

- Nussbaum, Martha C. (1995). *Poetic justice*. Boston: Beacon Press.
- Pinar, William F. (Ed.). (1974). *Heightened consciousness, cultural revolution and curriculum theory: The proceedings of the Rochester conference*. Berkeley, CA: McCutchan.
- (2009). *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service*. Nueva York: Routledge.
 - (2009). The unaddressed "I" of ideology critique. *Power and Education* 1 (2), 189-200.
 - Reynolds, William M., Slattery, Patrick, Taubman, Peter M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to historical and contemporary curriculum discourses*. Nueva York: Peter Lang.
- Roberts, David D. (1995). *Nothing but history: Reconstruction and extremity after metaphysics*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Seixas, Peter (Ed.) (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Silverman, Kaja (1988). *The acoustic mirror: The female voice in psychoanalysis and cinema*. Bloomington: Indiana University Press.
- Simon, Roger I., Rosenberg, Sharon y Eppert, Claudia (Eds.) (2000). *Between hope and despair: Pedagogy and the remembrance of historical trauma*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Williamson, Joel (1984). *The crucible of race: Black-white relations in the American South since emancipation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Zaretsky, Eli (2004). *Secrets of the soul: A social and cultural history of psychoanalysis*. Nueva York: Alfred A. Knopf.

9

Exilio y distanciamiento en la internacionalización de los estudios sobre Currículum

¿La internacionalización¹ puede proveer oportunidades para el desarrollo intelectual² de los estudios sobre currículum en los Estados Unidos? El problema

¹ Mientras la internacionalización del campo académico de los estudios sobre currículum se ha puesto en marcha en muchos países durante décadas, su institucionalización y su teorización (véase Pinar, 2003; Trueit y otros, 2003) son relativamente recientes ¿Los campos académicos nacionales de estudios sobre currículum pueden avanzar intelectualmente a través de la participación en la internacionalización del campo? o ¿La internacionalización presagia la desaparición de lo local a través de la globalización? La "internacionalización" como Sneja Gunew (2004, 54) sugiere "quizás podría estar reservada para las formas que cada Estado-Nación (y agrupaciones más pequeñas) elijan para responder a la globalización, tanto como sea posible, en sus propios términos". Desde mi punto de vista, la internacionalización distancia crítica e intelectualmente a los académicos de sus respectivas culturas locales y de aquellos procesos estandarizados de globalización, en contra de los cuales numerosas culturas nacionales –y los currícula escolares diseñados para reproducir esas culturas nacionales– están reaccionando ahora tan enérgicamente. Como Daniel Tröhler (2003, 778) observa, "internacionalización (...) significa discusión internacional entre académicos que históricamente han sido autoconscientes de sus propias tradiciones, no para defenderlas, sino –por el contrario– para facilitar la comprensión de argumentos diferentes o foráneos". La internacionalización, entonces, es una forma de cosmopolitanismo.

² Aquí no existe por supuesto una presunción modernista, según la cual el cambio equivale a la crítica del progreso. Esta concepción nunca implicó descartar toda noción de progreso. En la actual coyuntura histórica de los estudios sobre currículum de los Estados Unidos, el desarrollo significa verticalidad y horizontalidad: una atención académica sostenida hacia la historia intelectual del campo y en sus circunstancias actuales incluye los eventos a nivel mundial, en una refinada frase de Janet Miller su "cosmopolitismo" (2005, 250). Comprometer las ideas generadas en el campo académico interpreta la concepción del currículum de los Estados Unidos (conversación compleja: Pinar y otros, 1995, 848) que ofrece la oportunidad de hacer más sofisticada, más cosmopolita, más imperiosa la comprensión de nuestros esfuerzos para educar al público.

de la proximidad es de suma importancia. Traumatizados por cuarenta años de reacción de la derecha, nosotros los académicos de los Estados Unidos parecemos incapaces de distanciarnos de nuestra tragedia³, y de nuestro victimismo⁴, de nuestra culpabilidad⁵.

Como la mosca hipnotizada por la araña, permanecemos enredados en la telaraña de nuestras circunstancias actuales.

Como Edward Said (1996) ha observado, la distancia -incluso el distanciamiento y, como Hongyu Wang insinúa, el exilio- puede ser prerrequisito para comprender la historia del presente.

No todos nosotros podemos (o queremos) literalmente abandonar nuestros hogares.

³ La tragedia del campo académico es la pérdida de "la escuela" como su dominio de "jurisdicción". Al trabajar de cerca con colegas en la escuela, fuimos distanciados contra nuestra voluntad (Pinar y otros, 1995, 850). Los políticos distanciaron la escuela de nuestra esfera de influencia, creando un objeto perdido que el campo aún no anhela. (Es cierto los políticos, algunas veces, nos han invitado a regresar siempre y cuando colaboremos con su agenda de "responsabilidad".) En lugar de lamentar la pérdida del pasado, una melancolía de odio contra uno mismo (respecto a la distinción véase Britzman, 2006, 58; Butler, 2004, 18; Savran, 1998, 62) entre otras -autoincriminación, autoagresión- entre muchas otras - enfocada ahora en una elusiva, verdaderamente imposible búsqueda de la "justicia social". En lugar de aprovechar la oportunidad intelectual provista por la internacionalización del campo del desarrollo del curriculum en los años setenta hacia la comprensión del mismo -precipitada por la pérdida de la escuela como dominio de desarrollo sobre curriculum- muchos académicos también se han apartado al interior de una identidad política. (véase capítulo 1). Otros repiten ritualmente (véase Layton, 2004, 42, 45) que los símbolos de una era han quedado atrás, entre ellos "deliberación" y "cuestionamiento democrático." El contraste entre el "entonces" y el "ahora" no podría ser más rígido.

⁴ Como las víctimas de crímenes, algunos académicos no aceptan la aparente arbitrariedad de la violencia contra los profesores y contra ellos. En lugar de lamentarse y seguir adelante (la militancia podría ser bienvenida, si aún permanece a la defensiva en respuesta al ataque; Cvetkovich, 2003, 164), algunos construyen una cultura de victimización en la cual se rehúsan a tomarse en serio ellos mismos, a sus colegas, o a la producción intelectual de su campo. Considérese la tibia respuesta a la revista científica de la Asociación Americana para el Desarrollo de los Estudios del Curriculum (*Journal for the Advancement of Curriculum Studies*) (enfocada en la producción intelectual del campo), la resistencia irracional al proyecto básico (véase nota 2, capítulo 4), la falta de respuesta a mi reconceptualización del desarrollo del curriculum como una actividad intelectual disponible ahora para nosotros, la obsesión por el cambio, "la escuela" (no nosotros mismos), la apremiante insistencia por encontrar figuras simbólicas a quienes consagrar nuestra actividad (ahora Badiou).

⁵ Además de la culpabilidad que se refiere a nuestra incapacidad para lamentar el pasado, existe la culpabilidad construida por nuestros ancestros cuando ellos desligaron la "pedagogía" del curriculum, funesta consecuencia por la que ha sido subenfocado el contenido intelectual del curriculum, mientras se crea la expectativa que posibilitaría a los profesores rescatar un curriculum intelectualmente inferior, una expectativa ahora exagerada al absurdo extremo en el que los profesores honestos podrían incluso rescatar una nación en riesgo (véase Pinar, 2012a).

Para aquellos que permanecen en casa, el exilio y el distanciamiento pueden representar oportunidades subjetivas de desarrollo intelectual⁶. Uno puede optar por el exilio, pero el distanciamiento normalmente constituye una consecuencia no intencionada de acontecimientos desdichados, no un estado final al cual uno aspira. Sin embargo, hace casi cuarenta años Maxine Greene (1973) sugirió que el distanciamiento posibilita la educación. (Véase Block 1998a). El estudio de los desarrollos académicos del campo a nivel internacional puede servir para aislarnos de nuestra situación. Esta distancia puede proporcionar el espacio para el desarrollo intelectual, para afirmar nuestro presente en el pasado, para discernir pasajes en un futuro más cosmopolita⁷ que nuestra proximidad actual nos permite. Con Wang (2004, 3) podríamos preguntarle: ¿qué pueden proporcionar a nuestra vida el exilio y la separación?

⁶ Para algunos, escoger el exilio y la experiencia de la separación constituye una perspectiva aparentemente traumática. Después de la presentación de este documento los asistentes (muchos de los cuales conocí) recurrieron a preguntas defensivas que ignoraban del todo, los aspectos específicos del mismo. Un asistente me advirtió que los africanos podrían ser rechazados por la idea del exilio. Si él se refería a aquellos africanos involuntariamente desplazados por la guerra, la sequía y otros desastres parecería ser que referirse al exilio sería una aterradora realidad. Como un estado subjetivo utilizado para ganar distancia crítica de una dolorosa pero difícil situación de vida o muerte en los Estados Unidos, presenté mi posición desde un enfoque diferente. Sorprendido por el tono hostil de la pregunta (y por su irrelevancia) asentí en respuesta, mostrando una cortesía ausente en la acción del hablante. Evidentemente, porque cité la referencia de la profesora Wang de la imagen simbólica de la catarata (página 135 en su texto: véase capítulo 7) otro asistente me acusó (o fue a Wang) de "orientalismo". Aún una lectura rápida del citado pasaje revela que aquí no existe imperialismo dominante, en atención al argumento de la profesora Wang, así como también el uso que hice de éste para cuestionar mi situación -y la de mis colegas- debo pensar que se trata de una ausencia de ese prerrequisito de la proyección a la práctica que Edward Said identificó hace treinta años. ¿No fue la corrección política en su forma más cruda (y desequilibrada)? Mi paciencia se había desgastado, sin embargo, expresé mi desacuerdo con energía. Otro asistente, un estudiante de postgrado a quien rápidamente adherí un profesor de tiempo completo, trató de ayudar al sugerir que si yo hubiese entregado el documento en mandarín, no hubiese provocado preguntas con relación a la precisión de mi escritura sobre un trabajo académico en dicho idioma. En otras palabras, mi práctica crítica (explicación yuxtapuesta al autocuestionamiento) fue irrelevante: fue solo el lenguaje que utilicé para expresarme. ¿O él sugería que si los asistentes no hubiesen comprendido el documento éste hubiese sido más evidente? Aparentemente la agresividad defensiva de los interrogadores se dirigió al tópico (más que a mí) como un colega altamente respetado que había asumido el rol para contestar los interrogantes sobre el documento (pensativo y con sensibilidad) encontró un destino similar durante las preguntas y respuestas. Los lectores por supuesto, podrán juzgar por sí mismos, si los capítulos ofenden a los desplazados africanos, si se comprometen con el orientalismo o si hubiese sido más fácil comprenderlos si dichos capítulos se hubiesen escrito en mandarín.

⁷ Como se discutió en un capítulo previo, lo cosmopolita habitualmente se define como: a) tener alcance mundial en lugar de relevancia limitada o provincial; b) ostentar sofisticación internacional amplia, *mundana*; c) estar conformado por personas, constituyentes o elementos de todos o muchos lugares del mundo; d) encontrarse en muchos lugares del mundo bajo una variedad de condiciones ecológicas. Cada una de estas definiciones del diccionario es importante aquí: véase Pinar, 2009, 2012b.

A medida que aprendemos del gran alcance que plantea la pregunta⁸ de Wang, su respuesta implica abandonar el hogar. (Block, 1998b)

ABANDONAR EL HOGAR

El hogar en sí mismo puede ser un tercer espacio

HONGYU WANG (2004,9)

Contrariamente al sentido común, el hogar no es preexistente o fijo, según Wang (véase 2004, 6) éste siempre se encuentra en proceso de creación. El extraño -a cuya llamada Wang responde tan notablemente- es el legendario "Otro" invocado por la teoría psicoanalítica y multicultural. La conceptualización de Wang parece más evocadora aún: el extraño es otra persona, alguien no familiar, incluso desconocido (dado nuestro parroquialismo). Pero el "Otro" también puede ser alguien bastante familiar, un padre quizás, nuestro hijo o esposa ¿Quién no ha descubierto algo desconocido (que podríamos objetar que no se trata de usted) en alguien que nosotros creíamos conocer? Aun más íntimamente (presumiblemente) nosotros podríamos descubrir el extraño dentro de nosotros mismos.

Wang (véase 2004, 5) nos recuerda que para Julia Kristeva, la "mujer" disfruta del "peculiar" estado del extraño que está distanciado tanto del hogar como del mundo público. En cuanto a la mujer, Wang (2004, 5) sugiere que el extraño "susurra" desde las "sombras". Esto me recuerda la famosa metáfora epistemológica de la hoguera (asociada con Karl Jaspers). Permanecemos cerca de la luz que el fuego genera para poder ver lo que nos rodea, pero sabemos del gran mundo que existe más allá de las sombras que el fuego oculta.

⁸ Me refiero a la obra de la profesora Wang *La llamada del extraño en el viaje a casa: currículum en un tercer espacio* (*The Call from the Stranger on a Journey Home: Curriculum in a Third Space*) (2004) que escogí por dos razones. Primera, el libro ejemplifica la labor de la internacionalización estructurada subjetivamente como Wang la trabaja a través de tres obras -significativas de manera simultánea tanto para el campo chino como para el norteamericano (y europeo)- para abordar los tópicos que ella enfrenta como una intelectual privada y pública (véase Pinar, 2004,22), como profesora y como académica. La estrategia analítica -pedagógica- de Wang de yuxtaponer estas tres obras podría ser útilmente adoptada por otros académicos que buscan el cultivo del cosmopolitanismo. Segunda, el libro parecía un candidato ideal -debido a su énfasis internacional, su representación de la labor intelectual, su absoluta inteligencia y sensibilidad- para ilustrar el orden de erudición que Alan Block y yo imaginamos para la revista científica de la AACCS. Enfocada en la producción intelectual del campo, situando la mencionada producción en la historia intelectual y las circunstancias presentes del campo, AACCS solicita ensayos investigativos que nos permitan apreciar la especificidad de la historia de nuestro campo y sus problemas actuales.

Wang recurre a metáforas auditivas, no visuales, para representar la exploración de lo que es simultáneamente subjetivo y social, caracterizando el viaje de la mujer como "un viaje interior" en búsqueda de las "voces perdidas" y de "huellas invisibles". Se trata también de un "viaje al hogar", el "retorno" a lo que está "reprimido, excluido y alienado". Durante semejante viaje, el hogar no permanece igual, de hecho, se "renueva" (Wang, 2004, 5), *Marcharse para volver al hogar*: este es, a mi juicio, el potencial educativo de la internacionalización. Terminar con nuestro distanciamiento narcisista, nuestro problema de proximidad a la pesadilla que yace en el presente, nosotros los estadounidenses podemos encontrar al "Otro" y al hacerlo, reconfiguramos nuestro presente y por lo tanto provisionamos pasajes hacia el futuro.

Wang al proyectar intelectualmente la internacionalización de los estudios del currículum, también se estudia a sí misma, una mujer china que ha llegado a los Estados Unidos a estudiar teoría curricular. Ha dejado su hogar -su nación, sus padres- para responder al llamado del desconocido. Al hacer esto, descubre que "el hogar" se ha vuelto extraño: "regresar a casa no me lleva a mi hogar, pero ha convertido a mi madre en una desconocida. Incluso yo misma me he vuelto una extraña", afirma (Wang, 2004,7). Probablemente pensando en Greene y Said, Wang (2004, 7) se pregunta si la relación entre el yo y el extraño representa el "tema central" de la educación.

El profesor como extraño y el intelectual en el exilio pueden ser imágenes familiares para los estudiantes de teoría curricular, pero Wang contesta su pregunta en términos de Kristeva. No solo la falta de familiaridad con lo cotidiano generada a través del exilio de su propio país (literal o metafórico) y el distanciamiento de las circunstancias personales presentes permiten la distancia crítica necesaria para pensar creativamente (Anderson, 2006, 66).

Wang escribe, es la propia capacidad de reconocer la alteridad amorosa lo que inicia un proceso educativo. En este "proceso expansivo" -un tipo de presentación caracterológica (Andersons, 2006, 3)- existe el riesgo de sentirse "incomodo", aún entre "conocidos" pero tal distanciamiento, Wang (2004, 7-8) sugiere, "inaugura" la misma "posibilidad" de educación. Además (aquí su referencia a Kristeva es explícita: véase 2004, 8), se trata de la propia alteridad que uno encuentra en presencia del extraño.

En este doble encuentro -alteridad en el Otro y el Otro en uno mismo- Wang localiza el "tercer espacio"⁹. Wang (2004, 16) explica que éste es el espacio en el que uno viaja "más allá de las formas actuales de la vida".

El tercer espacio se abre cuando el extraño lo llama a uno a salir de sí mismo, cuando el extraño dentro de uno mismo emerge, permitiéndole mudarse de su hogar a un lugar todavía desconocido.

⁹ El trabajo internacional y multicultural sobre currículum de Ted Aoki, apreciado también a nivel internacional crea un "tercer espacio" (2005 [1996], 318) específicamente entre Oriente y Occidente.

Para Wang (2004, 19), este viaje es tanto un regreso a casa como un viaje a una tierra extranjera. Ella registra sus experiencias vividas en pasajes en letra cursiva a través de su libro. Comparte con nosotros sus pasajes intelectuales y culturales desarrollando su estilo a través de tres elementos de su viaje autobiográfico: 1) su herencia cultural, representada por Confucio y las tradiciones asociadas con esa legendaria figura; 2) su lucha subjetiva y política, representada por Foucault y su llamado a la rebelión y la creatividad; y 3) su viaje de género, representado por Kristeva y su análisis de la alteridad ¿El primero influye en los otros dos? Lo teórico y lo narrativo se entrelazan en la obra de Wang.

De la misma manera, estas tres figuras y el análisis de Wang de estas tres dimensiones no permanecen fijos en esferas separadas; los problemas que Wang confronta residen en un espacio entre ellos, en un tercer espacio donde ella misma -y nosotros sus estudiantes- podemos hacer parte de un curso de estudio que nos invita a exiliarnos y a experimentar el distanciamiento.

Al "cambiar" en este espacio "contradictorio" aunque "generativo", Wang (2004, 18) busca un "currículum transformativo" (Doll, 1993) y una "pedagogía trascendente". Es un currículum que se yuxtapone a Confucio, Foucault y Kristeva.

Al centrarse solamente en aquellos aspectos específicos de los trabajos de estas figuras que le hablan de su propio "viaje" a un "tercer espacio" (2004,19), Wang nos invita a viajar con ella a través de estos discursos en nuestras propias esferas de "autocreación" (2004,19).

A través de investigación intercultural filosófica, análisis de género, y autobiografía, Wang intenta repensar la intersubjetividad en esta presumible era postmoderna. Como un esfuerzo interdisciplinario que permite renovar nuestra comprensión del yo y del currículum, Wang procura simultáneamente develar múltiples y diferentes capas de la realidad¹⁰.

¹⁰ Recordemos que la realidad fue una preocupación "obsesiva" de Passolini, una cuestión de toda la vida que Viano (1993, 15) atribuye a su homosexualidad. Finalmente, es tentador observar la obsesión de toda la vida de Passolini con la realidad de su homosexualidad. La experiencia constante del verdadero Passolini (lo que él pensaba que él era) en oposición al Passolini como es percibido por otros, lo convenció de un vacío entre la realidad y la representación, entre la realidad y la máscara. Inevitablemente esto lo llevó al deseo de seguir la realidad que yace detrás de la máscara.

La realidad no es solo lo que está "dentro de", no es un asunto de "lo mismo" como las concepciones vernaculares de homosexualidad inmersas en el deseo del mismo sexo. Más bien, la realidad siempre fue para Passolini alteridad y ésta recordando a Levinas, exige una respuesta. La realidad es, Viano (1993, 33) resume, "el deber implicado por la constante presencia de lo que es el Otro". Para Wang, la referencia tiene un carácter de género, que no es sexual y no sirve sino para imaginar si la marginalización -el exilio y el distanciamiento- engendrada por su movimiento en los Estados Unidos no ha marcado la realidad de su alteridad mientras permite la urgencia de un proyecto constante de discernir la realidad, cambiante, construida y multivariada.

Enfocarse en el yo, en la individualidad intersubjetiva es, por lo tanto, enfocarse en la cultura, la política y el género. Es enfatizar la alteridad. El tercer espacio "transformador" y "creativo" que Wang busca es, ella lo sabe, "imposible" a menos que viaje simultáneamente "dentro y fuera", y a menos que escuche "la llamada del extraño" (Wang, 2004,20). Es un llamado a regresar al hogar, no al hogar que uno dejó, sino más bien, a un tercer espacio "más allá de los binomios: yo/el Otro, feminidad/masculinidad, y lo semiótico/simbólico" (2004, 20).

Allí, de regreso en un hogar que nosotros no podríamos saber que era habitable, el yo puede ser "re-creado"; allí, el currículum se vuelve "autogenerativo". Escuchar el llamado requiere, por supuesto, anhelar y tener buena voluntad para soportar las dificultades del viaje. Wang (2004, 24) reconoce que fue "un anhelo personal" lo que la trajo a Occidente.

En los Estados Unidos, sin embargo, ella no experimentó una "inducción a la individualidad occidental", sino más bien la "deconstrucción" de las tradiciones occidentales a través de "la muerte del sujeto". En los Estados Unidos, Hongyu conoció a Michel Foucault.

DIFERENCIACIÓN, CREACIÓN E INNOVACIÓN

*El cuidado del yo requiere
que uno construya
una relación política
primero consigo mismo.*
HONGYU WANG (2004, 36)

Al estudiar a Foucault, Wang descubre que no existe una individualidad esencialmente Occidental. De hecho, Wang comprende que Foucault rechaza la esencia subjetiva, abarcando, en su lugar los espacios "críticos" y "creativos" de una subjetividad indeterminada generada por el yo "esencial" (2004,25). Cita a Foucault: "las relaciones que podemos tener con nosotros mismos no son de identidad; más bien, deben ser relaciones de diferenciación, de creación e innovación" (1982, 166 citado por Wang 2004,25) A través de su rechazo de una identidad esencial, Foucault exige la autocreación.

Wang comprende el llamado de Foucault a la resistencia en contra de la construcción social del individuo "normal", tanto más como una "negación" del *statu quo*, ella nota, "una constitución autocreativa" a través del reto de la situación y "de la apertura de nuevas formas" de "individualidad", a partir del control político generado por la religión, las instituciones o los medios masivos de comunicación (Wang, 2004, 25).

Foucault concibe un sujeto de "doble rostro" que constantemente se reconstituye a sí mismo, y que reconstruye activamente su subjetividad -más allá de lo que ha sido condicionado o "normalizado" a ser (véase Wang, 2004,

27). Como Wang lo anota (2004, 26), Foucault enfatiza el ejercicio concreto de la "libertad" sobre el llamado abstracto de la "liberación"¹¹.

Wang resume la teorización de Foucault de la mencionada "libertad" en la antigua Grecia y Roma. Estas formas precristianas de autocuidado, ella nos cuenta, eran una empresa "orientada hacia el alma" para ser continuada a través de la vida, con atención específica al cuerpo. Es la "práctica de la libertad" por medio del "dominio" (2004, 28).

A través de la regulación de la comida, del placer, del régimen diario, y de las relaciones con el Otro, incluyendo las relaciones con los jóvenes¹², la "moderación" reemplazó al "exceso" (2004, 29). En su dominio de emociones y regulación de los deseos, la moderación se convierte en "virtud", permitiendo a los hombres ejercer el poder sobre ellos mismos y sobre el Otro (2004, 29).

En este antiguo sistema de ética, Wang (2004, 30) señala, que la libertad del individuo está "estrechamente relacionada" con la libertad de la polis.

En términos de la teoría contemporánea del currículum, la reconstrucción subjetiva y social (a través del conocimiento académico y de las experiencias vividas frente al momento histórico) se entrelazan sin posibilidad de escisión.

En la ética sexual de la antigua Grecia y Roma, la libertad se fundamentaba en el autodomínio racional; en la actualidad, la libertad toma la forma de resistencia

¹¹ En lugar de "creación", recurro al término "reconstrucción" para especificar que la propia reconfiguración subjetiva y social tiene lugar en medio de una historia de vida, en una conjunción particular de historia, sociedad y política conforme al género y nunca de manera autotransparente. En contraste con la concepción del siglo XIX del hombre hecho a sí mismo (véase Pinar, 2001, 1086), la reconstrucción subjetiva implica deudas con los ancestros, legados de diversa índole (escasamente, solo de aquellos que son bienvenidos, véase Levítico 26:39). Trabajando solo y con el Otro para recrear la subjetividad en la cual uno se encuentra a sí mismo y a través de la cual actúa en el mundo y es estimulado por éste.

En contraste con la "reorganización" -un término algunas veces utilizado indistintamente con "reconstrucción" por los progresistas de 1930 (véase por ejemplo, Kridel y Bullough, 2007, 100)- la reconstrucción requiere la creación de algo distintivo a partir de lo que uno ya posee, así como también de aquello que uno ha encontrado recientemente. En términos de desarrollo del currículum, su reconstrucción exige una sinopsis de los académicos del currículum de la nueva investigación desarrollada en la universidad para su posible inclusión por parte de los profesores de escuela en su enseñanza.

Estas sinopsis no representaban versiones tenues del original, sino yuxtaposiciones sofisticadas de una nueva academia constituyendo no solo nueva información y provocaciones intelectuales hacia la comprensión existente de temas específicos como aquellos interpretados en el presente histórico (y no solo de disciplinas académicas en las que avanza la investigación).

¹² Foucault establece una aguda distinción entre las antiguas prácticas asociadas con el amor de los hombres por los muchachos y las actuales relaciones homosexuales (véase Wang, 2004, 29).

contra la superioridad generada por la dominación social¹³. En la ontología del yo de Foucault, la libertad invita a la rebeldía contra las limitaciones históricas, enfatizando el cultivo de la creatividad y (de) la producción de nuevas posibilidades existenciales. Se observa consistencia a través de las diferentes versiones de libertad de Foucault, Wang (véase 2004, 31) sugiere: la libertad es siempre contextual más que abstracta o universal. (Véase, también, Ransom, 1997).

Los críticos de la noción de Foucault sobre el autocuidado lo acusan de difuminar las fronteras entre política, estética y ética. La cultura china no escinde las tres, Wang nos dice, si Foucault es culpable de difuminar los límites, este asunto no le preocupa. Su interés es apoyar la autocreación a través de la "estética crítica" y de la "ética relacional". (2004, 35). Dadas las diversas expectativas de los hombres acerca de las mujeres con respecto a la crianza, por ejemplo, la reconstrucción de los hombres de las relaciones éticas con el Otro, inevitablemente invita a una reconstrucción subjetiva de las mujeres. Wang nos dice (2004, 37) "La prioridad del autocuidado sobre el cuidado del Otro, tan masculino como es, se vuelve un momento importante al establecer mi identidad como mujer". Después de todo, una relación crítica y compleja con el yo no se puede lograr independientemente de las relaciones con el Otro. Este cuidado por el Otro; sin embargo, no requiere modestia. Como Wang (véase 2004, 38) comenta, la ética y la estética de Foucault constituyen simultáneamente una política en contra de la sumisión social y una política privada en contra de un yo esencializado, dando paso a una política de naturaleza cultural, es decir, para pensar, percibir y vivir de "otra manera". La diferenciación, la creación y la innovación caracterizan estos movimientos intelectuales de reconstrucción subjetiva y social.

BAJO LA CONTEMPLACIÓN DEL ALMA

La sexualidad no tiene que ver tanto con nuestros deseos ocultos como con nuevas posibilidades para una vida creativa.

HONGYU WANG (2004, 39)

El cuidado del yo en la antigua ética grecorromana, Foucault insiste, concernía al dominio del yo. El cuerpo era el pasaje a la belleza del alma. En este

¹³ Recordemos que Jane Addams reconció la resistencia como inclusión y cooperación: no resistencia (véase Knight, 2005, 145, 253, 325). Excepto según la ocasión -por ejemplo, su campaña en contra del concejal de Chicago Johnny Powers (véase Knight, 2005, 339; Elshair, 2002, 181)- Addams comprometido (o por lo menos lo intentó: recordemos que George Pullman no aceptó encontrarse con ella en la huelga de 1894: véase Brown, 2004, 283; Knight 2005, 314) con aquellos que eran sus opositores. Para Pasolini, la "dominación uniforme de capital" (Miyoshi, 2002, 48) fue omnipresente e irresistible, solo a través de complejas creaciones éticas que no pudieron ser consumidas cuando él imaginó momentos educativos (véase Rohdie, 1995, 170, 197; Viano, 1993, 31).

periodo antiguo, Wang comenta (véase 2004, 41), las autollamadas posiciones pasivas sexuales de los jóvenes con hombres adultos no eran solamente "femeninas", eran desmesuradas, dada la confluencia de la feminidad con la inhabilidad de dominar sus apetitos. En las posiciones sexuales agresivas, los hombres eran, presumiblemente, capaces de establecer su virilidad en el ejercicio de la libertad activa.

Especialmente en sus últimas entrevistas (véase Eribon, 2004), cuando hablaba acerca de "convertirse en homosexual" y en contra de la homosexualidad como la verdad secreta que define el yo, Foucault expresó su convicción de que la sexualidad, a través de la exploración de los placeres corporales, nos permite crear nuevas formas de relación, nuevas formas de pensamiento, nuevas formas de vida y nuevas formas del yo (véase Wang, 2004, 30). En particular, Foucault creía que la experimentación con los placeres corporales no reducida al deseo sexual puede, resume Wang (2004, 39) transportar el yo al "borde" donde el ego (cartesiano) se disuelve. En la perspectiva de Foucault, (como en la visión de Pasolini: véase Viano, 1993, 38), el cuerpo no es simplemente fisiológico, sino también cultural e histórico. Wang se pregunta (2004, 40): ¿Las mujeres pueden apropiarse de la ética y de la estética de Foucault de la autocreación para "expandir su... libertad?".

Con la llegada de la cristiandad, la autorregulación se reemplazó por la obediencia a Dios: el cuerpo hoy permanece, en el Occidente, bajo la "contemplación del alma" (Wang, 2004, 45). Sin reestructurar esta relación entre cuerpo y alma, no podemos abordar la renovación del yo. Sin la experiencia de la experimentación sexual que reestructura la relación entre cuerpo y alma, Foucault parece sugerir que la reconstrucción subjetiva y social no puede ocurrir (véase Barsani, 1995, 90) En el autocuidado del género, (véase 2004, 46) Wang insiste, que el yo se convierte en un sitio para el registro y la impugnación de la injusticia social (como lo era para Zitkala-Sa: véase Pinar, 2009, capítulo 1).

Esta impugnación ocurre no sólo en la esfera pública, sino también en la privada. En los últimos trabajos de Foucault, la transgresión se transfigura en una ruptura dentro de uno mismo. En varias entrevistas, Wang señala (véase 2004, 47) que Foucault afirma reiteradamente que escribe para convertirse en alguien más (véase también Miller, 1993, 33). Él no pretende llegar a ningún destino final conocido como "autoconocimiento", sino, en cambio, viajar a algún lugar desconocido, aún inexistente. En la ética del yo de Foucault, Wang observa (2004, 47) que una "intensa interioridad" se convierte en cambio social. Ella se pregunta (véase 2004, 48) si en el interés de Foucault de volverse alguien más, también existe un cierto elemento de género. ¿El autosacrificio es necesariamente negativo? El crecimiento personal es más viable en las mujeres, Wang cree (2004, 50) que es más viable si no escogen entre el autosacrificio y la autocreación. Para emplear las ideas de Foucault sobre la identidad política feminista, Wang argumenta (véase 2004, 50), que las mujeres deben repensar las dualidades cifradas en las tradiciones grecorromanas que Foucault intenta sobreparar.

"ILUMINAR EL SENDERO BAJO MIS PIES"

Sospecho profundamente de cualquier esfuerzo para romper con el pasado completamente.

HONGYU WANG (2004, 54)

Para Wang (2004, 54), retornar al confucianismo es un "proyecto ambivalente", no sólo porque el confucianismo ha sido "condenado" durante mucho tiempo por problemas persistentes de la cultura china, y específicamente por la "represión a las mujeres". Sin embargo, ella hace esto para recuperar los antecedentes confucianos de la cultura china¹⁴ contemporánea, esperando "recuperar" esta tradición para crear "nuevas formas de vida" (Wang, 2004, 55). En esta frase escuchamos el eco de Foucault cuando Wang confronta su pasado cultural con el de género. Se pregunta cómo las enseñanzas de Confucio se convirtieron en un dogma para la represión de la libertad individual. Se pregunta (2004, 55): ¿Cómo podemos regenerar esta tradición sin ser atrapados por su sombra? Me pregunto: ¿Alguna vez podremos los estadounidenses confrontar nuestro propio pasado cultural con tal franqueza autoconsciente a través del curriculum de la escuela?

Para Confucio, refiere Wang (2004, 56), el crecimiento personal es fundamental, tanto para la sociedad como para el individuo; la reforma social se logra a través de la transformación personal que sucede por medio de la educación. La moralidad, la política y la educación ocurren a través del crecimiento personal; esto se convierte, nos dice Wang, en la "piedra angular" de las enseñanzas de Confucio (2004, 56). La individualidad, es para Confucio, un "proyecto de toda la vida" que nunca se termina, un "proceso no revelado" de "continua transformación" y de "llegar a ser" (Wang, 2004, 56). Dicho proceso es profundamente relacional: "pertenencia en lugar de identidad" (2004, 128), es el término clave. Además, Confucio creía que todos tenemos la capacidad de llegar a ser sabios; insistía en que la educación es para todos, no solo para la élite (véase Wang, 2004, 57).

Los estudiantes son guiados por diferentes senderos, pero cada senda sigue el mismo "Camino" (véase Wang, 2004, 57). Para ilustrar esto, Confucio aconsejó a un estudiante que era intrépido volverse más retraído, aconsejó a un estudiante tímido volverse más agresivo. "En esta pedagogía de respuesta a las diferencias" Wang (2004, 58) anota: "el Camino Confuciano no es un principio fijo sino más bien, situacional". Como los progresistas de los Estados Unidos señalaron (véase Dewey, 1934; Jackson, 1999), las artes deben ser centrales en este curriculum; Wang explica (véase 2004, 59) que el curriculum Confuciano de crecimiento personal comienza con la poesía y termina con la música.

¹⁴Otros académicos contemporáneos del curriculum chino también intentan resucitar el confucianismo: véase Zhang y Zhong, 2003.

El escenario descrito no contempla el "cultivo del individualismo" occidental, en el cual lo colectivo está condenado por el beneficio individual y el poder. El crecimiento personal de Confucio no se desarrolla en distanciamiento; está absorto en relación con el Otro (véase Wang, 2004, 59). Wang cita a Confucio (2004, 60): "El deseo de engrandecerse a sí mismo busca también engrandecer a otros". Confucio buscó armonía sin conformidad (véase Wang, 2004, 60).

Efectivamente, cultivar una personalidad independiente es una virtud confuciana. La plena realización de esta independencia se puede expresar, tanto en una rebelión abierta contra la regla despótica como en un retiro silencioso para cultivar el yo interior (véase Wang, 2004, 61). Dicha búsqueda de la "luz interior" apoyada por la integridad personal y por la dignidad parece, Wang (2004, 61) sugiere, "similar" a las antiguas tradiciones grecorromanas de lucha con el yo para alcanzar una vida plena. Estudiar para el beneficio propio y no para la aprobación de los demás implica, Wang (2004, 62) comenta, que para Confucio el crecimiento personal era un "fin en sí mismo" y que "la autorrealización es inherente al esfuerzo de cada persona para alcanzar la humanidad". El Camino Confuciano, resume Wang, permite tanto la transformación individual como social. Si apreciamos la inseparable relación entre el yo y la sociedad en las enseñanzas de Confucio, Wang (véase 2004, 62) explica, nos damos cuenta de que el punto de crecimiento personal es subjetivo y social a la vez. "Infortunadamente", Wang (2004, 65) lamenta que "solamente un lado" de las enseñanzas de Confucio se codificó en la "institucionalización" de su enseñanza. El confucionismo -en contraste con las enseñanzas de Confucio- sirvió para fortalecer el control del Estado y de la familia sobre el individuo en general y sobre las mujeres en particular.

Como la "religión oficial" (Wang, 2004, 65), el destino de las enseñanzas de Confucio constituye la "tragedia" China, cree Wang (2004, 65). Por ejemplo, la degeneración del confucionismo en un "dogma inflexible", asevera Wang (2004, 66), "contribuyó" al deterioro de la antigua China. Si, como argumenta Foucault, la antigua tradición grecorromana del autocuidado fue usurpada por el impulso Cristiano del autoconocimiento y por la búsqueda de la salvación espiritual a través del autosacrificio, del mismo modo, Wang (2004, 68) sugiere que la enseñanza de Confucio sobre el crecimiento personal está "ensombrecida" por la metafísica neoconfucionista.

En el pensamiento de Occidente representado en Foucault y en el pensamiento de Oriente codificado por Confucio, Wang identifica limitantes en ambas tradiciones, específicamente referidas a la construcción y a la experiencia de la "diferencia". En el confucianismo, Wang (2004, 72) reconoce que la alteridad puede ser adaptada, mientras que en Occidente existe una tendencia a "objetivar" al Otro.

Sin embargo, Wang (2004, 76) cree que es "simplista" caracterizar el pensamiento Chino como "relacional" y el pensamiento occidental como "dualista". De hecho, encuentra "temas comunes" del crecimiento personal en ambas tra-

diciones. Ella cree que estos son temas "afirmativos", entre ellos, "compromiso de toda la vida, autoreflexión crítica e integridad personal". Asimismo existen temas "destruktivos", especialmente "elitistas" y "tendencias patriarcales".

Para involucrarse creativamente en un diálogo con Occidente, Wang (2004, 76) cree que es necesario que los chinos recuperen la afirmación confuciana de "relacionalidad" mientras, que al mismo tiempo, busca nuevas maneras de promover la "individualidad". Además, el "nosotros" en la siguiente oración no solo se refiere a los chinos, sino también a los estadounidenses, "creo que nosotros necesitamos generar un nuevo sentido de la individualidad relacional, situada en unas condiciones culturales dinámicas y complejas, en interacciones sociales y procesos cósmicos".

¿Cómo podemos generar este nuevo sentido de la individualidad relacional? La internacionalización puede proveer una oportunidad: "cuanto más profunda sea la participación en los encuentros dialógicos a través de las diferencias con el Otro y el mundo" Wang (2004, 76-77) escribe "la individualidad se desarrollará más profunda y creativamente". Si bien uno casi no necesita dejar la tierra natal para encontrar la diferencia, la internacionalización de la alteridad que está a la vanguardia no puede ser fácilmente subsumida en patrones locales de prejuicio y objetivización.

Estos "encuentros dialógicos" pueden guiarnos a un vocabulario común en torno al curriculum, pero su objetivo no es el universalismo que la globalización amenaza. "La transformación mutua no se propone como objetivo la universalidad", cree Wang (2004, 77) "sino que procura involucrar la imaginación creativa de cada parte, retratando nuevos escenarios del yo, contribuyendo al crecimiento personal del Otro".

Antes de salir de la ciudad donde estudió su pregrado, Wang fue a casa de un profesor con quien había estudiado. Conocido como un "gran" confuciano, este profesor siempre la había animado a "continuar" y "cultivar su rica vida interior" a pesar de las distracciones de un mundo "turbulento".

Después de despedirse, descendió las escaleras en la oscuridad de la noche; su profesor permanecía detrás de ella, sosteniendo una linterna para "iluminar el camino bajo sus pies". Ella meditaba: "La luz. Sostenida por un confuciano para mí, para mi futuro. Esta es una poderosa imagen que he mantenido siempre profundamente en mi corazón". Años después, luchando con el confucionismo en los Estados Unidos,

(...) esta imagen repentinamente regresó. Supe en aquel momento que, a pesar de todos los desconciertos y dificultades, iba a llevar y renovar esta luz. Es una luz interna, que brilla en un sendero continuo de una antigua civilización que podría ser rejuvenecida, una parte de mí que ya existía mucho antes de que yo naciera (Wang, 2004, 53).

El rejuvenecimiento de la civilización china -de acuerdo con el análisis de Foucault, implica que el rejuvenecimiento de la civilización se encuentra en Occidente- parecería ser, al menos en parte, un proyecto de género.

"Diálogo Polifónico"
WANG (2004, 88)

¿Podemos imaginar nuevas visiones de la humanidad y de la cosmología mediante el llamado de una mujer extraña?
WANG (2004, 85)

Aunque poco dispuesta al uso de la teoría feminista occidental por una crítica de género del confucianismo (lo que sería, dice, un "proyecto descontextualizado" [véase 2004, 79]), Wang es clara sobre el carácter patriarcal del confucianismo. La metafísica desarrollada en la institucionalización de las enseñanzas de Confucio en el neoconfucianismo ha empeorado la situación de las mujeres (2004, 82). Afrontar este hecho histórico y cultural puede "plantar las semillas" para "una reconstrucción cultural" (2004, 82). Ella expresa: "¿Cómo desearía que estos maestros confucianos hubiesen sido más leales a las enseñanzas de sus madres!" (Wang, 2004, 83). Está claro para Wang (2004, 84) que la "ecología" de la subjetividad confuciana, aunque "relacional" y "cósmica", no ofrece a las mujeres "un espacio para ellas mismas".

A pesar del patriarcado de la cultura china (el patriarcado y su complemento, la misoginia, no son exclusivas de China, por supuesto, véase por ejemplo, Dworin, 1974), Wang señala que la maternidad es vista como una "etapa importante para la educación" en la China contemporánea. En cuanto a la imagen de género del profesor -en China, también, la docencia es una profesión de mujeres- como una "vela" que ilumina las vidas de los demás, es una metáfora "común" (2004, 84). Wang revela: "mi propia madre ha sido una maestra clave en mi vida. Una profesora destacada, muy amada por sus estudiantes, se atrevía a desafiar a las autoridades" (2004, 83). La influencia de la madre de Wang y alcanzar la mayoría de edad durante un período de igualdad oficial entre mujeres y hombres, contradijeron la experiencia social de género de Wang (véase 2004, 83-84). Siguiendo las enseñanzas de Kristeva, Wang (2004, 85) concluye que "la transformación psíquica... es clave... en la rearticulación del espacio de la mujer".

"Escuchémonos cuidadosamente a nosotras mismas a través de la voz de Kristeva", Wang advierte a sus lectores (2004, 85). Esa voz, Wang cree (2004, 89) es "revolucionaria" dado que el trabajo de Kristeva desestabiliza al sujeto a través de la "regeneración" del significado de lo maternal en la psique humana. Wang (2004, 92) caracteriza el concepto kristevano de la semiótica (de género femenino) como el "extraño rechazado" cuyo regreso desafía la estabilidad (especialmente paternal) del sujeto. Este regreso es inevitable debido a la constitución del sujeto en los espacios entre alteridades (véase Wang, 2004, 92). ¿Llega el sujeto entonces a constituir un tercer espacio entre lo femenino y lo masculino? ¿Es el llamado del extraño una invitación a retornar a un estado temprano de autoconstitución, para reconstruir allí la subjetividad?

Mientras me centro en la reconstrucción de la subjetividad de los hombres (Pinar, 2001, 2006), Wang se centra en las preguntas sobre aquella de las mujeres.

"¿Después de todo qué es lo femenino? Wang (2004, 93) se pregunta. "¿Es posible -que las mujeres sobrepasen su distanciamiento en el lenguaje "encarnando lo innombrable" y "reorganizando la estructura psíquica" a través de un "nuevo espacio" de lectura y de escritura? Ella responde a esta pregunta afirmativamente, sugiriendo que los esfuerzos de las mujeres para "pensar lo impensable" y "representar lo irrepresentable" dan paso hacia lo "desconocido... un mundo de singularidad plural" Esta última frase reestructura en términos de género la concepción de Sartre de la subjetividad histórica como el "singular universal" (1981, ix) y el concepto de Zizek (1991, 156) de la subjetividad como el "absoluto particular".

Es el reconocimiento de las mujeres de su extraño "interior" que les permite, Wang (2004, 95-96) sugiere, la transformación de la feminidad en un "sitio creativo" en la sociedad. No solamente, los hombres crean dificultad para la autotransformación de las mujeres, Wang sostiene que el tabú sobre el incesto y el desarrollo de las hijas que crecen lejos de su madre "crea una doble dificultad". A pesar de este problema, cree que escribir "a través" y "acerca de" la experiencia vivida puede permitir a las mujeres "negociar" esos "difíciles pasajes" entre lo maternal y lo paternal y de esta manera crear nuevas formas de conocimiento.

Negociar pasajes entre lo maternal y lo paternal crea un "sitio generativo". El trabajo de Kristeva, reconoce Wang (2004, 111), es un proyecto "atrevido" e "inspirador", que requiere repensar la psique humana a través de la incorporación del cuerpo en el lenguaje. Esto reta las hegemónicas formaciones de la identidad, del yo, y de la intersubjetividad. Wang cree que el trabajo de Kristeva sostiene una promesa particular para las mujeres, que invita a la expresión de la "individualidad" y de lo "inusual" en "nuevas" maneras. Kristeva teoriza, según subraya Wang (2004, 111), una "comunidad paradójica" compuesta de "singularidades plurales" Ella reconstruye las relaciones del yo con el Otro, con base en las nociones del extraño interior y de la maternidad creativa. Al mismo tiempo, reclama una nueva política de las naciones.

A pesar de su entusiasmo, Wang advierte que Kristeva debe ser leída crítica e interculturalmente. Recuerda, que Kristeva aprendió un número de caracteres chinos para el estudio de las diferencias entre el chino y su lenguaje ideográfico y el inglés/francés como idiomas orientados fonéticamente. Wang critica a Kristeva por imaginar el idioma chino como preedípico. La cultura china tiene menos de Egipto, insiste, Wang y más de Tao.

EL TERCER ESPACIO

Un tercer espacio trata sobre pasajes y su construcción
WANG (2004, 149)

Siendo escéptica frente al psicoanálisis como una teoría universal, Wang (2004, 118) no tiene intención de descartarlo como "una forma" para compren-

der e interpretar la experiencia humana. En su crítica a Kristeva (a la cual he hecho referencia indirecta aquí), ella desea complicar la teoría subrayando la diferencia cultural. En particular, desea afirmar la centralidad de ambas relaciones y la libertad individual en "un tercer espacio intercultural" (2004, 118). Cuando lo maternal está presente en el lenguaje, como lo está en el idioma chino, el aprendizaje del idioma no está necesariamente marcado por "la separación de, o al menos no de una total ruptura de la madre" (Wang, 2004, 118). Wang nota que la pronunciación china de él/ella y de sus pronombres objetos (a él/a ella) es la misma (véase 2004, 116). Existe poca ambigüedad de género o de equidad; sin embargo, existen muchas representaciones pictóricas que muestran a la mujer "de rodillas" (2004, 17).

Aunque consciente del carácter conservador de la cultura, Foucault también evidenció la fragilidad del poder. Para él, la cultura y el poder constituyen el antecedente en contra del cual se pueden imaginar y crear nuevas visiones de la vida. Kristeva subvierte lo conservador a través de la creatividad. En contraste, el yo confuciano favorece tanto la continuidad como la transformación (véase Wang, 2004, 119). Foucault rara vez provee una visión de comunidad, pero insinúa que puede haber una comunidad que permita la creación tanto del yo como del Otro. Tanto Kristeva como Confucio se enfocan en la relación entre el yo y el Otro, pero Kristeva presta mucha más atención a la alteridad, a la diferencia y a las profundas estructuras psíquicas que subyacen en éstas. Aunque Confucio también aborda el yo "interior", no lo hace en un sentido psicoanalítico, más bien, lo hace en el sentido del crecimiento interior de una personalidad independiente localizada en la "ecología de la individualidad" (Wang, 2004, 120).

Cuando Wang (véase 2004, 120) comenzó este proyecto, manifiesta que esperaba que Kristeva le permitiera relacionar a Confucio con Foucault, dado el vínculo de Kristeva con lo social y con lo individual a través de la creatividad. Hasta cierto punto, Wang concluye que Kristeva de hecho logra establecer un puente entre los dos cuando ella teoriza cómo el yo llega a ser individualizado y creativo a través de la relación madre/hijo. Sin embargo, este puente es "frágil" dado su reconocimiento de que la relacionalidad se estructura a partir de la separación y de la división. Kristeva tiene más puntos de encuentro con Foucault, Wang sugiere, al menos en términos de dar cuenta de las diferencias, y menos con Confucio cuando ella se adentra en los procesos psíquicos que estructuran el yo. Wang escucha los ecos de ciertas tradiciones confucianas de crecimiento personal en el énfasis de Foucault sobre el autoestudio y el autocuidado. El énfasis confuciano sobre las relaciones sociales parece contrario al enfoque de Foucault de la subjetivación del yo; sin embargo, Kristeva sí hace dicho énfasis en los retratos de las paradojas de las relaciones del yo y el Otro. La teorización de Kristeva sobre la "creatividad de la condición de mujer" "supera" a la de Foucault y a la de Confucio (Wang, 2004, 121).

¿El trabajo de cada uno de los autores mencionados complementa el del otro? Wang (véase 2004, 121) pregunta; ¿Son posibles las intersecciones? ¿Dónde la ha ubicado a ella la yuxtaposición de las tres? Con estas preguntas ¿Ha tocado fondo el viaje de Wang? Reconoce que mientras los pasajes pueden intercalarse

entre los tres, ella también enfrentó algo que sintió como "un callejón sin salida", exigiéndole que tomara "atajos" (2004, 121). Este asunto de género, se convirtió, lo reconoce, en "un laberinto".

Este punto se relaciona con una imagen provista por la poesía china, que motiva a Hongyu Wang; hace referencia a un consejo que se ofrece al viajero cansado: "cuando se cree que se ha llegado al final del camino, en realidad otra villa yace más adelante" (2004, 121). Wang expresa esta convicción pedagógicamente: cree que "más allá de los callejones sin salida", aguarda "otro pasaje", pero la dificultad del viaje es algo que nosotros no debemos mantener en secreto, sino más bien "compartir con nuestros estudiantes". Como Confucio, Wang desea inspirar a sus estudiantes a permanecer en su propio sendero, aunque el trayecto a seguir presente obstáculos y no sea del todo claro.

Durante algún tiempo su sendero se colma de dificultades. Wang escribe que se encuentra "desconcertada/perpleja por la luz/sombra de una salida, por la posibilidad/imposibilidad de salir de nuevo" (2004, 125). Aquí la estructura de esta forma del currículum se parece a aquella de la reconstrucción subjetiva, como la propia crónica de Wang (2004, 125) lo sugiere:

Me enfrento a este difícil trabajo de conectar trozos, partes y fragmentos (aunque están todos en mí), autoimpuestos, reflejados en el espejo desde la anticipación imaginativa de mis lectores -de fragmentos del yo- en una verdadera ficción de un espacio de género intercultural, un ámbito imaginativo inserto en el trasfondo de interconexiones indecibles.

Es un espacio poético y de género donde las palabras fluyen con dificultad, un espacio estético en el cuál uno construye un yo unificado a partir de fragmentos, un "ritmo singular" (2004, 125). Este también es un gesto en respuesta al Otro, aquella alteridad que implica el conocimiento del Otro, conocimiento que convoca la alteridad interna, la otredad que permanece silenciosa por circunstancias o designios. Escucho el llamado de Foucault de un "intelectual específico" en el retrato de Wang (2004, 129) del llamado del extraño que invita al movimiento "hacia el más allá", pero no "un más allá" como se lo asume en Occidente, como "trascendencia", que señala la verdad absoluta o metafísica. Más bien, este movimiento.

(...) hacia el más allá se encuentra con la red de interconexiones. Solamente a través de esfuerzos por liberarse, las conexiones internas se pueden tocar, sentir y transformar en un tercer espacio.

Para mí, esta noción recuerda el espacio identificador tripartito del niño (Edelman, 1994), el niño no como un significante abstracto (Baker, 2001, Edelman, 2004) sino como el "superhombre" de Nietzsche, que no actúa en su propio nombre, sino, como una comadrona dando a luz a una nueva era. Quizás este "superhombre" no es un hombre, sino una mujer, no europea, sino china.

En este "tercer espacio" la individualidad y la relacionalidad se "entrelazan" y "colisionan", pero la imagen en este caso no corresponde a una fusión dialéc-

tica. Más bien, para Wang (2004, 131) las dos están "separadas" o mejor aún juntas, aisladas pero tomadas de la mano, "solas pero con la otra" permitiéndonos buscar "independencia a través de y para la interdependencia". Este no es ni el culto de los Estados Unidos del individualismo, en el cual lo social se sacrifica por el provecho individual, ni tampoco es un reminisciente del socialismo al estilo soviético, en el cual el individuo desaparece en lo colectivo.

Este es más bien un tercer espacio y una "historia de género" en la cual las mujeres¹⁵, no los hombres, son los personajes principales, mujeres con un "sentido profundo de interconexión", que reclaman su propio espacio, en el cual "el silencio de lo relacional y las nuevas palabras de lo singular se pueden pronunciar, en una nueva lengua" (2004, 131). Aquí se escuchan los ecos del cuidado personal, la autoinvención y creación de cultura de Foucault. Allí yace también el sonido de la sinfonía de Kristeva donde la disonancia y la diferencia inician nuevas posibilidades (véase Wang, 2004, 131). En mis términos, éstos son los sonidos de la reconstrucción subjetiva y social.

Estos también son actos de libertad "con" en lugar de "contra" el mundo, reminisciente del ideal confuciano de "unidad creativa" entre el yo y el Otro (2004, 136). Aquí la disonancia de la alteridad y la transgresión se alejan en una experiencia de reconstrucción rítmica. Wang (2004, 135) invoca las imágenes de la ecología como también la música cuando ella reconoce que el "dolor" de la invención se tolera mediante la armonía, es decir, de la simultaneidad" de "en contra de" y "con" el mundo que nos rodea. En esta "doble dificultad", Wang (2004, 135) continúa,

El dolor no se separa más, pero como la caída de agua de una catarata, choca contra nuestros cuerpos con fuerza regenerativa; la armonía se rehúsa a apoyar el escapismo, pero como la pendiente de una montaña, acelera nuestra respiración con una inspiradora interconectividad. En este tercer espacio, la violencia del dualismo se fusiona suavemente con una fuerza vital más grande, y la complacencia del yo del holismo, firmemente gira hacia nuevas oportunidades. Dentro y fuera, de un lugar a otro, así es el ritmo del tercer espacio.

Se trata del ritmo del sonido sin idioma como un rasgo definido (véase Wang, 2004, 146).

¹⁵ Comprendo a las "mujeres" y a los "hombres" no solo anatómicamente (existe la realidad de la intersexualidad: Holmes, 2000), sino también metafóricamente, en cuanto proyectan posiciones del sujeto que de hecho son variables, cambiantes, capaces no solo de travestismo, sino también de obnubilar lealtades identificables. Pamela Caughie, 1999, 167) sugiere, "Si escribir" es convertirse en una identidad y no en la expresión de un sujeto ya existente, como Barthes concibe al "escritor" y la noción de Deleuze y de Guattari de "llegar a ser mujer" significa, (...) ese llegar a ser se asume como el desempeño de la autodiferencia masculina blanca (...) El hombre que escribe debe convertirse en algo más". ¿Es ese "algo más", en lo que una mujer debe convertirse, la mujer que todavía no es, una mujer que no se define por el patriarcado y la misoginia ni por sus repudios de género?

Un espacio psíquico de personificación (véase Wang, 2004, 144), este pulsante tercer espacio no es solamente inaudible sino invisible. "Como el extraño esquivo" Wang escribe, "tan pronto como se articulan las palabras para describirlo, el tercer espacio desaparece". Se encuentra "más allá del dominio del lenguaje". Incapaz de detenerse, de hecho como si "invirtiese" en su propia ausencia, el tercer espacio "se mantiene renovándose a sí mismo, precisamente en el momento cuando su ubicación ha sido desplazada". Es un espacio de "morada y relajación", una interacción de un conflicto híbrido de posicionamiento y desplazamiento" producido por "el Otro en el yo" (Wang, 2004, 147).

Con respecto a "pasajes y su construcción" (2004, 149; véase Daignault, 1992), el tercer espacio requiere "una conversación polifónica" para proveer distancia de la propia "afiliación psíquica" (2004, 148). Esta desafiliación permite al profesor estar abierto al "estudiante como extraño" cuyo potencial se estructura por la "irreductible singularidad"; a través del estudiante se ve reflejada (2004, 158) la confrontación del profesor con su "propia otredad interior". Después de todo, "uno no se puede educar sin activarse uno mismo" (Wang, 2004, 163). "Sin embargo, el yo puede ser fluido y relacional. Wang (2004, 177) afirma la "experimentación singular" del individuo es "esencial" para el autocrecimiento.

En este tercer espacio, no existe exigencia para que lo subjetivo y lo social permanezcan separados o fusionados; es decir, (en reconocimiento a Aoki: véase 2005 [1985/1991], 232) en su tensionado movimiento la educación se hace posible (véase Wang, 2004, 178). Nada es posible sin el "llamado del extraño" (Wang, 2004, 179). Wang (2004, 181) concluye: "como una llamada [del extraño], este libro invita a todos aquellos que buscan nuevos espacios a unirse a este viaje, un viaje esencialmente educativo. Ella pregunta "¿Estamos listos para viajar uno al lado del otro, unidos pero separados?" (Wang, 2004, 183) ¿Lo estamos?

UNIDOS PERO SEPARADOS

La primera tarea crítica de la genealogía, entonces, implica el distanciamiento de uno mismo de la institución, de la moralidad, de la cosmovisión que se investiga.

JOHN S. RANSOM (1997, 80)

¿Los académicos del currículum de los Estados Unidos estamos listos para confrontar la alteridad interna, un encuentro subjetivo con "la doble dificultad"¹⁶? En contraste, parece fácil adaptar nuestra "diversidad" exterior, seguramente segregada en lo social. ¿Estamos listos para abandonar la cultura de la autopromoción arribista, ese culto al individualismo dentro del campo académico de

¹⁶ Pienso en la dificultad cultural y de género de la reconstrucción subjetiva, dificultad a través de la que Wang se ha desplazado cuando escucha y contesta el llamado de la alteridad.

la educación, para proyectarnos a otros, especialmente a aquellos cuyos rangos generacionales los posicionan como los "Otros"?¹⁷ ¿Estamos listos para participar en el "próximo momento"¹⁸ en estudios de currículum para avanzar intelectualmente (véase Pinar, 2007) en la disciplina académica de dichos estudios? ¿Podemos nosotros¹⁹ comprometernos en un diálogo democrático con los académicos cuyas culturas nacionales imponen preguntas sobre currículum que no se parecen a las nuestras?²⁰

Las declaraciones monosilábicas afirmativas no serán suficientes, por supuesto. Se trata de preguntas culturales complejas, cuyas respuestas implican autotrecimiento y reconstrucción social. Éstas son -en reconocimiento a Foucault- preguntas "específicas" dirigidas por y para intelectuales y académicos "específicos". No requieren grandes acontecimientos, digamos, el eclipse del capitalismo (aunque dicho evento cataclísmico de hecho reestructuraría tanto las preguntas como nuestras respuestas individuales y colectivas); requirieren que confrontemos el "espacio" que hemos heredado y que habitamos como individuos y como un campo de estudio. Como el trabajo de Wang lo precisa, esta autoconfrontación requiere estudio -académico y subjetivo- que nosotros mismos como individuos existentes debemos reconstruir.

Debido a nuestro egocentrismo intensificado por nuestro sentido de victimismo que los ataques terroristas de 2001 sustanciaron (aprovechados por políticos de derecha), nosotros los estadounidenses hemos sido incapaces de asistir al mundo alrededor de nosotros, dentro de nosotros (Pinar, 2012a). Sufrimos el problema de la proximidad. Requerimos distancia. No todos nosotros disfrutamos de la oportunidad del exilio, pero podemos cultivar un estado de separación. Dentro de los estudios de currículum, esto significa estudiar el trabajo

¹⁷ Las tensiones generacionales fueron enfrentadas durante la Reconceptualización del campo que tuvo lugar en los años setenta (véase Pinar y otros, 1995, capítulo 3). Éstas tampoco estuvieron ausentes del "evento" de las identidades políticas en la Conferencia Purdue de 2006 (véase nota 19) no desde la debacle del proyecto básico en la conferencia AAACS de 2007.

¹⁸ Me refiero a la conferencia del estado del campo realizada en la Purdue University del 16 al 19 de febrero de 2006, presidida por el profesor Erik Malewski, ahora publicada como *El Manual de los Estudios de Currículum: El Momento Siguiente (The Curriculum Studies Handbook: The Next Moment)* (Malewski 2009).

¹⁹ He empleado un "nosotros" retórico a lo largo de este capítulo, refiriéndome con ello, a veces, a los académicos más antiguos de los estudios del currículum, otras veces simplemente a aquellos de los Estados Unidos. Por supuesto, no pretendo ninguna implicación de uniformidad u homogeneidad (cultural, política e intelectual) con cualquier uso del "nosotros" como me acusó un estudiante de postgrado de la Universidad de Alberta (donde fui conferencista a principios del 2006). Las identidades son fragmentadas, impugnadas, multivariadas, un hecho que se ha convertido, pensaría, en una trivialidad debido a su repetición. Evidentemente, se tiene que repetir una vez más.

²⁰ Esta es la propuesta de internacionalización, que presenté con la Asociación Internacional (IAACS por su sigla en inglés), en el proyecto de investigación -financiado por el Consejo de Ciencias Sociales e Investigación en Humanidades de Canadá- centrado en los estudios sobre currículum en Suráfrica (Pinar, 2010), Brasil (Pinar, 2011 y México).

de otros, especialmente el de los académicos que trabajan en otras naciones, así como también el de los nacionales extranjeros e inmigrantes que laboran en los Estados Unidos. Aunque con un escaso precedente histórico en el campo (véase Pinar y otros, 1995, capítulo 14), el movimiento contemporáneo hacia la internacionalización de los estudios de currículum de los Estados Unidos proporciona una oportunidad que podemos tomar para reconstruirnos a nosotros mismos subjetiva y socialmente. Para comenzar, debemos estudiar el trabajo de nuestros colegas que no son como nosotros, que no comparten nuestra historia, que no pueden compartir nuestros intereses, que no pueden comprender el currículum tal como lo hacemos nosotros.

A través del exilio y de la separación, podríamos iniciar lo que Wang (2004, 135) ha caracterizado como el "dolor de la invención". Recordemos que se trata de un dolor tolerable por medio de la armonía, esto es, la "simultaneidad" de estar "en contra de y con" el mundo a nuestro alrededor y dentro de nosotros. En esta "doble dificultad", Wang (2004, 135) nos dice, "el dolor ya no se divide más, pero, como la caída de agua de una catarata, choca contra nuestros cuerpos con una fuerza regenerativa". ¿Estamos listos para viajar, pese al exilio interno de los académicos del currículum, dentro de los Estados Unidos y dado nuestro distanciamiento de las escuelas y de los diseñadores de políticas que nos mantendrían separados, no sólo de los profesores de las escuelas, sino también entre nosotros mismos?, ¿dónde más podríamos ir sino a las fronteras? Sigamos a Hongyu Wang (véase 2004, 75) en su búsqueda de un tercer espacio a través de la conversación intercultural, un espacio donde se pueden crear nuevas formas de vida.

Este es el espacio que busco en una conversación compleja, es decir, la internacionalización de los estudios del currículum. Es un espacio en donde podemos crear nuevas formas de vida educativa, incluyendo el surgimiento de un campo mundial-transnacional (véase Gough, 2004) de estudios sobre currículum con un vocabulario y una agenda intelectual, que exprese y aborde tanto las preguntas nacionales como internacionales sobre currículum. Para participar en esta conversación compleja, escuchemos el llamado del extraño. Él o ella nos llevarán allí, a un "lugar", un destino desconocido al que un día podríamos llamar hogar.

REFERENCIAS

- Aoki, Ted T. (2005 [1985/1991]). Signs of vitality in curriculum scholarship. En William F. Pinar y Rita L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key* (229-233). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (2005 [1996]). Imaginaries of "East and West": Slippery curricular signifiers in education. En William F. Pinar y Rita L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a New Key* (313-319). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Baker, Bernadette M. (2001). *In perpetual motion: Theories of power, educational history, and the child*. Nueva York: Peter Lang.
- Bersani, Leo (1995). *Homos*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Block, Alan A. (1998a). "And he pretended to be a stranger to them..." Maxine Greene and *Teacher as Stranger*. In William F. Pinar (Ed.), *The Passionate Mind of Maxine Greene* (14-29). Londres: Falmer.
- (1998b). Curriculum as affichiste: Popular culture and identity. En William F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward New Identities* (325-341). Nueva York: Garland.
- Britzman, Deborah P. (2006). *Novel education: Psychoanalytic studies of learning and not learning*. Nueva York: Peter Lang.
- Brown, Victoria Bissell (2004). *The education of Jane Addams*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Butler, Judith (2004). *Undoing gender*. Nueva York: Routledge.
- Caughie, Pamela L. (1999). *Passing and pedagogy. The dynamics of responsibility*. Urbana: University of Illinois Press.
- Cvetkovich, Ann (2003). *An archive of feelings: Trauma, sexuality, and lesbian public cultures*. Durham, NC: Duke University Press.
- Daignault, Jacques (1992). Traces at work from different places. En William F. Pinar y William M. Reynolds (Eds.), *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text* (195-215). Nueva York: Teachers College Press.
- Doll, Jr., William E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. Nueva York: Teachers College Press.
- Dewey, John (1934). *Art as experience*. Nueva York: Minton Balch.
- Dworkin, Andrea (1974). *Women-hating*. Nueva York: Dutton.
- Edelman, Lee (2004). *No future: Queer theory and the death drive*. Durham, NC: Duke University Press.
- Elshtain, Jean Bethke (2002). *Jane Addams and the dream of American democracy*. Nueva York: Basic Books.
- Eribon, Didier (2004). *Insult and the making of the gay self*. [Trans. Michael Lucey.] Durham, NC: Duke University Press.
- Greene, Maxine (1973). *Teacher as stranger*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Gunew, Sneja (2004). *Haunted nations: The colonial dimensions of multiculturalisms*. Londres: Routledge.
- Holmes, Morgan (2000). Queer cut bodies. In Joseph A. Boone, Martin Dupuis, Martin Meeker, Karin Quimby, Cindy Sarver, Debra Silverman, y Rosemary Weatherston (Eds.), *Queer Frontiers: Millennial Geographies, Genders, and Generations* (84-110). Madison: University of Wisconsin prensa.
- Jackson, Philip W. (1999). *John Dewey and the lessons of art*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Jay, Martin (2005). *Songs of experience: Modern American and European variations on a universal theme*. Berkeley: University of California Press.

- Knight, Louise W. (2005). *Citizen: Jane Addams and the struggle for democracy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kridel, Craig, y Robert V. Bullough, Jr. (2007). *Stories of the Eight-Year Study: Reexamining secondary education in America*. Foreword by John I. Goodlad. Albany: State University Of Nueva York Press.
- Layton, Lynne (2004). A fork in the royal road: On "defining" the unconscious and its stakes for social theory. *Psychoanalysis, Society & Culture* 9, 33-51.
- Malewski, Erik (Ed.) (2009). *Curriculum studies handbook: The next moment*. Nueva York: Routledge.
- Miller, James E. (1993). *The passion of Michel Foucault*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Miller, Janet L. (2005). *The sound of silence breaking and other essays: Working the tension in curriculum theory*. Nueva York: Peter Lang.
- Pinar, William F. (2001). *The gender of racial politics and violence in American: Lynching, prison rape, and the crisis of masculinity*. Nueva York: Peter Lang.
- (Ed.) (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (2006). *Race, religion and a curriculum of reparation*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- (2009). *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service*. Nueva York: Routledge.
- (Ed.) (2010). *Curriculum studies in South Africa: Intellectual histories, present circumstances*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- (Ed.) (2011). *Curriculum studies in Brazil: Intellectual histories, present circumstances*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- (2012a). *What is curriculum theory?* Nueva York: Routledge.
- (2012b). *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring question of the subject*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- (2011). *Curriculum studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Reynolds, William M., Slattery, Patrick, Taubman, Peter M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to historical and contemporary curriculum discourses*. Nueva York: Peter Lang.
- Ransom, John S. (1997). *Foucault's discipline: The politics of subjectivity*. Durham, NC: Duke University Press.
- Rohdie, Sam (1995). *The passion of Pier Paolo Pasolini*. Bloomington: Indiana University Press.
- Said, Edward W. (1996). *Representations of the intellectual: The 1993 Reith lectures*. Nueva York: Vintage.
- Sartre, Jean-Paul (1981). *The family idiot: Gustave Flaubert 1821-1857*. [Traducido por Carol Cosman.] Chicago and Londres: University of Chicago Press.
- Savran, David (1998). *Taking it a like a man: White masculinity, masochism, and contemporary American culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Tröhler, Daniel (2003). The discourse of German *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* – A contextual reconstruction. *Paedagogica Historica* 39 (6), 759-778.
- Trueit, Donna, Wang, Hongyu, Doll Jr., William E., Pinar, William F. (Eds.) (2003). *The Internationalization of Curriculum Studies*. Nueva York: Peter Lang.
- Viano, Maurizio (1993). *A certain realism: Making use of Pasolini's film theory and practice*. Berkeley: University of California Press.
- Wang, Hongyu (2004). *The call from the stranger on a journey home: Curriculum in a third space*. Nueva York: Peter Lang.
- Zhang, Hua y Zhong, Ququan (2003). Curriculum studies in China: Retrospect and prospect. En William F. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (253-270). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zizek, Slavoj (1991). *Looking awry: An introduction to Jacques Lacan to popular culture*. Cambridge, MA: The MIT Press.

10

La investigación cualitativa y el problema con la etnografía

La investigación cualitativa "se orienta hacia una comprensión particular", en contraste con la investigación cuantitativa que se "dirige a una comprensión general" (Willis, 1978, 7). Esta definición replica aquella de Dilthey, propuesta aproximadamente hace cien años: "La comprensión siempre asume lo particular como su objeto" (citado por Bauman, 1978, 38). En los Estados Unidos, la investigación cualitativa se encuentra amenazada. Décadas de "deformas"¹ escolares derivaron en un énfasis en la administración Bush (intensificado en la administración de Obama, (Dillon, 2009) sobre los resultados de evaluaciones estandarizadas, como el único argumento creíble del aprendizaje de los estudiantes y del éxito de los profesores. Se pretende que la investigación educativa se convierta en un estudio científico de "lo que funciona", por ejemplo, de aquello que contribuirá a mejorar los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas. La investigación que no se enfoca en este objetivo, de naturaleza política antes que educativa, se denuncia como distractora. A pesar de los esfuerzos académicos por preservar un concepto amplio de "ciencia" (Johnson, 2009; Howe, 2009) que legitime un rango de la investigación en la educación, la investigación cualitativa se encuentra en peligro. En los Estados Unidos, la "ciencia" en la ciencia social siempre ha enfocado la investigación hacia una comprensión general. Para convertir aque-

¹ Este drama sobre la "reforma" simboliza las tres décadas actuales del prolongado deénfasis de la cualidad intelectual del curriculum que favorece el aprendizaje centrado en los estudiantes. La reforma, justificada inicialmente por consideraciones militares y luego por motivos económicos (véase Pinar, 2004, 65 y ss). Las escuelas públicas de los Estados Unidos han sido desmanteladas progresivamente, remplazadas externamente por las denominadas "escuelas subsidiadas" (*charter schools*), e internamente por su conversión en negocios académicos enfocados en el "resultado", que en esencia significa mejores resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas.