionen las cosas. Esta es la ocasión de reivindicar un pragmatismo crítico para la educación que lo distinga de estas relaciones ordinarias.

Recientemente, algunos escritores han descrito a los pragmatistas como irónicos liberales (Rorty, 1989), naturalistas críticos (Shapiro, 1990) a legitimistas críticos (Connolly, 1987); o han reclamado un pluralismo pragmático (Hassan, 1987), un pragmatismo profético (West, 1989) o un pragmatismo democrático-socialista-feminista (Fraser, 1989); o han sugerido la posibilidad de un pragmatismo dialéctico (Garrison, 1991). Otros quizá insistan en un pragmatismo estético y, al hacerlo, seguirán el argumento de McDermott según el cual la estética de la vida cotidiana «constituye el núcleo dramático de la filosofía de Dewey» (1981, p. 525). En la obra de los primeros pragmatistas pueden encontrarse elementos, o al menos indicios, de ironía, crítica, naturalismo, democracia, socialismo, dialéctica y estética, aunque falta el feminismo. Por muchas razones, estos autores contemporáneos y otros decidieron subrayar y explorar algunas facetas del pragmatismo en detrimento de otras; y ello sin duda por motivos pragmáticos. No es de extrañar que se produjera tal diversidad, ya que ésta perfila e invita al pragmatismo. Los pragmatistas suponían y valoraban una serie de concepciones. Una posibilidad para el desarrollo futuro del pragmatismo, la que yo prefiero, consistiría en que estas y otras versiones especializadas del pragmatismo, entre ellas la que se describe más adelante, se retiraran eventualmente a un segundo plano y juntas reclamaran los significados históricos y contemporáneos del pragmatismo frente a las asociaciones vulgarizadoras que existen actualmente.

PENSAMIENTO POSTESTRUCTURAL Y PRAGMATISMO CRÍTICO

Existen diversos vínculos entre el análisis postestructural y el pragmatismo crítico. Todos tenemos una situación histórica y cultural determinada y esta-

mos enfrentados a acontecimientos históricos, tendencias y objetos cuyo significado requiere una continua interpretación y reinterpretación. Es posible que la aparente autonomía de nuestro esfuerzo por producir conocimiento y control sea, a menudo, ficticia e ilusoria, producto de nuestro marco histórico. Nuestras prácticas discursivas sociales y educativas se derivan, sustancialmente, de los efectos del poder y su ejercicio. Además, el sentido que damos a nuestra vida, a nuestros textos y a las prácticas discursivas está dispersándose y aplazándose continuamente, exigiendo por su parte una interpretación y reconstrucción. Elegimos y actuamos sin el provecho de victorias positivistas. Nuestras elecciones y acciones son, en su totalidad, respuestas pragmáticas a situaciones en las que nos encontramos a nosotros mismos y en las que también nos encuentran los demás. En el epígrafe de este trabajo, Rorty nos conmina a abandonar la oposición entre los objetos y su contexto; en otro lugar lo expresa de esta manera:

«Se supone que los pragmatistas tratan todo como un asunto de elección de contexto y no como un asunto de propiedades intrínsecas. Disuelven los objetos en funciones, las esencias en focos momentáneos de atención, el conocimiento en éxito en la confección de un tejido de creencias, y los deseos en pliegues más suaves y elegantes» (1985, p. 134).

Nuestras elecciones y nuestros actos están basados en visiones de lo que es bello, bueno y verdadero, y no en certidumbres fijas, estructuradas, morales u objetivas. El análisis postestructural contribuye a la crítica, que es a veces radical, de nuestras elecciones pragmáticas.

Frente al pragmatismo crítico, otra orientación pragmática valora la eficiencia funcional y la conveniencia, así como un bajo nivel de practicidad. Se trata de un pragmatismo vulgar, que establece como premisa la aceptación irreflexiva de las posturas, convenciones, normas y prácticas discursivas explícitas o implícitas que encontramos a nuestro alrededor. Es un pragmatismo que se aleja del contexto, o mejor, que se alejaría del contexto si esto fuera posible. Rochberg-Halton (1986) lo describe del siguiente modo: «Resulta demasiado fácil asociar el pragmatismo con los usos corrientes que ha adquirido la palabra, considerando que "pragmático" significa simplemente útil o conveniente» (p. 4). El pragmatismo vulgar es reproductivo socialmente y reproduce instrumental y funcionalmente significados aceptados y organizaciones convencionales, instituciones y modos de hacer las cosas para bien o para mal que, deliberadamente o no, reproducen el contexto.

La distinción entre emitir un juicio y ser crítico aclara algunas diferencias entre el pragmatismo vulgar y el crítico. Al emitir un juicio formulamos una opinión o hacemos una estimación o bien tomamos una decisión al aplicar criterios o posturas determinadas. Cuando somos críticos, consideramos dichos criterios y posturas como problemáticos en sí mismos. El pragmatismo crítico se produce cuando en nuestras elecciones aparece una sensación de crisis, cuando aceptamos que nuestros modelos, creencias, valores, textos guía y las pro-

pías prácticas discursivas requieren evaluación y una nueva estimación. El pragmatismo crítico cambia explícitamente el contexto cuando reconoce que el objeto y el contexto, el texto y el contexto, no pueden distinguirse claramente entre sí, ni podemos intentar oponerlos de ese modo. Posteriormente, sin embargo, el análisis postestructural y la crítica que produce un pragmatismo crítico se convierten en un pragmatismo que es tan crítico, ilimitado, radical, visionario y utópico o tan corriente, limitado, conservador, convencional y tradicional como queramos.

El pragmatismo vulgar se produce cuando se persigue la eficiencia en ausencia de la crítica. El análisis razonado de Tyler (1949) y la taxonomía de los objetivos educativos (1956) de Bloom y otros se han interpretado a menudo en esos términos, como búsqueda de la eficiencia en un momento de ausencia crítica. Dichas interpretaciones y aplicaciones no tratan de lo apropiado de los objetivos o de los contenidos, sino de cómo organizarse mejor, cómo conseguir que todo el mundo sea más responsable y cómo producir resultados tradicionalmente valorados de forma más eficiente. Esto, caracteriza por ejemplo, el avance de las propuestas de la reforma educativa que muestran una creciente confianza en las pruebas para la valoración de los resultados educativos. Por ello, las pruebas estandarizadas de rendimiento se convierten en modelos mediante los cuales se evalúa a alumnos, profesores, escuelas, e incluso el rendimiento del sistema. Se trata de elevar la puntuación de las pruebas. El problema radica en la eficiencia. El lenguaje es el de la eficacia desde el punto de vista del coste: ¿cómo podemos obtener más producción a partir de unos recursos determinados? O, dado un incremento de recursos, ¿cómo podemos elegir la estrategia o estrategias educativas más eficaces en relación con el coste?

El pragmatismo vulgar es un funcionalismo indomado y refuerza lo que ya está en su lugar, tal como lo que se considera conocimiento autoritario, métodos de evaluación y excelencia educativa. Este tipo de resultados orientados a la producción, al centrarse en organizaciones e instituciones (prácticas de curso) para mantenerse y hacerse más eficientes, se apartan del contexto, de las dislocaciones entre casa y escuela experimentadas por los hijos de las minorías o de las familias desfavorecidas, de las desigualdades sociales y económicas existentes y de los valores convencionales que ignoran o desprecian a los marginados social o económicamente. A veces, dichas propuestas reformistas demuestran ignorancia del contexto social que proporciona la propia escuela a quienes trabajan y actúan en ella, y que está constituido por los administradores escolares y por la Administración (Sarason, 1990; Fullan, 1991).

El pragmatismo vulgar que persigue la eficiencia sin crítica actúa a menudo a favor de los ya favorecidos, mientras que retóricamente dice ayudar a los más desfavorecidos.

ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS CRÍTICAS

Existen estrategias mediante las cuales se pueden leer, interpretar, criticar, hablar, escribir y evaluar algunos aspectos al menos del ejercicio y los efectos del poder. Estas estrategias pueden utilizarse de forma crítica y pragmática desde las aulas para trabajar en proyectos de investigación dirigidos a programas de formación del profesorado. Dichas estrategias no proponen que los teóricos investigadores digan a los profesores lo que tienen que hacer. No proponen que los políticos digan a los responsables de la formación del profesorado lo que tienen que hacer. No proponen tampoco que los responsables de la formación del profesorado digan a los estudiantes de Magisterio en prácticas y a los futuros profesores lo que tienen que hacer. Proponen que *cada cual* recapacite sobre lo que dice y lo que hace. Recapacitar puede rejuvenecer el compromiso con las prácticas de discurso convencionales o puede llevar a algo bastante distinto. Es necesario, sin embargo, sacar partido de posibles opciones para identificar y criticar los temas que se favorecen en textos y contextos, así como los temas que se silencian. Se favorecen los temas textuales y contextuales porque, entre otras cosas, están apoyados por las disposiciones del poder y apoyan orientaciones ideológicas. El ejercicio de poder que no tiene principio produce textos y contextos que no tienen autores. Para manejarlos, los leemos, interpretamos y criticamos constantemente mientras nos manifestamos sobre ellos y los evaluamos. Aunque la lectura, la interpretación, la crítica, la comunicación y la evaluación entre el poder y la historia, tanto en su conjunto como por separado, constituyen una lista suficiente o incluso completa de lo que puede abarcar el pragmatismo crítico, merece la pena, sin embargo, (re)considerarlos desde la perspectiva de la educación contemporánea.

LECTURA

El consumo y la producción textuales son importantes en la educación contemporánea, aun cuando esto último quizá sea menos sabido (2). Los textos y las prácticas de discurso nos reclaman valores, categorías, evaluaciones y conocimientos. Existen para que los consumamos, los aceptemos y actuemos sobre ellos, y somos quienes somos, en un sentido importante, individual y colectivamente, gracias a ellos. Leyendo atentamente los textos que tenemos ante nosotros, así como nuestras prácticas de discurso, el mundo, y nosotros mismos adquirimos la aptitud de contar sus historias y las nuestras. Scholes lo expone así:

«Nos interesamos por los textos por varias razones, una de ellas, y no la menos importante, porque nos proporcionan noticias que alteran nuestra manera de interpretar las cosas. De no ser así, el Evangelio y las enseñanzas de Karl

(2) Scholes desarrolló las ideas de las tres secciones siguientes en *Textual Power*, 1985, capítulo 2.

Marx habrían caído en saco roto. El poder de los textos es, en definitiva, el poder de cambiar el mundo» (Scholes, 1985, p. 165).

Las demandas estructurales gozan cada vez de mayor importancia en las investigaciones publicadas, en las propuestas de subvenciones, en los seminarios de desarrollo del personal, en los programas de formación del profesorado, en las pautas del currículo y en los programas de exámenes. Los convenios que establece el poder pueden ser a menudo arbitrarios, tal como defiende y estructura Foucault, o ficticios, como sostiene Derrida, pero su historia es importante en la organización y funcionamiento de nuestro mundo social. Parece importante, pues, que leamos más atentamente lo que encontramos a nuestro alrededor, así como lo que generalmente se considera nuestro conocimiento ortodoxo en el terreno de las artes, las humanidades, las ciencias sociales y naturales y las matemáticas.

La lectura es un paso en la práctica y en la producción textuales:

«Nuestro trabajo *no* consiste en intimidar a los alumnos con nuestra propia y superior producción textual; consiste en mostrarles los códigos de los que depende toda producción textual y fomentar su propia práctica textual» (Scholes, 1985, pp. 24-25).

La lectura requiere conocimientos, así como destreza:

«La supuesta destreza para la lectura está realmente basada en el conocimiento de los códigos que eran operativos en la composición de cualquier texto dado y en la situación histórica en que se compuso dicho texto» (Scholes, 1985, p. 21).

Es necesario tanto el conocimiento de sí mismo como el conocimiento de la propia sociedad, cultura, tradiciones, política, economía y códigos lingüísticos.

La alfabetización técnica, mediante la cual somos capaces de reproducir palabras de una página, es sólo uno de los aspectos del consumo y de la producción de textos. La lectura produce textos *dentro* de otros textos (Scholes, 1985, capítulo 1). Las historias de un texto, discurso o práctica son coherentes porque conectan con códigos del lenguaje, de la cultura y de la sociedad. Este es un argumento del análisis razonado del desarrollo curricular de Tyler. La planificación y el desarrollo del currículo deben ser ordenados, organizados y responsables. Al organizar el currículo y ponerlo en orden, la labor de los profesores resultará más eficiente. Además, el contenido del currículo cubierto de forma sistemática ayudará a los alumnos a aprender de forma más eficiente. Si no se produce el aprendizaje esperado, se pueden introducir cambios y correcciones. Puede que esto no resulte muy interesante, pero muchos lo consideran plausible y persuasivo.

Leemos y consumimos textos y prácticas de discurso cuando podemos contar sus historias, las historias que están dentro de la propia cultura, la sociedad, el gobierno, la economía, la literatura, el arte, el sexo, la raza, la religión o la profesión. Todos nosotros consumimos continuamente textos, aunque con diferentes propósitos, grados de atención, niveles de complejidad, estados incompletos y de dominio. Las historias de los libros de texto elementales, los resultados de las investigaciones, las formulaciones teóricas, los informes de la práctica, las construcciones teóricas y su medida, así como las decisiones curriculares, pueden contarse de forma distinta. Pueden contarse en función de la historia de la política nacional, de la tecnología, de la industria y de las élites sociales; o en función de formulaciones teóricas como, por ejemplo, explicaciones de comportamientos y resultados discretos; o en función de la consideración de la enseñanza como formación en las ideas dominantes y aceptadas del conocimiento y la sociedad, y en función del contenido del currículo, lineal, acumulativo y estructurado. Estas historias se superponen. Sin embargo, el hecho de que los textos dentro de los textos sean múltiples, superpone temáticamente puentes entre la lectura y la interpretación. La lectura no es categóricamente distinta de la interpretación y de la crítica, y estas dos últimas no son independientes entre sí.

INTERPRETACIÓN

La interpretación se puede elaborar sobre la lectura o sobre interpretaciones o críticas anteriores. La interpretación produce *textos sobre textos*, es la tematización de un texto (Scholes, 1985, p. 29)

•Al tematizar un (...) texto nos trasladamos del nivel de los acontecimientos específicos narrados (...) a un nivel más general de tipos sociales y valores éticos (...). La enseñanza de la interpretación —*textos sobre textos*— debe incluir los principios básicos reconocidos por nuestra práctica institucional. Es decir, necesitamos dotar (nosotros mismos) a nuestros alumnos de las estrategias aceptadas para trasladarse del seguimiento de la narración ("dentro") a la tematización ("sobre"). (pp. 29 y 31).

Puesto que podemos contar una historia sin identificar sus códigos temáticos subyacentes, la interpretación se obtiene de «lo dicho y leído a lo no dicho» (p. 32). La interpretación sitúa las historias y las narraciones en contextos más amplios que una secuencia de acontecimientos. En la historia sobre el texto dentro del texto del análisis razonado de Tyler, los temas sociales, culturales y profesionales incluyen las siguientes ideas: el progreso es posible, el progreso es lineal, la planificación lineal es eficiente, la evaluación sistemática mejora la eficiencia, la búsqueda de la eficiencia es valiosa tanto intrínseca como extrínsecamente, y, dado que los cuerpos de conocimiento autorizados contienen implícitamente primeros principios válidos o fines educativos es innece-

sario discutirlos. Estas ideas enlazan con temas más amplios, como los ideales de ilustración y progreso, racionalidad, control y conocimiento acumulativo; utilitarismo, positivismo lógico y empirismo, así como responsabilidad individual. La historia según el análisis razonado de Tyler tiene sentido porque su lenguaje, sus códigos sociales y sus temas son familiares, aunque no siempre explícitos. Por ello no es sorprendente que temas razonables y plausibles dentro de una cultura, por ejemplo, en el marco angloamericano, resulten a menudo extraños y poco convincentes para los que tienen bases culturales diferentes, y a la inversa.

La práctica textual que sólo produce textos dentro de textos y prácticas de discurso no dista mucho del pragmatismo vulgar en el que se anima a los lectores a convertirse en parásitos, en estructuras existentes despersonalizadas. La lectura como experiencia va más allá de la asimilación textual para llegar a la interpretación y a la crítica en la que los individuos exploran las múltiples voces de posibilidades textuales. Los textos y las prácticas de discurso tienen más de una voz porque a menudo cuentan más de una historia, cada una de las cuales puede tener más de una interpretación, que, a su vez, puede estar sujeta a más de un análisis crítico. Sin embargo, no podemos atribuir sin más cualquier historia a un texto o práctica de discurso, porque las oportunidades y limitaciones de las historias que podemos contar y el modo en que podemos interpretarlas y criticarlas están determinadas por las palabras que están escritas en la página, por la base cultural, por los acontecimientos históricos, por las actividades profesionales y por los descubrimientos de la investigación; por las normas y actividades cotidianas de nuestros discursos y prácticas.

La interpretación resuena al compás de las ideas de Dewey sobre la experiencia y la educación. En *The Child and the Curriculum* (1912/1977) escribió:

«Desarrollo no significa simplemente sacar algo de la mente. Lo que se busca realmente es un desarrollo de la experiencia y hacia el interior de la experiencia. (...) No hay, pues, nada definitivo sobre la interpretación lógica de la experiencia. Su valor no reside en sí mismo; su significado es el del punto de vista, la perspectiva, el método... No es posible desviar la propia actividad, porque toda actividad tiene lugar en un medio, en una situación, y en referencia a sus condiciones. Pero, de nuevo, no es posible la imposición de la verdad desde fuera, la introducción de la verdad desde el exterior» (pp. 182, 184 y 188).

Las actividades interpretativas se contradicen con los intentos de descontextualizar el conocimiento que se muestra a los niños en las escuelas, así como con los intentos de descontextualizar el conocimiento teórico. Las presiones descontextuales y ahistóricas siguen siendo fuertes. Dicho de forma muy simple, son un elemento dominante en la educación contemporánea.

Sorprendentemente, o tal vez no demasiado sorprendentemente, el análisis estructural, con su astucia y su método, contribuye a la interpretación porque identifica categorías valoradas y no valoradas dentro de las cuales se organizan y elaboran los textos y se llevan a cabo las prácticas discursivas. Aceptemos, por un momento, dos afirmaciones estructuralistas: 1) las categorías textuales son relativamente fijas durante un tiempo, y 2) los significados están determinados por las relaciones entre esas categorías. Puesto que el análisis estructural identifica diferencias binarias, metáforas, modelos, modos de argumentación, inferencias y repeticiones, se traslada de la historia y la narración al fondo. En ese caso, cuando se amplía una interpretación estructural, Scholes (1985) defiende que «la interpretación última... debe pasar la observación de los códigos culturales a la comprensión de la actitud que adopta el autor del texto respecto a dichos códigos» (p. 34). Dicho de otro modo, ¿apoya el autor de la historia o el profesional la estructura propuesta?, ¿ofrece un comentario distanciado o intenta acabar con él?

Las interpretaciones pueden presionar en direcciones diferentes. La vinculación de la historia en el análisis razonado de Tyler a temas más amplios puede llevarnos a recurrir al pensamiento neomarxista, a la teoría de la elección racional, a los enfoques de la dirección científica o a la investigación de la eficacia de los profesores. Aunque los análisis estructurales tienen un interés relativo e incompleto, disperso y aplazado, son útiles para identificar los valores subyacentes y los compromisos. ¿Ayuda la crítica a resolver esta multiplicidad de voces? Sí y no.

CRÍTICA

La crítica se elabora a partir de interpretaciones, lecturas y otras críticas de una forma no muy diferente a como se elabora la interpretación a partir de lecturas, críticas y otras interpretaciones. La crítica produce lecturas variadas; para Scholes (1985), la crítica produce *textos contra textos*. Pero advierte que «la colectividad de eruditos y profesores patrocinados académicamente es difícil que se encuentre de acuerdo con la crítica» (Scholes, 1985, p. 35). Scholes no escribía específicamente sobre los profesionales responsables de la formación del profesorado, pero, dada la falta de crítica en la educación, los responsables de la formación del profesorado también parecen encontrarse «difícilmente de acuerdo con la crítica» porque brilla por su ausencia.

Los profesores pueden tener dificultad para estar de acuerdo con la crítica o no, pero la práctica de la enseñanza a menudo interpreta lo que se tienen que aprender en términos de lecturas positivistas y estructuralistas en las que la memorización de parcelas de conocimiento fragmentarias es a menudo la medida del éxito y de la excelencia. Por eso se evitan y destruyen los momentos críticos. Scholes lo describe así:

«Es una parábola de todas las aulas escolares y tal vez también una parodia de las mismas. Parece que el alumno está aprendiendo la materia, pero lo

que de verdad está aprendiendo es a dar al profesor lo que éste quiere. Parece que está hablándonos de un mundo real y sólido en un lenguaje perfectamente transparente, pero en realidad está aprendiendo a producir un tipo de discurso específico controlado por un paradigma científico concreto que le obliga a constituirse en sujeto de dicho discurso de una forma determinada y a hablar mediante ese discurso de un mundo que se hace visible por el mismo paradigma controlador» (Scholes, 1985, pp. 131-132).

Los discursos del paradigma o paradigmas controladores se presentan como características duras y brutales del mundo al que llegamos a adaptarnos y del que nos hacemos adeptos. La crítica ofrece importantes oportunidades de romper con las lecturas e interpretaciones dominantes, lo que, al parecer, resulta ser un motivo de desconcierto.

La crítica se dirige a los textos y a las prácticas de discurso que se presentan a sí mismos como objetivos, cuando

«el "objetivismo" es una orientación sustantiva que cree que en el análisis final hay un campo de hechos básicos, no interpretados y arduos que sirven de cimiento a todo el conocimiento empírico» (Bernstein, 1976, p. 111).

Los textos objetivistas pretenden implícitamente *representar* las cosas tal como son. Si los lectores adoptan una actitud naturalista, se sienten animados por el objetivismo reivindicado por un texto o por una práctica discursiva.

«Como críticos [responsables de la formación del profesorado] necesitamos confrontar la actitud naturalista —así son las cosas, la gente no lo puede evitar— y la separación objetiva de la narración —así ocurren las cosas, yo sólo lo constato» (Scholes, 1985, p. 37).

Los lectores (alumnos, profesores, eruditos, padres, administradores) pueden sentirse molestos, amenazados o a la defensiva, o pueden estar alerta cuando la crítica desafía las reivindicaciones objetivistas y representativas de un texto. A pesar de esos sentimientos, la crítica va más allá de las inclinaciones objetivistas y naturalistas al leer los textos como representacionales.

Los temas textuales invocan códigos culturales, categorías valoradas y orientaciones ideológicas. La crítica desarrolla intereses extratextuales evaluando, discutiendo, examinando y cuestionando dichos códigos, categorías y orientaciones. Invoca contextos que desafían la autoridad y congruencia de los textos. Los temas textuales adoptan posiciones en los debates sociales y educativos. La crítica persigue esos debates. De nuevo Scholes afirma:

«Estoy sugiriendo que, a cierto nivel, en cierto modo, debemos invitar a nuestros alumnos [a nosotros mismos] a esos debates críticos (...) Lo que esto sig-

nifica en la práctica es que debemos poner a su disposición, del modo más eficaz posible, parte de esta propia controversia crítica. La capacidad para criticar es una función de madurez crítica. Debe aprenderse a través del estudio y la reflexión. (...) Debemos iniciarlos en ese camino de desarrollo mostrándoles críticas en acción y animándoles a producir sus propios textos críticos —*no siempre e inevitablemente en "contra", sino adoptando una actitud firme independientemente de los valores y actitudes que se han identificado (...) en la lectura e interpretación*—. La crítica está en "contra" de otros textos en la medida en que se resiste a ellos en nombre del reconocimiento crítico de sus propios valores (1985, p. 38, la cursiva es mía).

La lectura produce historias (entre otras cosas). La interpretación proporciona un contexto. La crítica saca a la superficie y evalúa lo que la narración y la interpretación han omitido, suprimido, devaluado, silenciado y opuesto, así como lo que se ha reivindicado, afirmado y discutido.

Eagleton (1983) describe la crítica del siguiente modo:

«Su labor consiste en mostrar el texto de una forma que él mismo no puede saber, en manifestar aquellas condiciones de su construcción (...) sobre las que necesariamente se calla. No es simplemente que el texto reconozca unas cosas y no otras; sino más bien que el propio conocimiento de sí mismo es la construcción del propio olvido» (p. 43).

Consideremos los siguientes tres enfoques de la crítica:

1. La crítica estructural aclara las contraestructuras que los textos y prácticas de discurso ignoran o intentan silenciar.
2. Desde un punto de vista foucaultiano, la crítica genera historias y políticas de la actualidad allí donde los textos y prácticas discursivas son consecuencia del ejercicio del poder.
3. Según la desconstrucción derrideana, la crítica revela silencios y diferencias entre lo que se valora y lo devaluado, rastrea la sedimentación de los significados y documenta las contradicciones y ambigüedades existentes en los textos y en las prácticas de discurso.

Consideremos estas estrategias de una en una. Primero: la crítica puede posponer contraestructuras y contraprácticas de discurso opuestas a las existentes. En este sentido, la crítica neomarxista es a menudo estructural y contraria. Por ejemplo, Anyon (1979 y 1981), tras identificar importantes categorías en los contenidos de los libros de texto de historia de América y en los estilos de interacción en el aula, aboga por la introducción de cambios respecto a lo que se valora y lo que se devalúa. Apple (1986) nos ofrece otro ejemplo en la discusión sobre la aparición de los clubs de libros escolares que comercializaba Junior Harlequin Books y que «elaboraba un modelo de feminidad abiertamen-

te sin clases ni razas, que recuerda las definiciones en las que la mujer o las jóvenes sólo se encontraban realizadas en un mundo de romances y mercancías» (p. 27). Los autores y editores de estos libros elaboraban historias basadas en las oposiciones entre perteneciente a una clase/desclasado y perteneciente a una raza/sin raza en las que se retrataba a las mujeres en una sociedad sin clases ni razas. Se silencia la mayor parte de las cosas sobre las mujeres, tales como la feminización de la pobreza. La cita de este análisis estructural ofrece la base para la defensa crítica de las contraestructuras en la literatura dirigida a los adolescentes.

Los argumentos de Tyler (1949) y Bloom y otros (1956) pueden también criticarse defendiendo la inversión de las distinciones binarias que éstos fomentan. En vez de organización/falta de organización, evaluación/no evaluación, responsabilidad/irresponsabilidad, integración/desintegración, conocimiento legítimo/conocimiento ilegítimo (el conocimiento sojuzgado de Foucault), reflexión seria/reflexión informal y aprendizaje centrado en la materia/aprendizaje centrado en el alumno, se puede defender la falta de valor de la organización (en la que el aprendizaje no está exclusivamente definido por los objetivos), la no evaluación (en la que lo que merece la pena aprender no se mide sólo por pruebas de éxito), la irresponsabilidad (en la que no se intenta convertir a los profesores en responsables individuales del éxito medible del alumno), la no integración (en la que no se intentan imponer falsas estructuras sobre el conocimiento académico), el conocimiento ilegítimo (en el que se promueve el estudio de la historia de las minorías, los trabajadores y el feminismo, entre otros conocimientos sojuzgados), la reflexión informal (en la que se aproximan los conceptos de aprender y jugar y que sustituye a la reflexión seria) y el aprendizaje centrado en el alumno (en el que se valora la voz de los alumnos como lectores, intérpretes y críticos, y se fomenta la lectura como experiencia frente a la lectura como descubrimiento).

Los críticos que se oponen al estructuralismo, noemarxistas o de otras tendencias, abogan por sustituir las estructuras dominantes por otras estructuras. Puede que los responsables de la formación humanista del profesorado defiendan distinciones y categorías que minimicen la evaluación, que le quiten énfasis a la responsabilidad, que fomenten fines educativos que no estén estrechamente ligados a la medida estandarizada del éxito y se concentren en el aprendizaje centrado en el alumno. Los responsables de la formación del profesorado críticos podrían fomentar el contenido curricular que antes se había considerado o bien suficientemente importante como para silenciarlo o bien con tan poca importancia como para ignorarlo en áreas como el racismo, el sexismo, la pobreza, la injusticia social y la desigualdad. Sin embargo, la crítica estructural, tanto humanista como crítica, es a su vez sujeto de críticas post-estructurales.

En segundo lugar, la crítica puede presentar historias de la actualidad al estilo de Foucault. Foucault defiende que escribir la historia no es como escribir narraciones. En 1973 perfiló sus elementos.

1. Tratar el discurso pasado no como un tema para un *comentario* que podría revivirlo, sino como un *monumento* que hay que describir en su disposición característica.

2. Buscar en el discurso no sus leyes de construcción, como hacen los métodos estructurales, sino sus condiciones de existencia.

3. Situar el discurso no en relación con las ideas, pensamiento o tema que pueda haberlo originado, sino con el campo práctico en el que se despliega (p. 235).

Estos puntos metodológicos sobre el discurso —«su disposición característica», «sus condiciones de existencia» y «el campo práctico en el que se despliega»— se centran en las relaciones entre el discurso y el poder y en cómo los efectos del poder producen textos y prácticas discursivas. Foucault investiga la «diversidad de los *sistemas* y el papel de las *discontinuidades* en la historia de los discursos» (1973, p. 235) con el fin de descubrir cómo actúan los poderes en, a través de y dentro de los discursos, instituciones y prácticas sociales. La crítica analítica interpretativa demuestra cómo la historia y el ejercicio y los efectos del poder penetran poco a poco, se infiltran y configuran así lo que se dice y lo que se hace. Puede atacar las creencias liberales sobre la propia capacidad para elegir de forma autónoma, pero también ofrece alguna oportunidad de intervenir (aunque no es nada seguro) en prácticas discursivas anónimas que circulan aparentemente fuera de nuestro control. En tercer lugar, la crítica puede ser directamente contraria a las reivindicaciones retóricas y puede favorecer las categorías textuales, discursivas y prácticas al estilo de Derrida. Los proyectos políticos de aquellos que fomentan proyectos de control, centralización, responsabilidad, individualización, fragmentación de contenidos, imposición de estructuras externas arbitrarias y planificación racional y lineal pueden por ello ser desenmascarados junto con las contradicciones y ambigüedades de sus propuestas.

En cierto modo, las críticas analíticas interpretativas de Foucault y las críticas deconstructivas de Derrida se refuerzan mutuamente. El interés de Derrida por «la sedimentación histórica del lenguaje que utilizamos» va en la misma dirección que el siguiente comentario de Foucault:

«El discurso está constituido por la diferencia entre lo que podríamos decir correctamente en un período (de acuerdo con las reglas de la gramática y de la lógica) y lo que decimos realmente. El campo discursivo es, en un momento específico, la norma de dicha diferencia» (Foucault, 1973, p. 238).

La crítica puede ayudar a proyectar «la norma de dicha diferencia». La búsqueda de diferencias textuales se refiere a las diferencias entre lo que se puede decir y lo que se dice.

Es en puntos como éste donde convergen los análisis interpretativos de Foucault y las deconstrucciones de Derrida. Foucault destaca las circunstancias

empíricas y contingentes por las que se adoptan e imponen significaciones trascendentales. Derrida defiende que las significaciones trascendentales que atentan contra la norma y textos de control son lógicamente sospechosas y no se pronuncia sobre las reivindicaciones retóricas formuladas por ellas. Lógicamente, los primeros principios sospechosos en el análisis de Derrida son a veces, desde el punto de vista de Foucault, persuasivos y se adoptan dependiendo de las circunstancias, la situación, la época y el lugar. Los efectos del poder identifican los principios autoritarios que guían las prácticas discursivas (Foucault), pero a menudo hay algo más o algo menos que estos principios guía que vemos a simple vista (Derrida).

La crítica desconstruccionista y la posterior construcción de textos y prácticas discursivas sitúan a la gente en el fondo, si no en el centro, de las cosas. En este sentido, Leitch describe cómo Derrida vincula la lectura y la interpretación de orientación estructural a la crítica.

«[Derrida] admite y fomenta los valores de la lectura atenta, especialmente en los modos fenomenológicos y estructuralistas. Al mismo tiempo, busca el progreso más allá de esas prácticas tradicionalistas. En términos generales, esta doble estrategia sugiere el uso de los recursos de la tradición para dramatizar su fin y empezar su descomposición. (...) *Podemos decir que la desconstrucción lleva a cabo dos interpretaciones de la interpretación. Pretende descifrar las verdades estables de un trabajo empleando tácticas convencionales "pasivas" de lectura; e intenta cuestionar y desmentir dichas verdades*» (1983, pp. 175-176, la cursiva es mía).

Las interpretaciones estructurales se hacen problemáticas. Los temas estructurales, la historia narrativa, la planificación lineal y los modelos de elección racional fuerzan el orden de las cosas. La crítica postestructural muestra que dicho orden es experimental, provisional, contingente, incompleto y ambiguo. Leitch plantea el caso postestructural con bastante decisión:

«Leer atentamente de forma desconstruccionista o *desfigurativa* produce más historia seria que la historia de los historicistas y los arqueólogos que defienden cautelosamente las mentiras forjadas de orden y continuidad» (1983, p. 189).

Las interpretaciones múltiples y la crítica no parece que vayan a triangular sobre una nueva «verdad», «positivismo», «teoría», «programa», «paradigma» o «estructura» inmune a la desconstrucción o a la mala interpretación. En vez de ello, identifican la complejidad, el desorden y el movimiento y traen a un primer plano el juego, la estética, la política, la crítica y la ética frente a las estructuras legisladas en nombre de la racionalidad y el control.

COMUNICACIÓN

No leemos, interpretamos y criticamos en solitario. Escribimos y conversamos con otros. Continuamente estamos interactuando, por medio de la lectura, la interpretación y la crítica con otros o con nosotros mismos respecto a los textos, las prácticas de discurso o el estado del mundo. Admitiendo que tenemos algo que decirnos los unos a los otros, al menos así lo admiten los responsables de la formación del profesorado (es parte de su trabajo), un punto de partida es la claridad y la cooperación sobre los significados aceptados y tradicionales, ejecución de las normas, descripciones objetivas, explicaciones empíricas, teorías científicas, creencias culturales e ideologías, aunque es fácil que dicha claridad se convierta antes o después en engañosa y equívoca. Podríamos pensar que el esfuerzo en relación con la claridad es la premisa para las comunicaciones sobre concepciones válidas y verdaderas en vez de las concepciones erróneas. Por el momento, supongamos lo contrario. Sabemos que ser claros respecto a lo que pensamos es probable que nos ayude a explorar áreas de ignorancia (Popper, 1976). Incluso cuando nuestras concepciones resultan erróneas y nuestras lecturas son falsas y no podemos demostrar que nuestras teorías son probables o que están racionalmente justificadas (Popper, 1976, p. 90 y ss.), es razonable establecer como premisas las interacciones sobre concepciones, lecturas y teorías que, por el momento, se aceptan como válidas y hablar y escribir sobre ellas con toda la claridad que podamos.

La comunicación es tanto acción como interacción; está sujeta a múltiples lecturas e interpretaciones; tal vez anticipa la situación del discurso ideal; está limitada por el tiempo, el lugar y el ejercicio del poder, y está sujeta a desconstrucción. De la teoría del acto de hablar procede la idea de que decir algo es hacer algo y de que lo que se dice, a veces, puede ser verdadero o falso. De la teoría de la recepción procede la idea de que en la experiencia de leer se producen múltiples lecturas, interpretaciones y críticas. De la situación ideal del habla de Habermas procede el consejo de inclinarse hacia comprensiones y creencias en interacciones radicalmente abiertas y simétricas. De Foucault procede la idea de que las comunicaciones están gobernadas por lo que constituye y fomenta las prácticas discursivas. De Derrida procede la idea de que los significados son dispersos y nos eluden continuamente para que no los precisemos de una vez para siempre.

Estas proposiciones son, naturalmente, contradictorias. Derrida niega la claridad de Grice. La teoría del contexto institucional del acto de hablar niega la situación de habla ideal de Habermas aunque este último sea la premisa del primero. Foucault niega la situación de habla ideal de Habermas porque los efectos del poder preceden a la palabra. Derrida niega el consenso de Habermas excepto como un momento transitorio de acuerdo. Pero Habermas no nos permite olvidar la esperanza y el poder de los ideales ilustrados. La comunicación como iniciativa pragmática es a veces interpretativa y crítica y es perseguida por intenciones cruzadas, mientras otras veces se valora por su claridad y su eficiencia. En un momento dado se valorará la claridad; en otro, el consen-

so; en otro, el conflicto; en otro, el juego, y en otro más, una exploración de la base histórica de los significados. Cuando la gente quiere comunicarse claramente sobre las cosas en las que está de acuerdo y cree que el principio cooperativo de Grice (1975) es importante, es útil: «Realizar la propia aportación tan informativa como sea necesario y no más informativa de lo necesario», «No decir lo que crees que es falso o aquello de lo que no tienes evidencia», «Ser pertinente» y «Evitar la oscuridad y la ambigüedad, ser breve y ordenado» (pp. 45-46). La claridad, la conexión y la brevedad pueden aportar valor a contextos en los que las lecturas, interpretaciones y críticas «normales» son deseables y están bien definidas. Parece razonable seguir de vez en cuando a Grice y establecer como premisas comunicaciones sobre lo que se puede compartir: lenguaje, límites, cultura, creencias e información, y pedir con insistencia claridad y cooperación, porque nos esperan múltiples lecturas e interpretaciones, críticas, contradicciones, complejidades, ambigüedades y desconstrucciones, si es que esperan.

Habermas (1979, capítulo 1) sostiene que se necesitan cuatro elementos de validez para la interacción normal (que probablemente se satisfagan cada vez que se aplique con éxito el principio de Grice): sinceridad, comprensibilidad, verdad y acuerdo normativo. Si se cuestiona la sinceridad de cualquiera de los que hablan o escuchan, se resuelve con más interacción hasta que uno decide sobre la veracidad del otro. Si la comprensibilidad es problemática, es decir, si lo son las palabras, ideas y reivindicaciones, se establece más interacción hasta que se resuelva la necesidad de clarificación, elaboración o explicación. Las afirmaciones problemáticas sobre la verdad y la aceptabilidad de la normativa son más complicadas y necesitan algo más que la interacción normal para su resolución. Se cumplen a través del discurso crítico que se caracteriza por la igualdad radical entre los participantes: se debe representar todos los intereses, plantear todas las preguntas, hacer todos los comentarios, la comunicación debe ser simétrica entre los participantes, no deben permitirse los comportamientos estratégicos (votación, debate) y cualquiera debe poder desafiar los marcos metateóricos y metaéticos. Sólo se persigue la mejor idea con el fin de reemplazar el consenso aceptado por un consenso racional.

Todo esto se elaborará brevemente en términos de interacciones en el aula, pero puede extenderse fácilmente a seminarios de desarrollo del personal, propuestas de investigación, programas de formación del profesorado y a otros grupos. Las interacciones en el aula son fundamentalmente asimétricas debido a la autoridad del profesor. Los profesores son autoridades en virtud de su posición porque están obligados contractualmente a ofrecer enseñanza, a evaluar el progreso de los alumnos, a asignar grados y a seguir las directrices administrativas. Los profesores también son autoridades por su competencia debido a su superior educación, formación y experiencia. La autoridad del profesor milita contra las interacciones simétricas. Por tanto, una condición necesaria es que el profesor se comprometa o al menos se abra al discurso crítico cuando la interacción normal se hace problemática.

La segunda condición necesaria es que los profesores compartan las normas del discurso crítico con los alumnos. A los alumnos se les puede enfrentar directamente con las reglas del discurso crítico que se desvían de las concepciones estructurales y positivistas del conocimiento y del significado y se dirigen hacia la reflexión crítica. Ahora bien, estas normas pueden introducirse implícitamente en el aula utilizándolas de la forma más equitativa y consecuente posible. Hay que decir que esto último es muy diferente de los trabajos de investigación que se centran más estrechamente en actividades cognoscitivas.

Una tercera condición necesaria para el discurso crítico en el aula es la enseñanza autoritaria, es decir, que se debe afirmar algo autoritario antes de que se convierta en problemático. Foucault (1983) hace el siguiente comentario sobre la educación:

«En la relación de enseñanza —ese paso del que sabe lo máximo al que sabe lo mínimo— no es seguro que lo que mejor funcione sea la autogestión; no hay nada que pruebe, por el contrario, que dicho enfoque no sea un obstáculo» (p. 379).

No se debe, sin embargo, alentar a los alumnos a adoptar actitudes estructurales, positivas o naturales ante las enseñanzas autoritarias. Los alumnos se sentirán desalentados por la materialización u objetivación de textos o prácticas de discurso, y mientras se les enseña de forma autoritaria, es importante que los alumnos aprendan, por ejemplo, que los valores y las normas están insertos en generalizaciones empíricas, que los «hechos» se informan ideológicamente y que el poder precede a la palabra.

Una cuarta condición necesaria nos lleva a los razonamientos. Aunque existen normas generalizadas para determinar la veracidad de un discurso, hay criterios generales para evaluar la calidad de los razonamientos analíticos. Habermas se basa en Toulmin (1958), que divide los razonamientos en: 1) una conclusión que hay que justificar, 2) datos para apoyar la justificación, 3) una garantía que liga los datos y la conclusión, y 4) el soporte para la garantía (para una variante de esto mismo, véase la discusión de Fischer en el capítulo 6). Para que se produzca el discurso crítico es importante aprender a elaborar y evaluar razonamientos, y todo el que desee participar necesita poseer la capacidad de elaborar razonamientos y distinguir los mejores de los peores. Habermas nos aconseja seguir sólo el mejor razonamiento. Esto está bien y es bueno durante un tiempo, pero finalmente resulta problemático porque, al final, muchos razonamientos se contradicen a sí mismos, tal como apunta Derrida. Aunque Habermas se refiere a un consenso racional y a una teoría consensuada de la verdad basados en el mejor razonamiento, debemos adelantar, que si en alguna ocasión se llega a un acuerdo con respecto al mejor razonamiento, salen a la superficie su desconstrucción y disensión como contradicciones y ambigüedades.

¿Hasta qué punto hay que perseguir el consenso? En una entrevista concedida poco antes de su muerte, Foucault (1983) comentaba directamente las ideas de Habermas sobre el consenso.

P.—«Si pudiéramos suponer que el modelo de consenso es una posibilidad ficticia (...), esto podría ser en cierto sentido mejor, más sano, más libre, o cualquier otra valoración positiva que utilicemos; si suponemos que el consenso es un objetivo que se debe seguir buscando más que un objetivo que simplemente desechamos porque es imposible alcanzarlo (...).»

R. [Foucault].—«Yo diría más bien que es tal vez una idea crítica que debe mantenerse en todo momento: preguntarse a sí mismo cuál es la proporción de no "consensualidad" en dicha relación de poder y si ese grado de no consensualidad es necesario o no. (...) Lo máximo que me atrevo a decir es que tal vez no debamos estar a favor de la "consensualidad", pero debemos estar en contra de la no "consensualidad"» (p. 379).

Esto es como tener el propio pastel y también comérselo. Foucault anticipa la deconstrucción del consenso y, sin embargo, rechaza la idea de no consensualidad. Aunque el consenso sea idealista y ficticio, una continua falta de consenso es peligrosa.

El cambio de una situación caracterizada por la claridad y la cooperación de Grice a una situación en la que las condiciones de validez de Habermas sobre la verdad y el acuerdo normativo son problemáticas abre la puerta a la ruptura, la disensión y el desacuerdo sin proporcionar los medios para cerrarla, a pesar de que Habermas discute la posibilidad de un consenso racional. Este cambio capta también gran parte de la naturaleza de la propia educación. Las conexiones entre las ideas y el conocimiento no se pueden deslindar, constreñir o limitar una vez introducidas.

EVALUACIÓN Y JUICIO

Las lecturas, las interpretaciones, las críticas y las comunicaciones, por muchas y diferentes razones, son evaluadas y juzgadas. Las evaluaciones implican comparaciones, unas veces por observación mutua, otras por acuerdo en posturas determinadas, y otras por ambas cosas a la vez. Estas comparaciones se basan a menudo en supuestos utilitarios relacionados con la maximización del resultado respecto a un grupo (House, 1976). A veces se menosprecia la atención a los propios modelos porque la búsqueda de la evaluación está rodeada de demasiados problemas de validez (de construcción, internos, externos y conclusiones estadísticas), fiabilidad (tratamiento, medida) y deducción (estadística, metaanálisis, metaevaluación). Los problemas de evaluación tienen mucho en común con los problemas de construcción de la validez y resulta fácil establecer paralelismos.

Habermas (1985) capta el espíritu de lo que opino sobre la evaluación y el juicio:

«Al igual que Rorty, durante mucho tiempo me he identificado con esa mentalidad radical democrática que está presente en las mejores tradiciones ame-

ricanas y articulada en el pragmatismo americano. Esta mentalidad se toma en serio lo que para los llamados pensadores radicales es la gran ingenuidad reformista. "El intento [de Dewey] de preocuparse por los problemas diarios de la propia comunidad" expresa a un mismo tiempo una práctica y una actitud» (p. 198).

El proceso y el producto de las evaluaciones y de los juicios forman parte de nuestros intereses diarios. Estos intereses, repitiendo razonamientos anteriores están históricamente condicionados y reflejan el ejercicio y los efectos del poder. La conciencia de que no podemos escapar al tiempo y al espacio en el que nos encontramos puede haber inspirado el siguiente comentario de Butler (1984) sobre dichas posturas:

«No obstante, sigue teniendo sentido defender que podemos tomar decisiones racionales sobre los márgenes entre (...) discursos una vez (...) [que somos] conscientes de ellos. Y esa conciencia puede depender simplemente de nuestra suerte histórica, la suerte que nos protege de creer en los dioses griegos, o en demonios o en brujerías o en cualquier otra cosa. Actualmente somos lo suficientemente afortunados para percatarnos de que discursos como los de la ideología abierta (...) son todos relativos unos a otros y, por supuesto, uno de ellos debe ser el dominante» (pp. 128-129).

Parece poco probable, sin embargo, que tengamos a mano una relación, o teoría de evaluación, o incluso una metateoría adecuada. El comentario de Felperin (1983) sobre los 20 años de desconstrucción en la crítica literaria es importante para la evaluación. No se generó una metodología común, ni una ideología común, ni un metadiscurso, ni un discurso dominante. Felperin especula sobre un «nuevo dialecto histórico»... que se inspira en léxicos y gramáticas de varias lenguas existentes, contiene diversas connotaciones para los hablantes y, aunque aún imperfecto, es lo suficientemente compartido como para permitir que el regateo del intercambio se produzca más o menos como siempre. No es el dialecto de una comunidad interpretativa, sino el de una tribu mercantil» (Felperin, 1983, p. 223).

Pero ¿qué valores sustantivos se ofrecen a nuestras posturas? ¿Se valora la dignidad humana? ¿La libertad? ¿La igualdad? ¿Hay una preocupación por los menos favorecidos? ¿Por la tradición? ¿Por la seguridad? ¿Por las posesiones? ¿Por la democracia? ¿Por elevar las calificaciones estandarizadas de éxito? Valores como éstos proporcionan un sentimiento contra el cual se desarrollan y se someten a prueba nuestros sentimientos de evaluación y de juicio. Estos valores no constituyen modelos fijos contra las que se emiten juicios y se realizan evaluaciones. El intento de negociar una vía para sus reivindicaciones y significados conflictivos demuestra inmediatamente que ninguno de esos valores es candidato a un estatuto trascendental, aunque algunos puedan decir lo contrario.

Para ilustrar dichas complejidades revisaremos algunas cuestiones relacionadas con el fomento de la dignidad humana. Las concepciones sobre la dignidad humana son importantes para conformar y planificar lo que decimos y hacemos y para determinar lo que se ha dicho y lo que se ha hecho, y yo creo que, a pesar de su complejidad, el fomento de la dignidad humana es una meta educativa muy importante, si no la más importante. ¿Qué significa afirmar esto? Las concepciones alternativas sobre la dignidad humana no sólo requieren una interpretación e invitan a la crítica, sino que también son ambiguas y contradictorias. La indeterminación resultante produce lecturas, interpretaciones y críticas adicionales. Lasswell y Kaplan (1950) definen la dignidad humana como la satisfacción de ocho necesidades humanas: el poder (participar en la toma de decisiones), la ilustración (adquirir ideas, conocimientos e información), la riqueza (obtener ingresos y propiedades), el bienestar (mantener la salud y la seguridad), la destreza (desarrollar capacidades para llevar a cabo ciertas tareas), el afecto (dar y recibir amor, amistad y solidaridad), el respeto (alcanzar una posición y una reputación) y la rectitud (tolerar posturas éticas o religiosas). Estas necesidades son universales y están interrelacionadas. Sin embargo, la búsqueda de la dignidad humana en estos términos implica la formulación continua de juicios sobre qué necesidades y valores hay que negociar y equilibrar frente a otros, porque no hay una razón prioritaria para creer que puedan llevarse al máximo dos de estos valores al mismo tiempo, y mucho menos los ocho a la vez. Si se utiliza un criterio de decisión que no consista en valorar la maximalización, se necesitará también una justificación y su aplicación:

Otro enfoque contemporáneo sobre la dignidad humana se centra en la justicia y en la concepción de las instituciones sociales. Al actualizar el pensamiento sobre el contrato social, Rawls (1971) defiende que los individuos elegirían y aceptarían racionalmente dos principios de justicia si todos pudieran elegir partiendo de una posición original de ignorancia personal y social. Por tanto, otorga a la racionalidad una construcción particularmente interesante. Podemos ser racionales en un sentido general y no por interés personal sólo si se excluyen del cálculo y la elección los factores que llevan al propio interés. Para conseguirlo, Rawls pide que *imaginemos* una posición originaria y de base a partir de la cual la gente elegiría principios de justicia. Un velo de ignorancia caracteriza esta posición original. El velo de ignorancia excluye toda forma de conocimiento personal y social. Esto hace «imposible adaptar los principios (de justicia) a las circunstancias personales» (p. 18). Excluye, por ejemplo, el conocimiento sobre las inclinaciones, aspiraciones, riqueza, sexo, destrezas, inteligencia y raza. Privar a todo el mundo de esta información produce una igualdad sorprendentemente evocadora de la situación ideal del habla de Habermas. Rawls lo expresa así:

«Parece razonable que, en la posición original, las partes sean iguales. Esto es, todos tienen los mismos derechos a la hora de elegir principios; todos pueden hacer propuestas, someter razonamientos a su aceptación, etc. Obviamente, la finalidad de estas condiciones es representar la igualdad entre los seres

humanos como personas morales, como criaturas que tienen una concepción de su bien y que son capaces de tener un sentido de la justicia» (p. 19).

Dada esta versión de la «situación ideal del habla», Rawls defiende que los individuos elegirían y estarían, por tanto, de acuerdo con los dos principios de justicia siguientes:

«Primero: Cada persona debe tener el mismo derecho a la máxima libertad básica que sea compatible con la misma libertad para los demás.

Segundo: Las desigualdades sociales y económicas deben organizarse de tal modo que *a*) se pueda esperar razonablemente de ellas que se producirán en beneficio de todos y *b*) que estarán ligadas a posiciones y oficios abiertos a todos» (p. 60).

La concepción de la dignidad humana de Rawls es una variación de un tema familiar. En vez de ponernos cada cual en el lugar de otro, cada uno se imagina a sí mismo hipotéticamente en forma incorpórea, sin ninguna información sobre nosotros mismos, ni sobre nuestra posición en la sociedad, pero manteniendo la facultad de razonar.

Geuss (1981) establece el siguiente paralelismo entre Rawls y Habermas (imagino).

«La noción de que las instituciones sociales deben basarse en el libre consentimiento de los afectados es una invención occidental bastante reciente, pero que hoy día la mantienen amplios sectores. La idea de que un acto sería moralmente aceptable o una creencia “verdadera” si fueran objeto de un consenso universal en condiciones ideales es una invención todavía más reciente, sostenida tal vez por un par de filósofos profesionales en Alemania y Estados Unidos» (pp. 66-67).

Rawls y Habermas articulan la ilustración y los ideales democráticos sobre la dignidad humana. Pero si la dignidad humana depende de la justicia que requiere un consenso que sólo se puede alcanzar bajo condiciones contractuales ideales —en el caso de Rawls, la posición original, y en el de Habermas, la situación ideal del habla—, cabe esperar desacuerdos perjudiciales. Estos desacuerdos podrían plantearse sobre: ¿Qué elegiría realmente la gente? ¿Cómo podría llevarse a cabo la elección? ¿Cómo podría interpretarse la elección? ¿Representan las estructuras sociales elegidas las interpretaciones correctas? De ello resulta la dispersión y el aplazamiento sobre el significado de la dignidad humana y de la justicia. El significado de la dignidad humana será continuamente negociado, renegociado, aplicado y cambiado y experimentará constantemente construcciones y desconstrucciones que reflejan las condiciones históricas y sociales.

Bell (1977), basándose en el trabajo de Rawls y otros, afirma:

«Debemos insistir en una igualdad social básica en la que cada persona debe ser respetada y no humillada por razones de color, tendencias sexuales u otros atributos personales. (...) Deberíamos reducir las diferencias injustas en el trabajo según las cuales a algunas personas se les paga por piezas o por horas y otras reciben un salario por meses o años. (...) Deberíamos afirmar que cada persona tiene derecho a un conjunto básico de servicios e ingresos que le garanticen (...) cuidados médicos adecuados, vivienda y cosas así (...) Pero no es necesario imponer un igualitarismo ideológico rígido en todos los asuntos si está en conflicto con otros objetivos sociales e incluso se convierte en autodestructivo» (p. 627).

Bell anticipa la crítica, la desconstrucción y el rechazo de las políticas públicas que expresan estas ideas porque toda organización social que se juzgue justa y equitativa en un momento dado es una firme candidata a ser juzgada injusta y no equitativa en una ocasión posterior.

El trabajo de Giroux basado en la teoría crítica acaba esta discusión. Giroux considera la emancipación respecto a la opresión social como un elemento principal de la dignidad humana y de la solidaridad. Defiende «la lucha en interés de la autoemancipación y de la emancipación social» (1983a, p. 109) y las «prácticas democráticas, la ciudadanía crítica y el papel del profesor como intelectual» (Giroux y McLaren, 1986, p. 215). Las relaciones sociales opresoras impiden la dignidad humana, y éste es un elemento que no se menciona directamente en algunas de las posiciones anteriormente citadas. El trabajo de Giroux destaca los efectos contradictorios de la escolarización: la escolarización ligada a las prácticas discursivas opresoras contribuye a la pérdida de dignidad, aunque puede exponer las creencias y prácticas nocivas y con ello liberar a los individuos de las condiciones sociales frustrantes y aumentar su dignidad. La dignidad humana, en este texto, implica comunidad y lucha.

Estos autores enfocan la dignidad humana de forma diferente, aunque, en ciertos aspectos, son complementarios. Tampoco cabe duda de que hay puntos de profundo desacuerdo. Éstos suelen aflorar cuando se interpreta y se refiere a la declaración de principios. La lectura e interpretación de las teorías sobre la dignidad humana evoca elementos de la teoría de la recepción. Cuando los individuos leen y ofrecen consideraciones sobre la dignidad humana es probable que destaquen, supriman y rellenen los huecos textuales de forma diferente. El «igualitarismo ideológico rígido» de una persona es la «sociedad honrada y justa» de otra. Las variaciones se extienden a lo largo del tiempo igual que entre las personas. Las interpretaciones, críticas o prácticas que hoy considero válidas y beneficiosas pueden antojármese especiosas, fragmentadas y malévolas mañana. Las prácticas discursivas educativas son el resultado de lecturas «comunes», «acordadas», «dominantes», «consensuadas» y «tradicionales» de la dignidad humana, la igualdad social, el conocimiento autoritario, la justicia

social, la lectura y escritura, la democracia, las habilidades cognoscitivas, la igualdad de oportunidades y la excelencia.

La dignidad humana se puede favorecer intentando ser racional, ordenado, organizado y emancipador, pero si queremos obtener un mayor control sobre nuestras prácticas de discurso, debemos reconocer la dignidad humana sólo como un principio regulador, una línea maestra y un ideal. No debemos tratar cualquier interpretación individual de la dignidad humana como una postura definitiva, trascendental y crítica. Debemos guardarnos de los razonamientos encaminados a soluciones finales. Merece la pena citar lo que Rorty (1985) dice al respecto:

«No hay nada malo en la democracia liberal, ni en los filósofos que han intentado ampliar su alcance. Simplemente hay algo que no funciona en el intento de considerar sus esfuerzos como fracasos en conseguir algo que no estaban intentando conseguir: una demostración de la superioridad "objetiva" de nuestro modo de vida sobre otras alternativas. En realidad no hay nada malo en los ideales de la ilustración, creados por las democracias occidentales (dignidad humana, comunidad). El valor de la ilustración es para nosotros, los pragmatistas, simplemente el valor de algunas instituciones y de las prácticas que éstas han creado» (p. 16).

Los esfuerzos para aumentar la dignidad humana están estrechamente ligados a los ideales ilustrados, a los valores democráticos liberales y al bienestar mental y material. Estos esfuerzos incluyen el mantenimiento de la salud pública, la ayuda a los indigentes, la libertad de expresión, el derecho a un proceso justo, la educación pública, el sufragio universal, la alfabetización general y crítica, el gobierno representativo, la igualdad de oportunidades educativas, la seguridad personal y la protección de los derechos de las minorías y los desfavorecidos. Estas ideas y las prácticas que en ellas se basan no son trascendentales. Están inspiradas y presentadas materialmente por textos que se han proyectado en el mundo en forma de instituciones, prácticas y políticas. Concepciones opuestas sobre la dignidad humana se juzgan continuamente unas a otras, y sus ambigüedades y contradicciones enriquecen por turno su posterior afirmación y desarrollo.

Contra las posiciones que *nosotros* constituimos se alzan comparaciones de nuestras evaluaciones y juicios. Rorty cita y comenta una dramática afirmación de Sartre a este respecto:

«Mañana, después de mi muerte, alguien puede decidir implantar el fascismo, y los demás pueden ser lo suficientemente cobardes o miserables para dejarles que lo hagan. En ese momento, el fascismo será la verdad del hombre, y peor para nosotros. En realidad, las cosas serán lo que el hombre decida que son» (Sartre, 1946, pp. 53-54).

«Este duro comentario resalta lo que une a Dewey y a Foucault, a James y a Nietzsche: La sensación de que en lo más profundo de nosotros no hay nada excepto lo que tenemos que poner nosotros mismos, no hay ningún criterio que

no hayamos creado en el curso de la creación de una práctica, no hay postura ni racionalidad que no sea un llamamiento a dicho criterio, no hay un razonamiento riguroso que no obedezca a nuestras propias convenciones» (Rorty, 1983, p. 42).

Tomamos nuestras decisiones en función de lo que *nosotros* consideramos persuasivo. Lo hacemos frente a posturas y prácticas que hemos heredado y frente a las que hemos intentado construir.

La historia y los efectos y el ejercicio del poder no pueden excluirse de las evaluaciones y los juicios. Rawls y Habermas intentan resolver esta cuestión cuando describen, respectivamente, la posición original y la situación ideal del habla. Foucault no parece ser optimista, por no decir otra cosa peor, respecto al enfrentamiento con el poder en nuestras prácticas porque el ejercicio anónimo del poder tiende a reforzar sus efectos. Pero su ejercicio puede a veces desplegarse en una lucha, a menudo más parecida a la guerrilla que a un combate abierto, para moldear las cosas de forma diferente y así aumentar la dignidad humana de todos (cualquiera que sea el significado que le demos).

CONCLUSIÓN

Para los pragmatistas, la lectura, la interpretación, la crítica, la comunicación y la evaluación están siempre ya contextualizadas. Para evitar y permanecer ignorante respecto a la labor del contexto, lo vulgar intenta perpetuar los mitos estructuralistas, funcionalistas y positivistas. Esta vulgaridad pretende reproducir las cosas tal como son. El intento de permanecer ignorante del contexto implica leer para encontrar una voz en el texto y comprometerse del modo más superficial posible en la interpretación, la crítica, la comunicación y la evaluación. Los pragmatistas rechazan las lecturas unívocas y los esfuerzos miopes por cercar y limitar la propia visión al intentar ser racional y controlado. Se puede argumentar que la educación profesional se encuentre esperando porque los razonamientos pragmáticos y las súplicas de los responsables de la formación del profesorado dirigidas a las organizaciones escolares y de éstas a la investigación educativa, y de ésta a la evaluación de programas han caído en saco roto. En su deseo colectivo de ser racionales y científicos, los responsables de la formación del profesorado no han sabido ser pragmáticos. Tal vez se pueda (re)clamar pragmatismo en la educación. Si el pragmatismo se puede (re)clamar, no será ni rápido ni fácil. Sin embargo, las estructuras favorecidas se pueden identificar, leer, interpretar, criticar, hablar y escribir sobre ellas, aceptarlas, rechazarlas y modificarlas. Si conseguimos ser críticamente pragmáticos en la construcción, «deconstrucción», construcción... de cómo vivimos y juntos construimos comunidades utilizando nuestras mejores visiones sobre lo que es bello, bueno y verdadero, entonces la reproducción irreflexiva de lo que encontramos a nuestro alrededor, incluida su opresión, podrá ser dominada y cambiar en cierta medida.

Apéndice

APUNTES SOBRE EL PRAGMATISMO

Existen amplias áreas de acuerdo entre los pragmatistas y muchas áreas más pequeñas de desacuerdo. A continuación presentamos una serie de afirmaciones que caracterizan el pragmatismo, formuladas por los más destacados defensores de esta corriente. No pretendemos que sea exhaustiva. Las afirmaciones aparecen, más o menos, por orden cronológico.

Esta es la máxima pragmática de Charles Sanders Peirce (1902/1933-1958):

«Considerar qué efectos que pudieran tener importancia práctica creemos nosotros que puede tener el objeto de nuestra concepción. Y después, considerar nuestra concepción de dichos efectos en el conjunto de nuestras concepciones del objeto» (1933/1958, volumen 5, pp. 257-258).

John Murphy (1990) sintetizó lo que denominó el pragmatismo peirceano en los siguientes puntos:

1. Las creencias son idénticas si y sólo si dan lugar al mismo hábito de acción (p. 25).
2. Las creencias dan lugar a los mismos hábitos de acción si y sólo si satisfacen la misma duda produciendo la misma norma de acción (p. 25).
3. El significado de un pensamiento es la creencia que produce (p. 26).
4. Las creencias producen la misma norma de acción sólo si nos llevan a actuar en las mismas situaciones razonables (p. 26).
5. Las creencias producen la misma norma de acción sólo si nos conducen a los mismos resultados razonables (p. 26).
6. No hay distinción de significado tan pequeña que sólo consista en una posible diferencia en lo que es tangible y lo que puede considerarse práctico (p. 26).
7. Nuestra idea sobre cualquier cosa es nuestra idea sobre sus efectos visibles (p. 27).
8. Considerar qué efectos que pudieran tener importancia práctica creemos nosotros que puede tener el objeto de nuestra concepción. Y después, considerar nuestra concepción de dichos efectos en el conjunto de nuestras concepciones del objeto (la máxima pragmática, p. 27).
- 8a. Preguntarnos cuáles son nuestros criterios para llamar a algo *P*. Entonces, nuestra concepción de dichos criterios es el conjunto de nuestras concepciones de la *P*-neidad (p. 28).
9. Una creencia verdadera es la que está condenada a ser finalmente aceptada por todos los que investigan científicamente —*teoría de la verdad de Peirce* (p. 31)—.

10. Cualquier objeto representado en una creencia verdadera es real (p. 31).

Principio del significado de Peirce: Si podemos definir con precisión todos los criterios que rigen los usos a los que se puede adscribir un predicado, tendremos en ello una completa definición del significado que éste implica (p. 46).

William James (1907/1981).

«Hasta el momento, pues, la ausencia de resultados concretos, sino tan sólo una actitud de orientación es lo que significa el método pragmático. *La actitud de apartar la mirada de las cosas primeras, los principios, las "categorías", suponía necesidades; y la de mirar hacia las cosas últimas, los frutos y las consecuencias, suponía hechos*» (p. 29, cursiva original).

«La verdad es un tipo de bien, y no, como se suele suponer, una categoría distinta del bien y coordinada con él. *La verdad es el nombre de aquello que se prueba a sí mismo que es bueno en el sentido de la creencia, y bueno también por razones determinadas atribuibles.* Sin duda admitirán que, si no hubiera nada bueno para la vida en las ideas verdaderas, o si el conocimiento de ellas fuera positivamente desventajoso y las ideas falsas fueran las únicas útiles, entonces la idea actual de que la verdad es algo divino y valioso, y su búsqueda, un deber, nunca habría podido desarrollarse o convertirse en un dogma» (p. 37).

John Murphy (1990) sintetizó la concepción pragmática de James sobre la verdad y otros elementos de su pragmatismo en los siguientes puntos:

«1. Lo que es verdad en nuestra forma de pensar es lo que resulta conveniente en conjunto y a largo plazo (p. 55).

2. Lo que es conveniente en conjunto y a largo plazo en nuestra forma de pensar es la producción de creencias que son verdad (p. 56).

3. Las creencias que demuestran ser buenas, y serlo por razones atribuibles determinadas, son las verdaderas (p. 56).

4. *Teoría de la verdad de James.* Lo que es verdad en nuestra forma de pensar es la producción de creencias que demuestran ser buenas, y serlo por razones atribuibles definidas (p. 57).

Principio de credibilidad de James. Si podemos definir con precisión todos los mundos posibles y todas las vidas posibles en los que una frase es verdad, tendríamos en ella un completo informe de la credibilidad de lo que dice la frase (p. 47).

Definición de término técnico de James: Una idea es instrumentalmente verdadera sólo en la medida en que nos ayuda a entablar relaciones satisfactorias con otras partes de nuestra experiencia (p. 51).

Definición de la conversión de una idea en instrumental según James: Una idea se convierte en verdadera sólo y únicamente si es verdadera instrumentalmente (p. 51).

John Dewey (1931/1989):

«El pragmatismo (...) se presenta a sí mismo como una extensión del empirismo histórico, pero con una diferencia fundamental: que no insiste en los fenómenos antecedentes, sino en los fenómenos consecuentes; no en los precedentes, sino en las posibilidades de acción. Y este cambio en el punto de vista es casi revolucionario en sus consecuencias. Un empirismo que se contenta con repetir hechos ya pasados no deja lugar para la posibilidad y la libertad» (p. 33).

H. S. Thayer (1981, p. 431):

«PRAGMATISMO:

1. Máxima o principio de procedimiento filosófico y científico para explicar los significados de ciertos conceptos.

2. Una teoría del conocimiento, de la experiencia y del mantenimiento de la realidad: *a)* que el pensamiento y el conocimiento son modos desarrollados biológica y socialmente de adaptación y control sobre la experiencia y la realidad; *b)* que la realidad posee un carácter transitorio y que el pensamiento es una guía para la realización y satisfacción de nuestros intereses e intenciones; *c)* que todo conocimiento es evaluador de experiencias futuras y de las consecuencias de las acciones, por ejemplo, al organizar las condiciones de observaciones futuras y experiencias. El pensamiento es un proceso de comportamiento que se manifiesta en realizaciones controladas de posibilidades de experiencia futura seleccionadas, anticipadas y planeadas.

Sólo queda añadir una nota más al estudio para actualizar los contenidos.

3. En la literatura reciente bajo la influencia de Dewey y Lewis, así como de F. P. Ramsey, Rudolf Carnap, Ernest Nagel, W. V. Quine, y otros, el «pragmatismo» connota una actitud filosófica amplia hacia nuestra conceptualización de la experiencia: Teorizar sobre la experiencia, en conjunto y en concreto, está motivado y justificado fundamentalmente por condiciones de eficacia y utilidad en su servicio a diferentes fines y necesidades. Los modos en que se aprende, sistematiza y anticipa la experiencia pueden ser diversos. Aquí el pragmatismo aconseja tolerancia y pluralismo. Pero, aparte de la estética y de los intereses intrínsecos, toda teorización está sujeta al objetivo crítico de la utilidad máxima en el servicio a nuestras necesidades. Nuestras decisiones críticas serán en general pragmáticas, admitiendo que en casos particulares las decisiones sobre lo que es más útil o necesario para nuestras tentativas racionales dependen de unos puntos de vista o intenciones determinados. Las tres partes de este perfil componen una definición general del pragmatismo».

Richard Rorty (1983).

«La primera característica del pragmatismo que quiero destacar es que es simple antiesencialismo aplicado a nociones tales como "verdad", "conocimiento", "lenguaje", "moralidad" y otros objetos similares de teorización filosófica» (p. 162).

«[La] segunda característica del pragmatismo podría ser algo así: No hay diferencia epistemológica entre la verdad de lo que debería ser y la verdad de lo que es, ni existe diferencia metafísica entre hechos y valores, ni diferencia metodológica entre moralidad y ciencia. (...) Para los pragmáticos, el modelo para cualquier investigación —tanto científica como moral— es la deliberación de las atracciones relativas de diferentes alternativas concretas. La idea de que en la ciencia y en la filosofía podemos sustituir el “método” para la deliberación entre resultados alternativos de especulación es puro ilusionismo» (pp. 163-164).

«[La] tercera y última característica del pragmatismo (...) es que no existen límites en la investigación salvo los de la conversación, ni límites masivos derivados de la naturaleza de los objetos, o de la mente, o del lenguaje, sino únicamente los límites menores que proporcionan las observaciones de nuestros colegas investigadores. El pragmático (...) quiere hacernos renunciar a la idea de que Dios, o la evolución, o cualquier asegurador de nuestra imagen presente del mundo, nos ha programado como máquinas para una representación muy precisa y que la filosofía nos proporciona el conocimiento de nosotros mismos al dejarnos leer nuestro propio programa. En el único sentido en el que estamos sometidos a la verdad es en que, tal como sugirió Peirce, no podemos dar sentido a la noción según la cual la idea que puede sobrevivir a todas las objeciones podría ser falsa. (...) No existe ningún método para saber cuándo hemos alcanzado la verdad, o cuándo estamos más cerca de ella que antes» (1983, p. 166).

«Nuestra identificación con la comunidad —nuestra sociedad, nuestra tradición política o nuestra herencia cultural— aumenta cuando consideramos dicha comunidad como *nuestra* más que como *configurada por la naturaleza o encontrada*, una entre las muchas que han construido los hombres. En última instancia, los pragmáticos nos dicen que lo que importa es nuestra lealtad hacia otros seres humanos que permanecen juntos frente a la oscuridad, y no nuestra esperanza de hacer las cosas bien» (p. 166).

«Pragmatismo» es una palabra vaga, ambigua y demasiado usada. Sin embargo, designa la máxima gloria de la tradición intelectual de nuestro país. (...) El pragmatismo (...) es la doctrina que postula que no hay limitaciones a la investigación salvo las de la conversación, ni grandes limitaciones derivadas de la naturaleza de los objetos, o de la mente, o del lenguaje, sino sólo las limitaciones menores procedentes de las observaciones de nuestros colegas investigadores.

(...) «En el único sentido en que estamos encerrados en la verdad es en que, como sugirió Peirce, no podemos entender la noción de que la idea que puede sobrevivir a todas las objeciones pueda ser falsa. (...) No existe método para saber cuándo hemos alcanzado la verdad, o cuándo estamos más cerca de ella que antes» (1983, pp. 160 y 165-166).

«Nuestra identificación con la comunidad —nuestra sociedad, nuestra tradición política y nuestra herencia intelectual— aumenta cuando consideramos esa comunidad como *nuestra* más que como *configurada por la naturaleza o encontrada*, una entre las muchas que el hombre ha construido. En última instancia, los pragmáticos nos dicen que lo que importa es nuestra lealtad hacia otros seres humanos que se reúnen frente a la oscuridad y no nuestra esperanza de hacer las cosas bien» (p. 166).

«Se supone que los pragmatistas consideran todo como un asunto de elección de contexto y nunca como un asunto de propiedades intrínsecas. Disuelven los objetos en funciones, las esencias en focos momentáneos de atención, el saber en éxito en la confección de un tejido de creencias y los deseos en pliegues más suaves y elegantes» (1985, p. 134).

Steven Knapp y Walter Benn Michaels (1985).

«La única razón del pragmatismo es la indisolubilidad de la práctica y la creencia» (p. 143).

«Desde una perspectiva pragmática, por tanto, los desacuerdos sobre el lenguaje, o sobre cualquier otra cosa, son siempre prácticos» (p. 144)

Joseph Margolis (1988): pp. 201-202.

«Construyamos el "pragmatismo" como un término de arte. Tomemos cualquier filosofía que sea lo suficientemente *pragmática* para que favorezca claramente tres doctrinas. Primero, debe oponerse al fundacionalismo con respecto a la presunción de cualquier poder cognitivo. Por tanto, se excluyen las pretensiones epistemológicas del platonismo, la certidumbre cartesiana y kantiana, la reducción husserliana, los sistemas totalizados de las posibilidades estructuralistas de cualquier campo cultural o cognitivo, el descubrimiento del "verdadero" o "único" lenguaje de la naturaleza, e incluso el descubrimiento de leyes inmutables en la naturaleza. En segundo lugar, debe compensar esta primera limitación presuponiendo lo que obtiene en un sentido no favorecio epistemológicamente respecto a la supervivencia de la especie humana: a saber, que nuestros poderes cognitivos y nuestras teorías sobre estos poderes deben juzgarse lo suficientemente ligados a la realidad como para que podamos adherirnos de forma continua a ellos y no para que, como tales, impliquen la extinción o cuasi-extinción o riesgos parecidos para la especie humana. En tercer lugar, debe mantener el éxito cognitivo de las formas válidas de investigación de manera continua con, y dependientes de, unas condiciones de *praxis* social, es decir, las actividades históricas variables por las que las sociedades viables intervienen en la naturaleza y reproducen su especie.»

Richard Bernstein (1989), en su discurso presidencial dirigido a la *Eastern Division de la American Philosophical Association*, enumera las características del pragmatismo:

1. Antifundacionalismo (p. 7).

2. Su alternativa al fundacionalismo era elaborar un perfecto falibilismo en el que nos diéramos cuenta de que, aunque tenemos que empezar cualquier investigación a partir de prejuicios y no podemos poner en cuestión todo a la vez, no hay por ello una creencia o tesis —por fundamental que sea— que no esté abierta a posteriores interpretaciones y críticas (p. 8).

3. Es este falibilismo el que me lleva al siguiente tema que tan vital resulta para los pragmatistas: el carácter social del yo y la necesidad de nutrir a una comunidad crítica de investigadores (p. 9).

4. El antifundacionalismo, el «falibilismo» y la nutrición de comunidades críticas lleva al cuarto tema que pasa por la tradición pragmática: la conciencia y la sensibilidad respecto a la contingencia radical y la suerte que marca el universo, nuestras investigaciones y nuestras vidas (p. 9).

5. Por último, llegamos al tema de la pluralidad. No hay modo de escapar a la pluralidad: pluralidad de tradiciones, de perspectivas y de orientaciones filosóficas» (p. 10).

G. C. Prado (1989) describe el pragmatismo basándose en Philip Wiener (1973). Estos son los elementos claves de la relación y selección de la explicación de Prado:

«Wiener atribuye al pragmatismo cuatro principios esenciales: un empirismo pluralista, una visión de la realidad temporalista, una concepción contextualista de la realidad y de los valores y un individualismo secular y democrático. (...) 1) El empirismo pluralista es ante todo un rechazo del *apriorismo*, pero sin el correspondiente compromiso doctrinario respecto a la "experiencia" como única fuente de conocimiento. El significado [de la última matización] es que el pragmatismo acepta una gran variedad de relaciones de conocimiento y de criterios de conocimiento. (...) El núcleo de la reclamación pragmática se basa en el hecho de que los criterios del conocimiento son inherentemente sociales e históricos, y no puede haber una determinación anterior de sus fuentes o límites. Lo que se considera conocimiento puede cambiar, como también puede hacerlo lo que se considera justificación para creer. (...) 2) El punto de vista "temporalista" de la realidad y del conocimiento se sobrepone a lo primero. (...) Esta adhesión al historicismo niega el acceso a una realidad determinada que en cierto modo subyace, y funda los juicios sobre el mundo, convirtiéndolos así, al menos algunos de ellos, en ahistóricos y fundacionales con respecto a otros. Pero fijémonos en que la realidad no es un problema, sólo nuestro acceso a ella lo es, y la coherencia de la idea de que una realidad accesible, independiente de nuestras construcciones, sirve para fundar juicios y creencias. Este asunto lleva al tercer principio: la concepción contextualista de la realidad y los valores, cuyo significado es, precisamente, que la "realidad" es lo que se considera como tal en un contexto histórico particular. (...) Lo que significa que consideramos como real y valioso lo que nuestro tiempo y lugar nos llevan a considerar así. (...) El cuarto principio, el individualismo secular y democrático (...) se opone a la exclusión o sometimiento del individuo en las esferas social y política, basándose en los principios esenciales, en los valores y en los objetivos. Al rechazar los valores o principios trascendentales como fundamentos para fines y prácticas institucionales, rechaza también el totalitarismo» (pp. 9-11).

Nancy Fraser (1989).

«Empieza con una especie de grado cero de pragmatismo que es compatible con una considerable variedad de ideas políticas, igual con el feminismo socialista que con el liberalismo burgués. Este pragmatismo es simplemente antisencialismo con respecto a conceptos filosóficos tradicionales como la verdad y la razón, la naturaleza humana y la moralidad. (...) Añadamos después el tipo de holismo de grado cero que combina fácilmente con la política democrática radical. Este holismo es simplemente la conciencia de la diferencia entre el marco

de una práctica social y un movimiento dentro de dicho marco. (...) Después, añadamos una aguda conciencia de la importancia decisiva del lenguaje en la vida política. Mezclémoslo con el pragmatismo y el holismo hasta obtener una diferencia entre llevar a cabo una reivindicación política en un vocabulario que se da por supuesto y hacerlo orientándolo hacia un vocabulario diferente. (...) Ahora, añadamos una concepción de las sociedades contemporáneas que no sea ni "hiperindividualizada" ni "hipercomunalizada". La controversia, a su vez, deberá considerarse de forma más amplia para incluir la lucha sobre los significados culturales y las identidades sociales, así como sobre intereses políticos tradicionales más concretos, como el poder electoral y la legislación. (...) Este sentido amplio de la controversia permite una política de la cultura que rompe las tradicionales divisiones entre la vida pública y la privada» (pp. 106-107).

Durante la redacción de su libro, que describe benévolutamente el pragmatismo como «la evasión americana de la filosofía», Cornell West (1989) fue perfilando su visión del pragmatismo profético. El pragmatismo profético de West está más relacionado con los procesos sociales y las consecuencias de la sociedad que con los supuestos subyacentes del pragmatismo:

«La tradición del pragmatismo (...) necesita un modo político explícito de crítica cultural que clarifique y revise los intereses de Emerson con respecto al poder, la provocación y la personalidad a la luz del énfasis de Dewey en la conciencia histórica y el enfoque de Du Bois en la situación de los miserables de la tierra. (...) El pragmatismo profético, enraizado en la herencia americana y empeñado en la suerte de los miserables de la tierra, constituye la mejor oportunidad de desarrollar una cultura emersoniana de democracia creativa por medio de la inteligencia crítica y la acción social. El primer paso consiste en definir cómo tiene que ser una cultura emersoniana de democracia creativa, o al menos dar alguna directriz del proceso que puede crearla» (p. 212).

«De modo que hablar de una cultura emersoniana de democracia creativa es hablar de una sociedad y una cultura en la cual se producen formas de conocimiento políticamente adjudicadas en las que se alienta la participación humana y gracias a la cual se enriquecen las personalidades humanas. La experimentación social es la norma básica, aunque sólo es operativa cuando aquellos que tienen que sufrir las consecuencias poseen control efectivo sobre las instituciones que producen las consecuencias, por ejemplo, acceso a los procesos de la toma de decisiones... La desviación emersoniana de la epistemología es inseparable de una cultura emersoniana de la democracia creativa; es decir, que hay una motivación y una esencia política para la evasión americana de la filosofía» (p. 213).

«La esencia política de la evasión americana de la filosofía consiste en que lo que era prerrogativa de los filósofos, esto es, la deliberación racional, es ahora la prerrogativa del pueblo, y la deliberación del pueblo es democracia creativa en la elaboración. (...) Esta idea no permite eliminar u oponerse a todas las élites profesionales, sino que las tiene en cuenta. Del mismo modo, la deliberación del pueblo no es la ley de la calle ni la parcialidad de la masa. Es más bien la ciudadanía en acción, con su conciencia civil moldeada mediante la participación en la democracia centrada en los intereses públicos y en lo referente a los derechos individuales. El pragmatismo profético hace explícita esta motiva-

ción y la esencia política de la evasión americana de la filosofía. Al igual que Dewey, entiende el pragmatismo como una forma política de crítica cultural y localiza la política en las experiencias cotidianas de la gente corriente» (p. 213).

BIBLIOGRAFÍA

- Anyon, J., «Ideology and United States History Textbooks». *Harvard Educational Review*, 49, agosto de 1979, pp. 361-386.
- Apple, M., *Teachers and Texts: A Political of Class and Gender Relations in Education*. New York, Routledge and Kegan Paul, 1986.
- Bell, D., «On Meritocracy and Equality», en J. Karabel y H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977, pp. 607-634.
- Bernstein, R. J., *The Restructuring of Social and Political Theory*. Filadelfia, The University of Pennsylvania Press, 1977.
- «Pragmatism, Pluralism and the Healing of Wounds». *American Philosophical Association Proceedings*, 63, 1989, pp. 5-18.
- Bloom, B. S. y cols., *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. New York, David McKay Co., 1956.
- Butler, Ch., *Interpretation, Deconstruction and Ideology*. Oxford, U.K., Clarendon Press, 1984.
- Connolly, W., *Politics and Ambiguity*. Madison, WI, University of Wisconsin Press, 1987.
- Dewey, J., «The Child and the Curriculum», en A. Bellack y H. Kliebard (Eds.), *Curriculum and Evaluation*. Berkeley, CA, McCutcheon Publishing Co., 1912/1977, pp. 175-188.
- «The development of American pragmatism», en H.S. Thayer (1989) *Pragmatism: The classic writings*, Indianapolis, IN, Hackett Publishing Company, 1931-1989.
- Eagleton, T., *Literary Theory: An Introduction*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1983.
- Felperin, H., *Beyond Deconstruction: The Uses and Abuses of Literary Theory*. Oxford, U.K., Clarendon Press, 1985.

- Foucault, M., «History, Discourse and Discontinuity», *Salmagundi*, 20, verano-otoño 1973, pp. 225-248.
- «On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress», en H. Dreyfus y P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago, University of Chicago Press, 1983 pp. 229-252.
- Fraser, N., *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989.
- Fullan, M., *The New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers College Press, 1991.
- Garrison, J., Comunicación personal. Blacksburg, VA, Virginia Polytechnic Institute, 1991.
- Geuss, R., *The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge, U.K., Cambridge University Press, 1981.
- Giroux, H., *Theory and Resistance in Education*. Boston, Bergin and Garvey Publishers, 1983.
- Giroux, H. y McLaren, P., «Teacher Education and the Politics for Engagement: The Case for Democratic Schooling», *Harvard Educational Review*, 56, agosto 1986, pp. 213-238.
- Grice, H.P., «Logic and Conversation», en P. Cole y J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics. Volume 3, Speech Acts*. New York, Academic Press, 1975, pp. 41-58.
- Habermas, J., *Communication and the Evolution of Society*. Boston, Beacon Press, 1979.
- «Questions and Counterquestions», en R. Bernstein (Ed.), *Habermas and Modernity*, Cambridge, MA, MIT Press, 1985, pp. 192-216.
- Hassan, I., *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture*. Columbus, OH, Ohio State University Press, 1987.
- House, E., «Justice in Evaluation», en G. V. Glass (Ed.), *Evaluation Studies Review Annual, Vol. 1*, Beverly Hills, Sage Publications, 1976, pp. 75-100.
- James, W., *Pragmatism*. Indianapolis, IN, Hackett Publishing Company, 1907-1981.
- Knapp, S. y W. B. Michaels, «A reply to Rorty», en W.J.T. Mitchell (Ed.), *Against theory: Literary studies and the new pragmatism*, Chicago, University of Chicago Press, 1985, pp. 132-138.
- Lasswell, H. y A. Kaplan, *Power and Society*. New Haven, CT, Yale University Press, 1950.

- Leitch, V. B., *Deconstructive Criticism: An Advanced Introduction*. New York, Columbia University Press, 1983.
- Margolis, J., *Pragmatism without foundations: Reconciling realism and relativism*. New York, Basil Blackwell Inc., 1988.
- McDermott, J. J. (Ed.), *The Philosophy of John Dewey*. Chicago, University of Chicago Press, 1981.
- Murphy, J. P., *Pragmatism: From Peirce to Davidson*. Boulder, CO, Westview Press, 1990.
- Peirce, C.S., *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, en Ch. Hartshorn, P. Weiss y A. Burks (Eds.), Cambridge, Harvard University Press, 1933-1958.
- «Pragmatic and pragmatism», en J.M. Baldwin (Ed.), *Dictionary of philosophy and psychology*, New York, 1902, pp. 321-322.
- Popper, K. R., «The Logic of the Social Sciences», en T.W. Adorno (Ed.), *The Positivist Dispute in German Sociology*, New York, Harper Torchbacks, 1976, pp. 87-104.
- Prado, G. C., *The limits of pragmatism*. Atlantic Highlands, NJ, Humanities Press International Inc., 1989.
- Rawls, J., *A Theory of Justice*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1971.
- Rochberg-Halton, E., *Meaning of Modernity: Social Theory in the Pragmatic Attitude*. Chicago, University of Chicago Press, 1986.
- Rorty, R., *The Consequences of Pragmatism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1983.
- «Philosophy without Principles», en W.J.T. Mitchell (Ed.), *Against Theory: Literary Studies and the New Pragmatism*. Chicago, University of Chicago Press, 1985, pp., 132-138.
- Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge, U.K., Cambridge University Press, 1989.
- *Objectivity, Relativism and Truth: Philosophical Papers. Volume I*. Cambridge, U.K., Cambridge University Press, 1991.
- Sarason, S., *The Predictable Failure of Educational Reform. Can we Change Before It's Too Late?* San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1990.
- Sartre, J. P., *L'existentialisme est un humanisme*. Paris, Nagel.
- Scholes, R., *Textual Power*. New Haven, Yale University Press, 1985.

- Shapiro, I., *Political Criticism*. Berkeley y Los Angeles, University of California Press, 1990.
- Thayer, H. S., *Meaning and action: A critical history of pragmatism*. Indianapolis, IN, Hackett Publishing Company, 1984.
- Toulmin, S., *The Uses of Argument*. Cambridge, U.K., Cambridge University Press, 1958.
- Tyler, R. W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, University of Chicago Press, 1949.
- West, C., *The American Evasion of Philosophy: A Genealogy of Pragmatism*. Madison, WI, University of Wisconsin Press, 1989.
- Wiener, Ph., «Pragmatism», en *Dictionary of the history of ideas*, New York, Charles Scribner's Sons, 1973.