

**TEACHING TO TRANSGRESS**  
**Education as the Practice of Freedom**  
**bell hooks**

CAPÍTULO 10. Establecer una comunidad docente. Un diálogo

En la introducción a la colección de ensayos *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, los editores Henry Giroux y Peter McLaren subrayan que los pensadores críticos que se ocupan de cuestiones pedagógicas y están comprometidos con los estudios culturales deben combinar «la teoría y la práctica para afirmar y demostrar las prácticas pedagógicas necesarias para elaborar un lenguaje nuevo, trasponer las limitaciones disciplinarias, descentralizar la autoridad y reescribir los confines institucionales y discursivos en los que la política se convierte en una condición imprescindible para reafirmar la relación que mantienen los organismos, el poder y la lucha». Teniendo en cuenta esta aspiración, es fundamental que los pensadores críticos que desean cambiar nuestras prácticas docentes dialoguen y colaboren en una discusión que atraviese las fronteras con objeto de crear un espacio para la intervención. En estos días en que «la diferencia» es un asunto candente en los círculos progresistas, está de moda hablar de «hibridación» y de «atravesar las fronteras», pero a menudo carecemos de ejemplos concretos de personas que verdaderamente ocupan puestos distintos en el seno de las estructuras y no obstante comparten ideas y delimitan terrenos comunes, conexiones e inquietudes compartidas en lo tocante a las prácticas docentes.

Entablar un diálogo en calidad de profesores, académicos y pensadores críticos es uno de los puntos de partida más sencillos a la hora de atravesar fronteras y trasponer obstáculos, tanto si éstos están interpuestos por la raza, el género, la clase social, la posición profesional o una miríada de diferencias diversas como si no. Mi primer diálogo en colaboración fue con el filósofo Cornel West y se publicó en *Breaking Bread: Insurgent Black Intellectual Life*. Más adelante participé en un intercambio crítico verdaderamente apasionante con la crítica literaria feminista Mary Childers que se publicó en *Conflicts in Feminism*. El primer diálogo aspiraba a servir de ejemplo de intercambio crítico entre el hombre y la mujer, así como entre académicos negros. El segundo se proponía poner de manifiesto que puede haber y de hecho hay solidaridad entre las pensadoras feministas progresistas blancas y negras. Según parece, en ambos casos la representación pública de las divisiones entre estos grupos fue mucho mayor que la descripción que acentuaba los intensos momentos en los que se atravesaban las fronteras, se afrontaban las diferencias, se entablaban discusiones y surgía la solidaridad. Nos hacían falta contraejemplos concretos que trastocasen las asunciones aparentemente establecidas (aunque a menudo no enunciadas) de que era verdaderamente improbable que estas personas traspusieran las fronteras para encontrarse. Me parecía que sin esos contraejemplos todos corríamos el peligro de perder el contacto, de crear unas condiciones en las que éste fuera imposible. De ese modo adquirí la convicción de que los diálogos públicos pueden servir como intervenciones útiles.

Cuando empecé esta colección de ensayos, me interesaba sobre todo cuestionar la asunción de que no podía haber puntos de encuentro y de camaradería entre los académicos blancos (los que se suele considerar, acertada o erróneamente, que representan la encarnación de la jerarquía opresiva o del poder y los privilegios) y los grupos marginados (las mujeres de todas las razas o etnicidades y los hombres de color). En los últimos años, muchos académicos blancos se han comprometido de forma crítica con mis escritos. Me preocupa que dicho compromiso se contemple con suspicacia o se considere un simple acto de apropiación destinado a favorecer intereses oportunistas. Si de veras queremos crear un clima cultural en el que sea posible desafiar y cambiar los prejuicios, siempre hemos de considerar el hecho de atravesar las fronteras como algo válido y legítimo. Eso no significa que no esté sujeto a la crítica ni al análisis crítico, ni que en muchas ocasiones cuando los poderosos se trasladan al territorio de los indefensos no perpetúen las estructuras existentes. A la larga, ese riesgo representa una amenaza menor que la persistente adhesión

y la defensa de los sistemas de dominación existentes, sobre todo en la medida en que éstos afectan a la docencia, lo que enseñamos y cómo lo enseñamos.

Con el fin de ofrecer un modelo posible, decidí entablar un diálogo con Ron Scapp, un filósofo, camarada y amigo blanco. Hasta hace poco enseñaba en el departamento de filosofía de Queens College y ostentaba el cargo de director del programa de acceso a la Facultad de Magisterio. Además, es el autor de un manuscrito titulado *A Question of Voice: The Search for Legitimacy*. En la actualidad dirige el programa de posgrado de educación urbana multicultural de la facultad de Mount St. Vincent. Conocí a Ron cuando fui a Queens College acompañada por doce alumnos que asistían al seminario sobre Toni Morrison que impartía en Oberlin College. Nos dirigíamos a una conferencia sobre Morrison en la que participaba la propia autora y yo misma daba una charla. Mi perspectiva crítica sobre su obra, especialmente sobre *Beloved*, no fue bien recibida. Ron me abordó cuando abandonaba la conferencia rodeada por mis alumnos para compartir conmigo sus respuestas a mis ideas. Ése fue el principio de un apasionado intercambio crítico sobre la docencia, la literatura, las ideas y la vida misma. Quería incluir este diálogo porque ambos ocupamos puestos muy distintos. Aunque Ron es un hombre blanco (dos puestos que otorgan privilegios y poderes específicos), yo he enseñado principalmente en instituciones privadas (a las que se confiere más prestigio que a las instituciones públicas donde ambos enseñamos ahora), tengo un rango más alto y más prestigio. Los dos somos de origen humilde. Sus raíces se encuentran en la ciudad; las mías, en la América rural. La comprensión y el respeto por nuestros respectivos puestos han sido un marco necesario para el establecimiento de una solidaridad profesional y política entre nosotros, así como para crear un espacio de confianza emocional en el que se pudieran fortalecer la intimidad y la consideración mutua.

Con el paso de los años, Ron y yo hemos entablado muchas discusiones sobre el papel que desempeñamos como pensadores críticos y profesores en el ámbito académico. Así como yo he tenido que hacer frente a las críticas que consideraban que mi trabajo «no era académico, o no lo suficiente», Ron ha tenido que enfrentarse a quienes se cuestionaban si estaba haciendo una «filosofía auténtica», sobre todo cuando se inspiraba en mi obra y en la de otros pensadores que no han recibido una formación filosófica tradicional. Ambos estamos apasionadamente comprometidos con la docencia. El punto de partida de esta discusión fue el afán compartido de que no se depreciara el papel del profesor. Confiamos en que origine muchas discusiones similares y que demuestre que los hombres blancos son capaces de cambiar y de hecho cambian su forma de pensar y de enseñar, y que la interacción entre nuestras diferencias puede ser relevante y enriquecer nuestras prácticas docentes, nuestro trabajo académico y nuestros hábitos de vida dentro y fuera del ámbito académico.

bell hooks: Ron, empecemos hablando de cómo nos vemos a nosotros mismos como profesores. Una de las maneras en las que este libro me ha obligado a reflexionar sobre mi proceso docente es que me parece que mi forma de enseñar se ha estructurado fundamentalmente por el hecho de que yo nunca había deseado ser académica, de modo que antes de entrar en clase no había fantaseado sobre ser profesora. Creo que eso ha sido significativo, porque me ha liberado para observar que me he convertido en profesora, que no se trataba de una especie de identidad previamente estructurada que llevo conmigo a clase.

Ron Scapp: En mi caso se trata de algo parecido, aunque puede que un poco distinto. No es que yo no quisiera ser profesor, es que nunca lo había pensado. Toda mi vida estaba fuera de la clase. Tengo muchos amigos que no terminaron la carrera, y también otros que ni siquiera terminaron la secundaria, de modo que no concebía la escuela como carrera profesional, y me parece que el hecho de que no quisieras ser profesora se debía a que no deseabas esa identidad profesional. A mí ni siquiera se me había ocurrido.

bh: Pero acabas de admitir que yo tampoco. Como era una joven negra en el sur segregado, creía (al igual que mis padres) que acabaría volviendo a ese mundo para ejercer de profesora en la escuela pública. Pero nunca se me ocurrió que pudiera ser profesora universitaria porque, la verdad sea dicha, no conocíamos a ninguna negra que lo fuese.

RS: Mi caso es un poco distinto. Mis padres eran de clase obrera y creían que la educación no era un fin sino un medio para obtener un fin, de manera que había que recibir una educación universitaria para ser médico o abogado. Para ellos se trataba de un medio para mejorar tu situación económica. No era que despreciasen a los profesores, es que se trataba de algo impensable. La educación servía para ganar dinero, ganarse la vida y formar una familia.

bh: ¿Cuánto tiempo hace que enseñas?

RS: Empecé en el instituto de formación profesional de La Guardia después de graduarme en Queens College en 1979. Estaba en el departamento de recuperación de competencias básicas. Enseñábamos recuperación de lectura y literatura.

bh: ¿Y después hiciste el doctorado en filosofía?

RS: Sí, así que enseñaba al tiempo que asistía a la escuela de posgrado. He enseñado a media jornada o jornada completa desde 1979. ¿Cuánto tiempo ha pasado, catorce años?

bh: Yo enseño desde que tenía veintiún años. Cuando iba a la escuela de posgrado enseñaba mis propios cursos empleando obras de la literatura afroamericana y de las mujeres afroamericanas sencillamente porque me interesaba y porque había cierto número de alumnos dispuestos a matricularse en esos cursos. Pero empecé lo que se dice tarde a hacer el doctorado, aunque ya estaba en clase. Creo que he pasado veinte años en las aulas universitarias. Es interesante que nos conociéramos cuando llevé a mis alumnos de Oberlin a una conferencia en Queens. Me parece que parte de nuestra conexión no se basaba sólo en la inquietud por el trabajo académico que hacíamos en clase, sino por cómo éste nos afectaba fuera de ella, como se puso de manifiesto en mi disertación. Desde que nos conocimos hemos discutido durante años sobre la pedagogía y la docencia; una de las cosas que nos ha conectado es que a los dos nos preocupan sinceramente la educación como práctica liberadora y las estrategias pedagógicas que tal vez no sean sólo para nuestros alumnos sino para nosotros mismos.

RS: Desde luego. Además, es una forma agradable de entender y describir cómo he llegado a sentirme cada vez más cómodo en el papel de profesor.

bb: Me gustaría retomar la idea de que, de algún modo, mi falta de interés en el concepto de la identidad de profesora o académica me ha predisposto a cuestionar y analizar ese papel. Si tenemos en cuenta que suelo adoptar la identidad de escritora como propia, es posible que sea mucho menos flexible a la hora de concebir esa práctica que al considerarme profesora. Me parece que mi falta de apego al papel de académica o profesora me ha beneficiado mucho. Me ha predisposto a criticar mi propia pedagogía, así como a aceptar las críticas de mis alumnos y de otras personas sin sentir que el hecho de cuestionar mi forma de enseñar entraña de algún modo cuestionar mi derecho a existir en este planeta. Me parece que una de las cosas que impide que muchos profesores analicen sus prácticas pedagógicas es ese temor: «ésta es mi identidad, y no puedo cuestionarla».

RS: Estábamos hablando de la orientación profesional (aunque puede que sea una expresión inadecuada), del empeño de satisfacer una vocación determinada. Nos estábamos refiriendo a la diferencia que supone el hecho de considerar el título de profesor como un simple puente profesional, como el de médico o abogado, términos que en el ámbito de nuestras humildes comunidades confería prestigio o relevancia a lo que éramos previamente. Sin embargo, en calidad de profesores, me parece que a lo largo de los años nuestro afán ha sido afirmar nuestra identidad por medio de la transacción con otras personas de la clase y conseguir algo dentro de ella. No sólo transmitir información ni afirmar una serie de cosas, sino trabajar con las personas.

Hace un rato estábamos diciendo que ocupamos ese espacio físicamente tras haber accedido al mismo desde la comunidad.

bh: Una de las cosas que estaba diciendo es que, al ser negra, siempre he tenido una conciencia acentuada de la presencia de mi cuerpo en ese entorno, aunque, de hecho, éste nos invita a decantarnos decididamente por la separación entre el cuerpo y la mente, de modo que, en cierto sentido, casi siempre estamos en desacuerdo con la estructura existente, ya seamos alumnas o profesoras negras. Pero si queremos subsistir, en cierto sentido, hemos de recordarnos a nosotras mismas, porque al hacerlo nos vemos en todo momento como cuerpos dentro de un sistema que no se ha acostumbrado a nuestra presencia ni a nuestro físico.

RS: En mi caso se trata de algo parecido, puesto que al ser un profesor blanco entrado en la treintena tengo una conciencia intensa de mi presencia en clase, teniendo en cuenta la historia del cuerpo masculino y del profesor. He de ser sensible y crítico de mi puesto en la historia que me ha conducido hasta ese lugar. Sin embargo, lo dificulta el hecho de que ambos somos sensibles, y puede que hasta suspicaces, de aquellos que parecen desmarcarse de una conciencia del cuerpo auténtica, puede que radical, hacia una separación del cuerpo y la mente que se nos antoja sumamente conservadora. Algunos colegas masculinos se ocultan detrás de eso y reprimen sus cuerpos, no por deferencia, sino por miedo.

bh: Además, resulta interesante que el acoso sexual se produzca en esos espacios privados, que tengamos que sufrir la revancha de los reprimidos en los despachos o en otros espacios. Nos referíamos a Michael Foucault como ejemplo de alguien que teóricamente parecía desafiar las oposiciones binarias simplistas y la separación entre el cuerpo y la mente. Pero cuando ejercía su profesión trazaba una clara separación entre el espacio en el que se consideraba un intelectual practicante, en el que no sólo se consideraba un pensador crítico, sino que los demás le otorgaban la misma consideración, y el espacio en el que era un cuerpo. Es evidente que mentalmente se encontraba en el espacio de la alta cultura, pero sentía que podía expresarse mejor en el ámbito del cuerpo en el espacio de la calle, de la cultura callejera y la cultura popular, la cultura marginada.

RS: Lo han citado asegurando que se sentía más libre en los baños de San Francisco. Puede que en sus escritos no se perciban tanto esa división y ese dualismo, pero que yo sepa (puesto que nunca estuve en una clase con él) se tomaba muy en serio la pose de intelectual francés tradicional.

bh: De intelectual francés tradicional blanco. Es importante añadirlo porque ni siquiera podemos nombrar espontáneamente a ningún intelectual francés negro. Aunque sabemos que han de existir; al igual que el resto de Europa, Francia ya no es blanca.

Me parece que uno de los malestares implícitos en la alteración del ámbito académico debido al discurso que tiene en cuenta la raza y el género al igual que la clase social y las prácticas sexuales es precisamente el desafío a esa separación entre el cuerpo y la mente. Cuando nos ponemos a hablar en clase del cuerpo y de cómo vivimos en nuestros cuerpos, automáticamente estamos desafiando la orquestación del poder en ese espacio institucionalizado concreto. El más poderoso ostenta el privilegio de negar su propio cuerpo. Recuerdo que antes de graduarme tenía profesores blancos que siempre se ponían la misma chaqueta de *tweed* y la misma camisa arrugada, pero todos sabíamos que teníamos que pasarlo por alto. Nadie hacía comentarios sobre su indumentaria, porque eso habría demostrado sus carencias intelectuales. Lo importante era que todos respetásemos que su función consistía en ser una mente en lugar de un cuerpo.

Ciertas pensadoras feministas (y las dos personas que me vienen a la cabeza en este sentido son Jane Gallop y Shoshana Felman, ambas académicas de Lacan, lo que no deja de ser interesante) han intentado escribir sobre la presencia del profesor en clase como un cuerpo, como alguien que ejerce un efecto total sobre el desarrollo del alumno, no sólo sobre su intelecto sino sobre su percepción de la realidad más allá del aula.

RS: Todo eso supone una pesada carga para cualquiera que se tome en serio la historia del cuerpo de conocimientos personificado en el profesor. Estábamos diciendo que, en cierto modo, nuestro trabajo introduce en clase nuestras identidades, nuestros cuerpos. El concepto tradicional de la presencia del profesor en clase consiste en que éste se ponga detrás de un escritorio o en la cabecera de la sala sin moverse. Por extraño que parezca, eso nos remite a un cuerpo de conocimientos estático y firme que forma parte de la inmutabilidad de la propia verdad. Qué más da que tenga la ropa sucia, que los pantalones no le valgan o que se ponga una camisa arrugada. Siempre y cuando la mente siga funcionando con elegancia y elocuencia, eso es lo que debemos valorar.

bh: Nuestro concepto romántico del profesor está estrechamente vinculado a cierta percepción de la mente transitiva, una mente que, en cierto sentido, siempre está en desacuerdo con el cuerpo. Creo que una parte del motivo de que todos los miembros de la cultura, así como los alumnos en general, consideren que los profesores no trabajan está completamente vinculada a esa percepción del cuerpo estático. Parte de la separación

clasista entre lo que hacemos nosotros y lo que hace la mayoría de las personas que forman parte de esta cultura (los empleados, los trabajadores, los obreros) es que ellos mueven el cuerpo. La pedagogía liberadora requiere que trabajemos en clase, que trabajemos con los límites del cuerpo y nos enfrentemos a ellos: los profesores insisten en que no importa que se pongan detrás del atril o del escritorio, pero sí que importa. Recuerdo que cuando empecé a enseñar y quise alejarme del escritorio por primera vez estaba hecha un manojo de nervios. Recuerdo que pensé: «Es cierto que se trata de una cuestión de poder. Es cierto que me parece que 'controlo mejor la situación' cuando me pongo detrás del atril o del escritorio que cuando me dirijo hacia mis alumnos, cuando estoy cerca de ellos, puede que incluso tocándolos». Reconocer que somos cuerpos en clase ha sido importante para mí, sobre todo en mi empeño por transformar el concepto del profesor como una mente omnipotente y omnisciente.

RS: Cuando abandonas el atril para pasearte, de pronto el olor que desprendes y tu forma de moverte se vuelven muy ostensibles para tus alumnos. Además, posees el potencial necesario para establecer con ellos una relación cara a cara que sea respetuosa con «lo que yo digo» y «lo que tú dices», aunque no hay garantía alguna de que sea así. El alumno y el profesor nos miramos mutuamente. Y a medida que nos acercamos físicamente, de repente lo que yo tengo que decir no procede del otro lado de una línea invisible, de una demarcación que implica que todo lo que se encuentre a este lado de la línea es oro, es verdad, y que todo lo que se dice ahí fuera está sometido a mi consideración, que sólo puedo responder diciendo: «bien», «correcto», etcétera. Cuando la gente se pasea se hace más evidente que en efecto estamos trabajando en clase. Algunos profesores, sobre todo los más ancianos, quieren disfrutar el privilegio de aparentar que no trabajan en clase. Resulta extraño, pero es particularmente irónico porque los miembros del claustro se congregan al salir de clase para quejarse sin cesar de cuánto trabajan.

bh: Estamos hablando de una disposición del cuerpo que resta protagonismo a la realidad de que los profesores estamos en clase para ofrecerles algo de nosotros mismos a los alumnos. La desaparición del cuerpo nos incita a creer que estamos escuchando hechos objetivos e imparciales que no son particulares de quien está compartiendo esa información. Nos invita a transmitir dicha información como si ésta no surgiera de nuestros cuerpos. Es significativo que los que intentamos criticar los prejuicios en el ámbito de la clase nos hayamos visto impulsados a regresar a nuestros cuerpos para referirnos a nosotros mismos como sujetos de la historia. Todos somos sujetos de la historia. Debemos regresar a un estado carnal para deconstruir la orquestación tradicional del poder en clase, negándole subjetividad a algunos grupos para concedérsela a otros. Cuando reconocemos la subjetividad y los límites de la identidad, trastocamos esa despersonalización que resulta tan necesaria en una cultura de dominación. Por eso los esfuerzos encaminados a reconocer nuestra subjetividad y la de nuestros alumnos han generado críticas violentas y repercusiones negativas. Aunque Dinesh D'Souza y Allan Bloom presenten dicha crítica como una crítica de ideas fundamentalmente, también critican el hecho de que esas ideas se subviertan, se trastoquen y se rebatan en clase.

RS: Si los profesores respetamos y nos tomamos en serio a los alumnos nos vemos impulsados a reconocer que nos estamos dirigiendo a personas que forman parte de la historia. Y los orígenes de algunas de ellas podrían constituir una amenaza para las formas establecidas de adquirir conocimientos si obtuvieran reconocimiento. Eso es lo que les pasa sobre todo a los profesores que en clase se enfrentan cara a cara con individuos a los que no ven en sus propios barrios. Por ejemplo, en los entornos universitarios urbanos, en mi propio campus, hay muchos profesores que no residen en la ciudad de Nueva York; algunos ni siquiera viven en el Estado de Nueva York, sino en Connecticut, Nueva Jersey o Long Island. Buena parte de esas comunidades se encuentran sumamente aisladas y no reflejan la diversidad racial de las personas que asisten al campus. Me parece que por eso hay tantos profesores que se consideran liberales aunque defienden posturas conservadoras en clase. Esto parece especialmente cierto en lo referente a las cuestiones raciales. Muchos de nosotros queremos comportarnos como si la raza importase, como si estuviéramos en clase porque nos interesa la mente, como si la historia no importase, aunque te hubiesen maltratado, aunque tus padres sean inmigrantes que han trabajado durante cuarenta años

sin recibir nada a cambio. Debemos suspender ese reconocimiento; y el fundamento de esa desaparición es la lógica que asegura: «lo que hacemos aquí es ciencia, es historia objetiva».

bh: Es fascinante comprobar que la desaparición del cuerpo está conectada con la desaparición de las diferencias entre las clases sociales, y lo que es más importante, la desaparición del papel que desempeña el entorno universitario como escenario en el que se reproduce una clase privilegiada de valores y elitismo. Todas esas cuestiones se ponen de manifiesto cuando ponemos en tela de juicio y examinamos rigurosamente la civilización occidental y la formación del canon. Eso es exactamente lo que constituye una amenaza para los académicos conservadores: la posibilidad de que tales críticas desmantelen la idea burguesa del «profesor» y de que la percepción de nuestra relevancia y nuestro papel como profesores en clase cambie fundamentalmente como consecuencia de ello. Mientras redactaba los ensayos de este libro, pensaba sin cesar que conozco a muchos profesores de ideología progresista que están dispuestos a modificar el plan de estudios pero que no obstante se niegan resueltamente a cambiar la naturaleza de su práctica pedagógica.

RS: Muchos de esos profesores no son conscientes de su comportamiento en clase. Por ejemplo, es posible que un profesor presente tus obras, o las de intelectuales que pertenecen a otros grupos poco representados en el ámbito académico, pero trabaje con ellas, con las ideas que comparten esos textos, de una forma que sugiere que en definitiva no existen diferencias entre esas obras y otras más conservadoras que emanan de individuos privilegiados por la clase social, la raza o el género.

bh: Además, es verdaderamente importante reconocer que es posible que los profesores intenten deconstruir los prejuicios tradicionales aunque comparten dicha información por medio de una postura, un tono, un vocabulario, etcétera, que perpetúan las mismas jerarquías y prejuicios que están criticando.

RS: Exacto. Ése es el problema. Por una parte se repite toda esa tradición; y por otra, ¿cómo afecta eso a los textos que se presentan? Parece más prudente presentar textos muy radicales al igual que tantos otros libros que se incorporan a las listas tradicionales, al canon previamente existente.

bh: Me viene a la cabeza el ejemplo de una profesora de literatura blanca que está encantada de incluir a Toni Morrison en el plan de estudios pero no desea discutir sobre la raza cuando se habla del libro, pues opina que ese análisis supone una amenaza mucho más grave para lo que significa ser profesora que la iniciativa de modificar el programa de estudios. Y está en lo cierto al afirmar que cambiar las estrategias pedagógicas es arriesgado. Desde luego, los profesores que intentan institucionalizar prácticas pedagógicas progresistas se exponen a convertirse en el blanco de críticas que los desacrediten.

RS: En efecto. Los profesores que invocan la necesidad de la tradición podrían referirse a ella de otra forma. Debería ser una palabra hermosa y rica. Pero se suele utilizar con una acepción negativa para reiterar la tradición del poder del estatus quo. Podríamos celebrar la tradición de los profesores que han creado programas de estudios progresistas. Pero esa tradición nunca se menciona ni se tiene en cuenta; hasta cuando se leen textos radicales prevalece la necesidad de hacerlo de tal manera que éstos ratifiquen el academicismo con el que ellos se han criado. No son capaces de desprenderse de eso. Hasta cuando leen ciertas cosas en clase deben presentarlas de una forma que no sea inconsistente con todos los precedentes. Sin embargo, la relevancia y el impacto de una obra de Toni Morrison o tuya se devalúan si éstas no se imparten de una forma que vaya contra la corriente. En las clases de filosofía actuales se emplean obras relativas a la raza, la etnicidad y el género, pero no de una forma subversiva. Simplemente se utilizan para actualizar superficialmente el programa de estudios. Ese afán por aferrarse al pasado viene dado por la firme creencia en la legitimidad de todo lo precedente. Los profesores que defienden esas creencias tienen verdaderas dificultades para experimentar y poner en peligro su cuerpo, así como el orden social. Quieren que la clase siga siendo como siempre.

bh: Quiero reiterar que hay muchos profesores a quienes no les cuesta desprenderse de las viejas ideas para abrazar nuevas formas de pensar que pueden estar apegados a las antiguas prácticas docentes de una forma tan decidida como sus colegas más conservadores. Se trata de algo crucial. Hasta los que experimentamos con prácticas pedagógicas progresistas tenemos miedo de cambiar. Como era consciente de que era un

sujeto de la historia, de que pertenecía a un colectivo marginado y oprimido, victimizado por el elitismo de las clases sociales, el sexismo y el racismo institucionalizado, tenía miedo de fortalecer esas jerarquías con mi forma de enseñar. Sin embargo, no tenía absolutamente ningún modelo ni ejemplo de lo que significaba entrar en una clase y enseñar de otra manera. Tal vez la iniciativa de experimentar con otras prácticas pedagógicas no fuera bien recibida por los alumnos, que suelen esperar que enseñemos de la forma a la que están acostumbrados. Lo que digo es que hace falta un compromiso apasionado, una voluntad de luchar, para que nuestro trabajo como profesores refleje una pedagogía progresista. Ciertamente el sector de la crítica de las prácticas pedagógicas progresistas nos llega no sólo desde dentro sino también desde fuera. Bloom y D'Souza atrajeron a un público masivo y consiguieron transmitirles una imagen distorsionada de la pedagogía progresista. Me asusta que los medios de comunicación hayan transmitido al público la impresión de que ha habido una especie de revolución en el ámbito de la educación y que a resultas de ella los conservadores blancos han sido completamente desacreditados, cuando sabemos que han cambiado muy pocas cosas, que sólo un reducido grupo de profesores abogan por la pedagogía progresista. Ocupamos instituciones reales en las que apenas parecen haber cambiado las cosas, en las que se introducen muy pocos cambios en los programas de estudios, casi ninguna modificación de los paradigmas, y en las que los conocimientos y la información se siguen presentando de la forma aceptada convencionalmente.

RS: Como decías antes, los pensadores conservadores han logrado hacerse oír fuera del ámbito de la universidad e incluso persuadir a los alumnos de que la calidad de la educación que reciben disminuirá si se realizan cambios. Por ejemplo, me parece que muchos alumnos confunden la falta de formalidad tradicional reconocible con la falta de seriedad.

bh: Lo que más me asusta es que la crítica negativa de la pedagogía progresista nos afecta, pues hace que los profesores tengan miedo de cambiar para probar estrategias novedosas. Muchas profesoras feministas, por ejemplo, empiezan su carrera tratando de institucionalizar prácticas pedagógicas más radicales, pero cuando los alumnos no dan muestras de «respetar su autoridad» piensan que esas prácticas son deficientes, poco fiables, y retoman las prácticas tradicionales. Por supuesto, tendrían que esperar que los alumnos que han recibido una educación más convencional se sientan amenazados e incluso se resistan a las prácticas docentes que insisten en que participen en la educación en lugar de ser consumidores pasivos.

RS: Es muy complicado transmitirlo a los alumnos, puesto que muchos están convencidos de que no pueden prestarse a participar en clase porque les han inculcado que no tienen autoridad ni legitimidad. Cuando reconocemos la responsabilidad del alumno en el proceso educativo la depositamos donde a éste le parece menos legítima. Cuando intentamos transformar la clase con el fin de infundirles una noción de responsabilidad mutua a la hora de aprender, los alumnos se asustan, pues dejan de ser el capitán que trabaja con ellos para no ser más que un miembro más de la tripulación, y no demasiado digno de confianza, dicho sea de paso.

bh: En ese caso, para educar por la libertad debemos desafiar y transformar el concepto del proceso pedagógico que tiene todo el mundo. Eso se aplica especialmente a los alumnos. Antes de intentar que entablen una mutua discusión dialéctica de ideas, debemos enseñarles el proceso. Tengo a muchos alumnos blancos que mantienen distintas posturas políticas. Pero cuando entran en una clase de literatura femenina afroamericana no esperan que se discuta sobre la política de la raza, la clase social y el género. A menudo se quejan: «Creía que esto era una clase de literatura». Lo que realmente me están diciendo es lo siguiente: «Pensaba que esta clase iba a ser como cualquier otra clase de literatura, sólo que cambiando a los escritores blancos por las escritoras negras». Aceptan el cambio en el locus de la representación, pero se resisten a cambiar su forma de pensar en las ideas. Eso constituye una amenaza. Por eso los que critican el multiculturalismo se proponen clausurar de nuevo el aula: para poner fin a esa revolución en cómo sabemos lo que sabemos. Es como si muchos supieran que la atención a la diferencia posee el potencial necesario para revolucionar la clase y no quisieran que hubiera una revolución. Además, se produce un efecto negativo muy importante cuando se proponen deslegitimar la pedagogía progresista alegando: «No nos permite tener ideas serias ni recibir una educación seria». Esa crítica nos

remite a la cuestión de enseñar de otra manera. ¿Cómo hacemos frente a la percepción que tienen nuestros colegas? De hecho, algunos de ellos me han dicho: «Parece que los alumnos disfrutaban mucho de tu clase. ¿Qué es lo que estás haciendo mal?».

RS: Mis colegas comentan: «Parece que tus alumnos disfrutaban, siempre que paso se están riendo, parece que te lo estás pasando bien». Insinúan que eres un buen humorista, un buen actor, pero no un educador serio. Se teme al disfrute en clase, porque si la gente se ríe es posible que haya un intercambio recíproco. Tú te ríes, los alumnos también, y alguien que pasa se asoma y dice: «Vale, puedes conseguir que se ríen. ¿Y qué? Cualquiera puede entretenerlos». Adoptan esa actitud porque no asumen en ningún momento la idea de la reciprocidad y el respeto. No asumen que tus ideas pueden ser entretenidas o emocionantes. Si quieres demostrarles tu seriedad académica, los alumnos deben estar casi muertos, silenciosos, dormidos, en lugar de estar despiertos, emocionados y efervescentes, demorándose en el aula.

bh: Es como si imaginásemos que el conocimiento es un pudín rico y cremoso que los alumnos deben consumir para fortalecerse, pero no que el proceso de gestación también puede ser placentero. Como profesora que trabaja para el desarrollo de la pedagogía liberadora me siento desanimada cuando encuentro a alumnos que piensan que si se lleva a cabo una práctica diferente pueden ser menos comprometidos, menos disciplinados. Me parece que nuestro miedo a perder el respeto de los alumnos ha desalentado a muchos profesores a la hora de probar prácticas docentes novedosas. Algunos pensamos: «He de retomar los métodos tradicionales, de lo contrario mis alumnos no me respetarán, y no recibirán la educación que se merecen porque no me escuchan». Cuando yo estudiaba, admiraba a los profesores que deseaban implantar prácticas docentes más progresistas. Aún recuerdo la emoción que sentí cuando asistí a la primera clase en la que el profesor quiso que nos sentáramos de otra forma y dejamos de sentarnos en filas para formar un círculo en el que podíamos mirarnos los unos a los otros. Ese cambio nos obligó a reconocer la presencia de los demás. No podíamos asimilar los conocimientos como si estuviéramos dormidos. En la actualidad hay momentos en que los alumnos se resisten a sentarse en círculo. Menosprecian ese cambio porque en esencia no desean participar.

RS: Les parece que esa práctica es un gesto vacío en lugar de un cambio pedagógico importante.

bh: A lo mejor piensan: «¿Por qué tengo que hacerlo en tu clase, pero no en las demás?». Es asombroso y desalentador encontrar a alumnos que se resisten, que no están abiertos a la práctica liberadora, aunque al mismo tiempo vea a tantos otros que la desean.

RS: Hasta los alumnos que quieren una educación liberadora y la aprecian se resisten porque han de asistir a otras clases que empiezan y terminan a una hora concreta en las que se han establecido todas esas normas como expresiones de poder en lugar de cosas que hay que hacer para que sea posible mantener una conversación ininterrumpida. Como decíamos antes, podemos intervenir para transformar esa resistencia compartiendo nuestras nociones de la práctica. Yo les advierto a mis alumnos que no confundan la falta de formalidad con la falta de seriedad, que respeten el proceso. Como enseñé de una manera informal, los alumnos suelen pensar que pueden levantarse por las buenas, salir y volver después. No están cómodos. Y me veo obligado a recordarles que en las demás clases, en las que el profesor les advierte que si faltan a una clase los expulsará de la misma, se muestran dóciles, dispuestos a obedecer unas reglas de comportamiento arbitrarias.

bh: El semestre pasado en City College tuve una experiencia interesante. Un día no pude ir a clase y me sustituyó una persona que tenía opiniones mucho más tradicionales, una profesora autoritaria tradicional, y la mayoría de los alumnos se amoldaron a sus prácticas pedagógicas. Cuando volví les pregunté: «En fin, ¿qué ha pasado en clase?». Los alumnos compartieron conmigo la impresión de que ella había humillado terriblemente a uno de ellos, ejerciendo drásticamente su poder para hacerlo callar. «Bueno, ¿qué dijisteis todos?», les pregunté. Ellos admitieron que se habían quedado sentados sin decir nada. Aquellas revelaciones me hicieron comprender que los alumnos tienen la percepción profundamente arraigada de que los profesores pueden y deben ser dictadores. Hasta cierto punto, consideraban que yo les «ordenaba» que se comprometieran con la práctica liberadora, de modo que me obedecían. Por eso cuando fue a clase una profesora más autoritaria se

doblegaron ante ella. Pero el triunfo de la pedagogía liberadora era que disponíamos de espacio para analizar sus actos. Podían mirarse unos a otros y preguntarse: «¿Por qué no hemos defendido lo que creemos? ¿Por qué no hemos mantenido los valores de nuestra clase? ¿Es que nos limitamos a ser cómplices de su visión de la práctica liberadora, o estamos comprometidos personalmente con ella?».

RS: ¿Acaso sus respuestas no estaban influenciadas por el hábito?

bh: Es muy importante recalcar el hábito. Es muy difícil cambiar las estructuras existentes porque el hábito de la represión es la norma. La educación como práctica de la libertad no se reduce al conocimiento liberador, se trata de una práctica liberadora en clase. Muchos hemos criticado a los académicos blancos que fomentan la pedagogía crítica y no obstante no transforman sus prácticas en clase, afirmando el privilegio del género, la clase social y la raza sin analizar su propia conducta.

RS: Consolidan el estatus quo con su manera de dirigirse a los alumnos, de interpelarlos, con el control que intentan ejercer sobre ellos y los comentarios que hacen. Eso confunde a los alumnos. Refuerza la impresión de que no obstante lo que leen y lo que afirma el profesor, si observan atentamente cómo lo dice, a quién recompensa, cómo aborda a la gente, comprueban que no existe una verdadera diferencia. Esos actos minan la pedagogía liberadora.

bh: Nos referimos de nuevo a la discusión sobre si hemos de subvertir la política de dominación de la clase empleando materiales diferentes o defendiendo una perspectiva distinta y más radical. Tú y yo hemos afirmado repetidamente que los materiales distintos y más radicales no resultan en una pedagogía liberadora y que una práctica tan sencilla como la inclusión de la experiencia personal puede suponer un desafío más constructivo que el simple hecho de cambiar el programa de estudios. Por eso se ha criticado tanto el lugar que ocupa la experiencia (o la narración confesional) en la clase. Los colegas que recelan de la pedagogía progresista pueden censurar de inmediato a un profesor si éste permite que sus alumnos relaten sus experiencias o lo hace él mismo; cuando se comparten historias personales al tiempo que se relacionan con la información académica nuestra capacidad de adquirir conocimientos aumenta.

RS: Cuando se habla desde la perspectiva de las experiencias inmediatas, se crea algo en clase para los alumnos, en ocasiones por vez primera. Cuando dirigimos la atención hacia la experiencia permitimos que los alumnos reivindiquen una base de conocimientos desde la que pueden expresarse.

bh: Uno de los aspectos más incomprendidos de mis escritos referentes a la pedagogía es el énfasis sobre la voz. La adquisición de una voz no consiste simplemente en el acto de relatar la experiencia propia. Consiste en emplear dicho relato estratégicamente para que el individuo también pueda opinar libremente sobre otros asuntos. Eso es precisamente lo que temen muchos profesores. El semestre pasado me enfrenté a un momento delicado en mi seminario sobre escritoras negras en City College. En la última clase estaba discutiendo con los alumnos sobre lo que éstos habían aportado individualmente a la clase; pero cuando ellos me respondieron me demostraron que aquella clase les había hecho temer otras. Me confesaron: «Usted nos ha enseñado a pensar de forma crítica, desafiar y confrontar, y nos ha alentado a tener voz propia. Pero, ¿cómo vamos a ir a otras clases? ¡En esas clases no quieren que tengamos voz propia!». Ésa es la tragedia de la educación que no fomenta la libertad. Y las prácticas educativas represivas resultan más aceptables en las instituciones estatales que en lugares como Oberlin o Yale. En las facultades de humanidades privilegiadas es permisible que los profesores respeten la «voz» de los alumnos que desean expresar una opinión. Buena parte de los alumnos que asisten a esas instituciones creen que tienen derecho a hacerlo, que sus voces merecen ser escuchadas. Pero los alumnos de las instituciones públicas, la mayoría de origen humilde, llegan a la facultad dando por sentado que los profesores creen que no tienen nada valioso que decir, que no pueden hacer ninguna contribución valiosa a un intercambio de ideas dialéctico.

RS: Es posible que a veces los profesores se comporten como si el reconocimiento personal fuese importante, pero lo hacen de una forma superficial. Creen que es bueno que los alumnos hablen pero se comportan de una forma que resta valor a lo que éstos dicen, hasta los que se consideran liberales.

bh: Estamos dispuestos a escuchar a Suzie, aunque de inmediato nos alejamos de sus palabras, borrándolas. Eso debilita una pedagogía que se empeña constantemente en afirmar el valor de las voces de los alumnos. Sugiere que podemos eliminar las palabras, conjuntamente con su capacidad para influir y afirmar, por medio de un proceso democrático. Debido a esa eliminación, Suzie no consigue verse como un sujeto hablante digno de tener voz propia. No me refiero sólo a los términos que emplea para referirse a sus experiencias personales, sino a su manera de analizar las experiencias ajenas y reaccionar ante los conocimientos que se le presentan.

RS: En muchas clases se cierra el círculo. Al final, todos sabíamos desde el principio que la única voz que había que escuchar era la del profesor. Y ahora que hemos trazado un círculo (algo exagerado) sabemos que la expresión de la voz democrática nos lleva a una conclusión más bien conservadora. Aunque los alumnos hablan, no saben cómo escuchar a los demás.

bh: En cuanto a las prácticas pedagógicas, hemos de intervenir para transformar la estructura pedagógica existente y enseñar a los alumnos a escuchar, a oírse unos a otros.

RS: Así pues, una de las responsabilidades del profesor consiste en contribuir a la creación de un entorno en el que los alumnos aprendan que, además de hablar, es importante que escuchen respetuosamente a los demás. Eso no significa que no los escuchen de forma crítica ni que las clases estén abiertas a que se tome como cierto todo lo que se dice, sino que nos lo tomemos verdaderamente en serio. En principio, la clase ha de ser un lugar en el que las cosas se digan en serio, no sin disfrute ni alegría, sino en serio, para que se consideren seriamente. He advertido que a muchos alumnos les cuesta tomarse en serio lo que ellos mismos tienen que decir porque están convencidos de que el único que aporta algo relevante es el profesor. Si un alumno dice algo que el profesor estima acertado, beneficioso o ingenioso, los demás toman nota de ello debido a ese acto de validación. Si el profesor no indica que merece la pena anotarlo, lo hacen pocos. Creo que una responsabilidad fundamental del profesor consiste en demostrar con el ejemplo la habilidad de escuchar seriamente a los demás. La atención que prestamos a la voz de los alumnos plantea una serie de preguntas referentes al hecho de hacerlos callar. ¿En qué punto hemos de decir que lo que aporta otra persona no es beneficioso para la clase?

bh: Uno de los motivos por los que respeto a quienes relacionan lo personal con lo académico es que creo que los alumnos escuchan más cuanto más conscientes de su propia unicidad y singularidad. Así pues, una de mis estrategias docentes consiste en apartar la atención de mi voz para dirigirla a las de los demás. Con frecuencia descubro que eso se consigue en seguida cuando los alumnos comparten sus experiencias conjuntamente con la materia académica, porque entonces se recuerdan unos a otros.

Antes planteaba el dilema de que los profesores que no saben comunicarse correctamente no pueden enseñarles a los alumnos cómo se hace. Hay muchos profesores que critican la inclusión en clase de la narración confesional y las digresiones, en las que los alumnos intervienen frecuentemente, porque carecen de la habilidad necesaria para facilitar el diálogo. Cuando se abre el espacio para el diálogo en clase se debe orquestar el momento de tal forma que no te retengan las personas a quienes sólo les gusta oírse hablar, ni las que son incapaces de relacionar sus experiencias con la materia académica. A veces debo interrumpir a los alumnos diciendo: «Qué interesante, pero, ¿qué relación tiene eso con la novela que estamos leyendo?».

RS: Hay muchos alumnos y profesores que cuando oyen a gente como nosotros alentando a los alumnos a expresar sus opiniones en clase creen que estamos fomentando la típica sesión de cháchara en la que todo el mundo dice lo que le apetece, la clase no tiene propósito ni dirección alguna excepto reconfortarnos los unos a los otros y se puede decir cualquier cosa. Pero es posible ser crítico y respetuoso al mismo tiempo. Es posible interrumpir a alguien y no obstante mantener un diálogo serio y respetuoso. La gente asume con demasiada frecuencia que si «les das libertad a los alumnos» (y se equivoca al pensar que nos referimos a darles libertad en lugar de entenderla como un proyecto en el que los profesores y los alumnos trabajamos conjuntamente) se desatará el caos y no tendrá lugar ninguna discusión seria.

bh: Ésa es la diferencia que marca la educación como práctica de la libertad. La asunción final debe ser que todos los presentes en la clase pueden comportarse responsablemente.

Ése ha de ser el punto de partida: que somos capaces de colaborar responsablemente para crear un entorno educativo. Con demasiada frecuencia nos han formado como profesores para que demos por sentado que los alumnos no pueden comportarse responsablemente, que si no los controlamos habrá un tumulto.

RS: O un exceso. Tenemos mucho miedo a dejarnos llevar en clase, a correr riesgos. Cuando los profesores nos dejamos llevar, no sólo deben expresarse libremente los alumnos, sino también los profesores. Necesitamos practicar la libertad y expresarnos tanto como los alumnos.

bh: Desde luego. Eso es algo que afirmo constantemente en mis ensayos sobre pedagogía. Buena parte del academicismo feminista que censura la pedagogía crítica ataca el concepto de la clase como un espacio en el que se otorga poder a los alumnos. Pero la clase debe ser un espacio en el que todos tengamos poder de distintas formas. Eso significa que los profesores debemos ejercer nuestro poder por medio de la interacción con los alumnos. En mis libros intento demostrar cuánto ha influido en mi trabajo lo que los alumnos dicen en clase, lo que hacen, lo que me manifiestan. Al igual que ellos, yo crezco intelectualmente y desarrollo una noción más precisa de cómo se deben compartir los conocimientos y lo que debo hacer en mi papel participativo con los alumnos. Ésa es una de las principales diferencias entre la educación como práctica de la libertad y el sistema bancario conservador que nos insta a creer en el fondo que los profesores no tienen nada que aprender de los alumnos.

RS: Y eso nos remite al énfasis que pones en compromiso de la pedagogía comprometida. Los intelectuales, hasta los intelectuales radicales, hemos de tener cuidado para no consolidar los mismos modos de dominación en nuestra práctica con los alumnos. No basta con emplear un discurso liberador si a fin de cuentas recurrimos al sistema bancario.

bh: Cuando entro en clase al principio del semestre tengo el deber de afirmar que nuestro propósito es establecer conjuntamente, aunque sea por poco tiempo, una comunidad de estudiantes. Eso me pone del lado de los estudiantes. Pero tampoco sugiero que yo no tengo más poder que ellos. Y no intento decirles que todos somos iguales. Lo que intento decir es que todos somos iguales en la medida en que estamos igualmente comprometidos a crear un contexto educativo.

RS: Así es. Eso nos conduce de nuevo a la cuestión del respeto. Claro, es de mala intención aparentar que todos somos iguales, porque a la postre el que califica es el profesor. Según los términos tradicionales, ésa es la fuente del poder, pero juzgar es algo que hacemos todos, ya seamos alumnos o profesores. Ésa no es la auténtica fuente del poder en una clase provechosa. De hecho, el poder de la clase liberadora es el poder del proceso educativo, el trabajo que llevamos a cabo para establecer una comunidad.

bh: Al principio de mi carrera docente tuve que hacer frente a otra dificultad, que consistía en determinar si nuestra experiencia en clase había sido gratificante o no. En las clases que imparto suelo presentar nuevos paradigmas a los alumnos y les pido que modifiquen su forma de pensar para tener en cuenta perspectivas novedosas. Antes este tipo de proceso educativo se me antojaba muy penoso; resultaba doloroso e inquietante. Es posible que transcurran seis meses o un año, incluso dos, hasta que los alumnos se percatan de la importancia de lo que han aprendido. Eso me parecía realmente duro, porque creo que parte del efecto que ejerce el sistema bancario sobre los profesores consiste en establecer un sistema en el que deseamos percibir que al término del semestre, cuando todos los alumnos se sienten para complimentar las evaluaciones, declararán que soy «una buena profesora». Todo se reduce a sentirme bien conmigo misma y con la clase. Pero cuando reconceptualicé la pedagogía comprometida me vi obligada a reconocer que nuestro verdadero propósito no consiste en sentirnos bien. Puede que disfrutemos de algunas clases, pero suele ser difícil. Hemos de aprender a concebir las dificultades como otra fase del desarrollo intelectual. O a aceptar que a veces esa sensación agradable y placentera nos impide concederles a los alumnos el espacio que necesitan para descubrir la integridad que entraña la materia farragosa, ya proceda de narraciones confesionales o de libros o discusiones.

RS: Los profesores críticos verdaderamente radicales son conscientes de ello, aunque sus colegas y algunos alumnos no lo aprecien plenamente. A veces es preciso recordarles a los alumnos que el disfrute y el esfuerzo pueden ir de la mano. Hay momentos en clase que no

reportan necesariamente un placer inmediato, pero eso no excluye la posibilidad de que se disfrute. Ni tampoco niega la realidad de que aprender puede resultar doloroso. Y a veces es necesario recordarles a los alumnos y a los colegas que el dolor y las situaciones dolorosas no se traducen en perjuicios necesariamente. Cometemos ese error fundamental constantemente. Ni todo el dolor es perjudicial ni todo el placer es bueno. Muchos colegas pasan ante una clase comprometida, ven que los alumnos se esfuerzan, lloran, sonríen y se desternillan, y dan por sentado que se trata de simples emociones.

bh: O que cuando entran en juego las emociones la clase se transforma en una especie de terapia de grupo. Pocos profesores se han referido al lugar que ocupa la emoción en clase. En el capítulo introductorio de este libro explico mi deseo de que la clase sea un lugar emocionante. Si nuestras emociones están bloqueadas, ¿cómo va a haber entusiasmo por las ideas? Cuando introducimos nuestra pasión en clase nuestras pasiones colectivas se suman y suele producirse una respuesta emocional que puede resultar abrumadora. El ritual de la clase represora y restrictiva insiste en que las respuestas emocionales no tienen lugar. Cuando se producen, muchos creemos que nuestro propósito académico resulta perjudicado. Me parece que ésa es una noción sumamente distorsionada de la práctica intelectual, puesto que de forma subyacente asumimos que hemos de aislarnos de nuestras emociones para ser verdaderamente intelectuales.

RS: O bien, como tú misma señalabas, que se trata de otra práctica de negación que relega de la clase la totalidad del cuerpo y el alma de una persona.

bh: Si no nos concentramos solamente en el efecto placentero o doloroso de las emociones, sino en que nos mantienen conscientes y alerta, recordaremos que enriquecen las clases. A veces entro en clase y los alumnos parecen muertos de aburrimiento. Les pregunto: «¿Qué pasa? Parece que hoy estáis todos aburridísimos. Parece que falta energía. ¿Qué tenemos que hacer? ¿Qué podemos hacer?». Les digo: «Está claro que la dirección que hemos tomado no excita vuestros sentidos ni vuestras pasiones en este momento». Mi intención es que se comprometan de una manera más plena. Los alumnos suelen negar el aburrimiento colectivo. Desean complacerme o no quieren ser críticos. En esos momentos he de subrayar: «No me lo estoy tomando personalmente. El funcionamiento de esta clase no es sólo cosa mía. Es la responsabilidad de todos». Ellos contestan: «Es que es la hora del examen», «Es uno de esos momentos», «Ya es primavera» o «Es que no queremos estar aquí sentados». Y entonces yo trato de decirles: «En ese caso, ¿qué podemos hacer? ¿Cómo podemos abordar el tema de forma que sea más interesante?». Uno de los aspectos más intensos de la práctica pedagógica liberadora es el desafío que supone para el profesor modificar el orden del día establecido. Todos aprendemos a planificar las clases y queremos atenernos a esos planes. Cuando empecé a enseñar me acometía el pánico, sufría una especie de crisis, si se producía una desviación respecto del orden del día establecido. Me parece que la crisis que a todos nos produce modificar el orden del día es el temor de no abarcar suficiente materia. Y cuando reflexiono sobre ello me veo obligada a socavar mi propia «identidad»; a lo mejor la educación no se reduce necesariamente a la materia que me interesa más transmitirles un día cualquiera. Es posible que los profesores impartan toda la materia pertinente, pero si los alumnos no se encuentran predispuestos a recibirla abandonan la clase desprovistos de esa información, aunque sintamos que verdaderamente hemos hecho nuestro trabajo.

RS: Precisamente, concentrarse en abarcar materia es una forma de retomar el sistema bancario. Eso es lo que pasa cuando los profesores ignoran el ánimo de la clase, de la estación e incluso del edificio. El simple hecho de reconocer dicho ánimo y preguntarse: «¿De qué se trata?» puede avivar un proceso educativo emocionante.

bh: Exacto. Y cómo debemos trabajar con ese ánimo, o arreglárnoslas si no podemos hacerlo.

RS: En efecto. Recuerdo que sucedió algo emocionante en una clase. Había habido varias interrupciones debido a los problemas con los horarios; las clases empezaban y terminaban a horas intempestivas. Los alumnos se veían obligados a salir antes de una clase para llegar a tiempo a otra. Había unas cincuenta personas afectadas por esas interrupciones. En un momento dado había un flujo constante de alumnos entrando en clase y aviones sobrevolando el campus de Queens College. Alcé la vista y les dije: «Ya está bien por hoy. Esto no va a salir bien si no queréis ir a otro sitio. Yo no puedo hacer nada más. Para mí no

funciona; estoy fracasando». Les pregunté si alguno de ellos deseaba moderar el debate en mi lugar, pero todos admitieron que la cosa no estaba funcionando. Después me perseguían para preguntarme: «¿Estás molesto? ¿Estás enfadado con nosotros?». Yo les contestaba: «En absoluto; es que esto era como un partido malo. Ya sabéis, cuando vuestro equipo va perdiendo doce a cero en la primera entrada y está lloviendo. Dejémoslo por hoy».

bh: Eso nos lleva de nuevo a las calificaciones. Muchos profesores no toleran el pensamiento no dirigido en clase porque temen que esa desviación del orden del día establecido interfiera en el proceso de calificación. Una clase transformada debe ir de la mano con un proceso de calificación más flexible. El estándar ha de ser siempre alto, pues se debe valorar la excelencia, pero no puede ser absoluto ni inmutable.

RS: En la mayoría de los cursos que imparto adopto una postura de observador. Mi tarea consiste en observar y evaluar el trabajo que se está llevando a cabo.

bh: Reconocer que somos observadores significa que trabajamos en clase. Si queremos hacer bien ese trabajo no nos podemos quedar leyendo en la cabecera de la clase. Para saber si un alumno participa tengo que estar escuchando atentamente y pensar más allá de ese momento. Quiero que los alumnos piensen: «Mi tarea consiste en trabajar con la materia lo mejor que pueda. Y al hacerlo no he de temer por mi nota, porque sé que si lo hago eso se verá reflejado en ella». Intento comunicarles que la nota es algo que pueden controlar por medio del trabajo en clase.

RS: Eso me parece realmente importante. Muchos alumnos no se creen capaces de atreverse a evaluar positivamente su propio trabajo. Otra persona debe determinar cuánto se han esforzado y si están trabajando bien. Y de ese modo ya devalúan su propio esfuerzo. Nuestra tarea es otorgarles el poder necesario para adquirir la capacidad de evaluar adecuadamente su crecimiento académico.

bh: La obsesión con las buenas notas está estrechamente relacionada con el miedo al fracaso. La docencia progresista procura erradicar ese temor tanto en los alumnos como en los profesores. A veces me preocupa no ser una «buena» profesora y tengo que intentar desligarme de la oposición binaria entre lo bueno y lo malo. Es más provechoso considerarme una profesora progresista dispuesta a aceptar los éxitos en la misma medida que los fracasos en clase.

RS: A menudo decimos que un profesor es «bueno» cuando en realidad nos referimos a que se compromete con el arte de la docencia de una manera plena y profunda.

bh: Eso me recuerda de inmediato al budismo comprometido, que se puede yuxtaponer al budismo más ortodoxo. El budismo comprometido subraya la participación y la implicación, especialmente con un mundo que trasciende de uno mismo. Decir que la práctica liberadora en clase es «comprometida» es una forma estupenda de describirla, puesto que nos invita a estar en el presente en todo momento y recordar que la clase nunca es la misma. La noción tradicional recalca el paradigma opuesto: que la clase siempre es la misma, aunque los alumnos sean distintos. Cuando me siento con mis colegas al principio del año académico suelen lamentarse de dicha uniformidad, como si la clase fuese un lugar inmutable por naturaleza. Para mí, la clase comprometida siempre está cambiando. Pero esa noción de compromiso representa una amenaza para las prácticas de dominación institucionalizadas. Cuando la clase se compromete de veras es dinámica. Es fluida. Está siempre cambiando. El semestre pasado acabé flotando después de una de mis clases. Había sido una clase estupenda. Los alumnos habían salido comprendiendo que no estaban obligados a pensar igual que yo, que yo no iba a clase a reproducirme. Habían salido con una cierta impresión de compromiso, con una percepción de sí mismos como pensadores críticos, emocionados por la actividad intelectual. El semestre anterior había tenido una clase que sencillamente odiaba. La odiaba tanto que no quería levantarme por las mañanas para enseñarla. Ni siquiera conciliaba el sueño por las noches porque me daba miedo quedarme dormida a la mañana siguiente. Y era a las ocho de la mañana. No funcionó. Una de las cosas que me fascinaron de aquella experiencia es el hecho de que no consiguiéramos establecer una comunidad educativa en clase. Eso no significa que no hubiera algunos alumnos que aprendieran muchas cosas, pero en términos de crear un contexto comunal para el aprendizaje fue un fracaso. Ese fracaso me desanimó. Me resistía a aceptar que no era capaz de controlar la dirección que tomaba la clase. Pensaba: «¿Qué puedo hacer? Y, ¿qué podría

haber hecho?». Y no dejaba de recordarme que yo no podía lograrlo sola, que había otras cuarenta personas ahí dentro.

RS: Buena parte de nuestro discurso está ligada a nuestra percepción del tiempo y la temporalidad en clase. Sé muy bien que el inicio de un nuevo semestre es un momento importantísimo. Aunque sea un ritual para los alumnos, también se percibe una emoción sincera. Al principio de cada semestre procuro valerme de esa emoción para que la experiencia en clase sea más profunda y más rica. Quiero aprovechar ese afán por aprender para sustentarla, para mantenerla en movimiento durante todo el semestre. Los profesores comprometidos saben que la gente suele aprender incluso en las peores circunstancias. En efecto, suelen aprender, pero no deseamos conformarnos con eso; es como decir que la gente sobrevive incluso en las peores circunstancias; no nos interesa conformarnos con sobrevivir.

bh: Desde luego. Por eso «la educación como práctica liberadora» es una expresión que siempre me ha cautivado. Los alumnos obtienen información en clase aunque se hayan comprometido con la pedagogía. Recuerdo una clase de un profesor que era un alcohólico empedernido. Era una figura trágica, que solía llegar tarde a clase y divagar, aunque era posible sacar algo de la materia. Pero fue una experiencia horrible. Nos convertíamos en cómplices de su abuso del alcohol en todas las clases, aunque no lo presenciáramos. Ese ejemplo me recuerda a la visión que tenemos del cuerpo, de la «identidad» del profesor. Aunque fuera borracho y dando tumbos, impartiendo la misma lección que la semana anterior, no se lo decíamos porque no deseábamos transtornar su autoridad ni la imagen que tenía de sí mismo. No superamos aquella negación: no éramos más que cómplices.

RS: Suele haber complicidad porque tanto los profesores como los alumnos temen al desafío, porque les reportaría más trabajo. ¡La pedagogía comprometida es físicamente agotadora!

bh: Y en parte eso se debe al número de alumnos. Hasta la mejor clase, la más comprometida, puede derrumbarse bajo el peso de demasiadas personas. Esto ha supuesto un verdadero problema a lo largo de mi carrera docente. A medida que me comprometía progresivamente con las prácticas pedagógicas liberadoras mis clases se hacían cada vez más grandes, de manera que el número de alumnos perjudicaba dichas prácticas. Para rebelarme contra eso me he visto obligada a insistir en los límites del tamaño de la clase. Las clases superpobladas son como edificios superpoblados: la estructura puede venirse abajo.

RS: Si retomamos la metáfora del edificio, podemos decir que hay una persona a cargo del mantenimiento del edificio. Es un buen trabajador y hace todo lo necesario de una forma meticulosa y responsable. Pero el propietario del edificio lo está superpoblando hasta tal punto que todos los sistemas, desde los desagües hasta los baños, o la basura, todo, están sencillamente sobrecargados. Con el tiempo, esa persona estará exhausta; y aunque haga un estupendo trabajo, el resultado será un edificio que parece sucio, descuidado, etcétera. En términos institucionales, debemos comprender que, aunque nos estamos esforzando por comprometernos de una manera más plena, sólo podemos llegar hasta cierto punto. Las instituciones nos acabarán agotando por la sencilla razón de que no ofrecen un respaldo sostenido a las prácticas pedagógicas liberadoras.

bh: Eso me preocupa de veras. Cuanto más superpoblada se encuentra la clase comprometida, mayor es el peligro de que se convierta en un espectáculo, en un lugar de entretenimiento. Cuando eso sucede, el poder potencialmente transformador de la clase resulta menoscabado, al igual que mi compromiso con la docencia.

RS: Hemos de impedir que nos conviertan en un espectáculo. Para eso hemos de resistirnos al estatus de «estrellas», a desempeñar el papel de artistas. Yo diría que una de las desventajas de la celebridad es que ciertas personas se ven atraídas hacia la clase para observar en lugar de para comprometerse. Es un problema de la fama en nuestra cultura, pero podemos negarnos a que nos observen.

bh: Cuando los profesores tenemos estatus de estrellas o iconos, los alumnos dejan de venir a clase solamente porque desean recibir una educación participativa. Algunos vienen a ver una actuación de bell hooks. Los que vienen porque creen que bell hooks es una «estrella» suelen poner en práctica una suerte de autocensura porque desean complacerme. O vienen para enfrentarse conmigo. Lo ideal es que los alumnos «devotos» vengan para ser transformados por medio de la participación activa. ¡Pero, como profesora, el proyecto de

establecer una comunidad educativa es suficientemente difícil sin esa complicación añadida! La clase no es para las estrellas; es un lugar para el aprendizaje. En mi caso, el estatus de estrella se desvanece a causa de mi empeño en ocupar puestos en los que no existe ese estatus. Hablemos de cómo podemos transformar nuestra profesión. Creo que sería enriquecedor para nuestra práctica docente que los profesores no enseñaran siempre en el mismo tipo de institución. A pesar de mi compromiso radical con la docencia, me asustaba mucho cambiar de puesto. Temía que después de tanto tiempo en escuelas privadas pudientes enseñando a alumnos que se habían beneficiado de privilegiadas estructuras de apoyo a la educación antes de ingresar en la facultad no podría ser una profesora comprometida en un entorno diferente. Haberme trasladado a City College, una institución pública que cuenta con muchos alumnos que no tienen orígenes privilegiados, sigue siendo un desafío constante. Al principio estaba asustada. El miedo me recordaba que debía ser capaz de cambiar mi forma de pensar y mi percepción de mi trabajo como profesora. Dicha percepción puede verse alterada por el contexto.

Las nociones establecidas acerca de la docencia como un proceso se encuentran sometidas a un desafío constante en un contexto educativo en el que los alumnos son realmente diversos y no comparten las mismas asunciones sobre el aprendizaje. El semestre pasado había quince alumnos negros en mi clase de literatura de City College. Sólo uno de ellos era afroamericano. Los demás eran afrocaribeños procedentes de muchos lugares distintos. De modo que me vi obligada a modificar determinadas asunciones que albergaba acerca de la experiencia negra. El hecho de que la mayoría de esos alumnos sintieran que podían regresar a un hogar fuera de los Estados Unidos (otras culturas, otros lugares de origen) se traslucía en su manera de leer los textos. Un modelo de fábrica del proceso educativo no habría alentado un cambio en las prácticas docentes.

RS: Estábamos hablando de las desventajas de la celebridad. Pero uno de los beneficios que entraña gozar de cierto reconocimiento o fama en el ámbito de tu profesión es que puedes trasladarte de una institución a otra, mientras que la mayoría de profesionales se estancan.

bh: Por eso estaba sugiriendo que sería emocionante crear una estructura para la educación en la que todos pudieran trasladarse. Me parece que la capacidad de los profesores de trasladarse para mantener la emoción por su trabajo es fundamental.

RS: Desde luego. La mayoría no somos celebridades. La mayoría enseñamos en una aparente oscuridad. Pero no obstante disponemos de formas de trasladarnos. Sólo tenemos que ponerlas en práctica de otra forma. Por ejemplo, los catedráticos pueden solicitar una excedencia, y aunque tal vez no ganen el mismo dinero, pueden escoger un trabajo distinto y diferentes entornos.

bh: Desempeñar otros trabajos en entornos diversificados puede enriquecer nuestra capacidad docente. Y sería posible si remodelásemos nuestro sistema educativo.

RS: Incluso en un contexto universitario, los profesores pueden preguntarse: «¿Qué más puedo hacer?». Algunos lugares, como Queens, donde yo enseñé (una comunidad de diecisiete mil personas), son mayores que muchos pueblos de América.

bh: ¡Es el doble de grande que Oberlin!

RS: Se compone de diecisiete mil alumnos de origen diverso que hablan sesenta y seis idiomas. Son muchas personas que llevan vidas distintas. Sin embargo, muchos profesores se excusan alegando: «Bueno, si pudiera hacer algo más tal vez lo haría». Eso plantea la cuestión de lo que significa estar en activo. Los profesores pueden trabajar fuera de clase de otras formas, incluso en el ámbito universitario: pueden solicitar la exención de un curso, o quizá una reducción completa, para emprender otros programas. Las universidades han de empezar a reconocer que la educación de un alumno no se reduce simplemente a las horas de clase.

La mayoría de nuestros alumnos trabajan de veinte a cuarenta horas a la semana. No se limitan a obtener unos ingresos adicionales para comprar ropa o hacer un viaje. De modo que la clase no es más que un marco horario y un lugar para que los profesores se comprometan con ellos. Pero está el conjunto del campus y la comunidad a la que pertenecen los alumnos fuera del campus. Un profesor puede hacer muchas cosas diferentes y comprometerse de distintas maneras.

bh: Desde luego. Estaba pensando en los grupos de apoyo que he creado para los alumnos fuera de clase.

RS: Podemos contribuir al establecimiento de una comunidad educativa de muchas maneras. Por ejemplo, la época de los incidentes de Bensonhurst y Howard Beach, en los que varios afroamericanos fueron asesinados por blancos, fue un tanto desagradable en Queens, adonde asisten alumnos de Howard Beach y de Bensonhurst. Parecía apropiado entablar un diálogo. Lo que sucedió fue que un grupo de estudiantes, algunos de los cuales no asistían a mis clases, sino que eran amigos de mis alumnos, se sentaron en torno a una mesa de la cafetería y dieron comienzo a una discusión que se desarrolló tanto que en Queens College celebramos una mesa redonda sobre la raza durante todo el curso; se abordaba la violencia, el respeto, la forma en que los hombres trataban a las mujeres, todas las cuestiones importantes. Me parece que eso contribuyó a que se establecieran comunidades educativas en clase; si dicho diálogo hubiese surgido en un marco institucional tradicional habría sido distinto. No me eximieron de ningún curso por ello. Al principio la institución no otorgaba reconocimiento alguno a los alumnos. Yo no pregunté en mi departamento: «¿Podemos hacer un estudio independiente?». Ése fue el estudio independiente, al que llamamos «Filosofía de la raza». Así pues, el primer semestre no había notas ni nada; el segundo semestre, en líneas generales, fue como el primero, pero en esa ocasión los alumnos recibieron el reconocimiento de la institución por su consideración sobre el tema. ¡Y no se trataba simplemente de otra «clase trasladada a la cafetería»! No me refiero al concepto que tienen los perezosos del significado de la transgresión; ya sabes: «Hace bueno. Salgamos afuera». Ocurre algo más cuando creamos espacios fuera de clase para entablar discusiones serias. De modo que un profesor no ha de ser una celebridad ni una superestrella para hacer cosas diferentes en el mismo lugar donde trabaja. Su trabajo no se reduce a estar en clase, y todos los profesores dicen: «Claro, hay que calificar, asistir a reuniones del claustro», etcétera. Pero sí que hay otras cosas.

bh: Ojalá las instituciones comprendieran que los profesores necesitan estar cierto tiempo apartados de la docencia, y que ese tiempo no consiste necesariamente en tomarse un año sabático para quemarse las pestañas escribiendo un libro, sino que podrían ser dos años, incluso tres. Teniendo en cuenta la crisis laboral que sufrimos, si alguien puede permitirse solicitar una excedencia sin sueldo durante dos o tres años y hay otra persona desempleada que puede desempeñar el mismo trabajo, ¿por qué no se fomenta eso? A muchos profesores no les interesa la pedagogía comprometida porque temen «quemarse». Yo enseño desde hace casi veinte años y ahora mismo me he tomado mi primer año de excedencia, una excedencia sin sueldo, pero es mi primer descanso de verdad. Y me parece que la falta de tiempo libre ha perjudicado mi forma de enseñar. Debemos reconocer que la crisis económica está acabando con el empleo. Tenemos que subrayar la importancia de compartir y cambiar de empleo en aras de crear un entorno en el que se pueda sostener la docencia comprometida.

RS: Esa idea atemoriza a los profesores. Les preocupa que no resulte en un trabajo distinto, con más emoción y compromiso, sino en más trabajo. Los profesores comprometidos son conscientes de su vida, así como de su compromiso con los demás, pero me parece que los profesores tradicionales reciben el mismo reconocimiento y lo convierten en un derecho a la intimidad, de modo que cuando les conceden una cátedra se produce una auténtica retirada. La cátedra nos concede a muchos la oportunidad de escondernos.

bh: Lo que nos lleva por último a la realización personal. Si los profesores están apesadumbrados, heridos, porque no se sienten realizados, buscarán cobijo en el ámbito académico en lugar de intentar transformarlo en un lugar para el desafío, el intercambio dialéctico y el crecimiento.

RS: Ésa es una de las tragedias de la educación actual. Hay muchas personas que no reconocen que ser profesor consiste en estar con la gente.