

La importancia del lugar. Recordando a Joe L. Kincheloe

*El lugar constituye un medio importante para vincular la particularidad
con las preocupaciones sociales de la teoría del currículum*

JOE L. KINCHELOE (1991, p. 21)

Joe L. Kincheloe murió repentinamente el diecinueve de diciembre del 2008, truncando una brillante carrera que impactó la historia de la educación sobre los estudios de currículum y de pedagogía crítica. Se trata de una obra que merece nuestra atención continua y crítica, dado que articula los conceptos y temas clave, que muchos de nosotros hemos confrontado durante los últimos veinte años. Un lugar para comenzar el estudio de la obra Kincheloe es Shreveport, Luisiana, donde conocí a Joe en 1989. En aquel entonces era director del Departamento de Currículum e Instrucción en LSU (*Louisiana State University*), Baton Rouge, con jurisdicción (de manera técnica pero no práctica) en la formación del profesorado en LSU -Shreveport, donde Kincheloe impartió cursos sobre historia de la educación. Los dos simpatizamos desde el principio. En primer lugar, decidimos colaborar con la oferta de cursos de doctorado en Shreveport¹

¹ LSU me había contratado para fortalecer su programa de doctorado en currículum e instrucción. A comienzos de 1990, los estudiantes de Shreveport finalizaron una parte importante de su trabajo realizado en LSU-Shreveport, después de esto se trasladaron a Baton Rouge durante un año para culminar sus estudios conducentes a su grado. Joe fue uno de los dos instructores que cumplieron con los requisitos de elegibilidad para impartir cursos de doctorado. Los estudiantes de doctorado asistieron a tantos cursos con él, que decidimos renombrar a LSU-Shreveport "la Universidad de Kincheloe." Joe se quedó con sus alumnos cuando llegaron a Baton Rouge para trabajar conmigo y/o mis colegas, entre ellos Jacques Daignault, William E. Doll, Jr., Cameron McCarthy, Leslie Roman, Tony Whitson. La referencia a Shreveport en la Cartilla de Pedagogía Crítica de Joe no es casualidad (2004, 8).

y luego con el concepto de "lugar". Aún impactado por el movimiento de Rochester, Nueva York (donde había enseñado desde 1972 hasta 1985) me sentí aliviado al encontrar a un Joe Kincheloe receptivo y comprometido. A pesar de haber crecido al Este de Tennessee y de haber egresado del doctorado de la Universidad de Tennessee-Knoxville, los dos estuvimos de acuerdo con la explicación que exigía Luisiana. La singularidad de Luisiana no sólo se refería a su propia historia particular y multicultural distintiva, se destacaba también la particularidad -que incluía la historicidad (Roberts, 1995, 64)- de cada lugar; sin embargo, algunos lugares parecen estar silenciados.

El concepto de "lugar" nos permitió apreciar que, incluso una investigación desinteresada sobre currículum conlleva alguna relación significativa -tal vez "debería" tener alguna relación significativa -con el lugar donde ésta se produce. Manifestamos poco interés en afirmar el provincialismo, en cambio nos interesamos en cultivar el cosmopolitanismo, trabajando a través de lo local. Comenzamos a trabajar en una compilación que vinculó el concepto de "lugar" dentro de la teoría sobre currículum con el psicoanálisis social de la teoría crítica². La compilación se agotó a mediados de la década, y con el permiso de la editorial incluí mi capítulo en la obra *¿Qué es la Teoría del Currículum? (What is Curriculum Theory?)*, 2004). En esta remembranza revisaré los temas principales de Joe, complementados con mis observaciones. Empiezo con su introducción y concluyo con su capítulo.

Buscando una "lectura más profunda de la palabra y del mundo"³ (1991, 1), nos centramos en el psicoanálisis social con el fin de indicar el orden requerido que denota la indagación del concepto de "lugar" citado. Comprender la particularidad de dicho concepto significaba entender la relación recíproca de la subjetividad-realidad, construida simultáneamente por el lugar y contribuyendo a la creación del mismo. Joe escribió: "Los seres humanos surgen como agentes activos que, debido a su conciencia de las fuerzas históricas y de sus efectos sobre las personas, ayudan a diseñar la expresión futura de estas fuerzas" (1991, p. 3). La comprensión de la presencia del pasado funcionó como una partera para el nacimiento del futuro habilitando la actividad (agencialidad). La concepción de Kincheloe se fundamenta en la capacidad de la subjetividad para liberarse de

² Joe escribió la introducción (yo la edité) y reclutó a todos los colaboradores de la obra -Clinton B. Allison (1991), Kathleen P. Bennett (1991), Susan Huddleston Edgerton (1991), Joseph W. Newman (1991)- excepto a Louis A. Castenell, Jr. (1991), a quien había conocido en un viaje para seleccionar estudiantes de doctorado en la Universidad Xavier en Nueva Orleans. En aquel entonces Castenell era decano de la Xavier Graduate School, poco después de marcharse a Nueva Orleans para ser decano de la Facultad de Educación, primero en la Universidad de Cincinnati, y luego en la Universidad de Georgia. Louis y yo coeditamos *La Comprensión del Currículum como Texto Racial (Understanding Curriculum as Racial Text)*, 1993. Joe reporta que "Manny" Pridgen (1991, 154) lo introdujo por primera vez a la idea de lugar.

³ Joe repetía estas palabras, conjugadas con los conceptos de Freire, para definir la pedagogía crítica: "La pedagogía crítica se ha promulgado a través del uso de temas generativos para leer la palabra, el mundo y el proceso de planteamiento de problemas" (2004, 15).

las fuerzas que se construyen a través de la conciencia y de la comprensión; en torno a esto no existe espacio para una teleología histórica o un estructuralismo sobredeterminado. Citando no sólo a la Escuela de Frankfurt, sino también a Marx en sus inicios y a Paulo Freire⁴, Kincheloe afirmó el "poder de los seres humanos como actores creativos, que construyen sentido" (1991, 3). Para expresar el tema de manera aproximada al psicoanálisis: la "remembranza" de un pasado reprimido apoya la "emancipación" (1991, 3). Actualmente estas formulaciones parecen muy optimistas⁵, pero en una época de inicios de la "resistencia" (véase Pinar y otros, 1995, 252 y ss.) representábamos más la confirmación de una controversia y menos una realidad empírica.

La "Remembranza" -ahora asociada con las pedagogías del testimonio (Simón, Rosenberg y Eppert, 2000) y los currícula para la reparación (Pinar, 2006)- se centró en el "sentimiento", tema que se mantuvo posteriormente a la vanguardia (Boler, 1999). Vinculando el sentimiento con el lugar, Joe citó a Eudora Welty⁶:

Eudora Welty escribió que los sentimientos están unidos a un lugar. Saber dónde comenzamos nos permite saber dónde estamos. Esta relación entre lugar y sentimiento es crucial para el estudio de la Teoría del Currículum como lugar. (1991, 4).

Centrándose en lo particular (1991, 4), el lugar torna lo abstracto en concreto, incluso en investigación⁷.

Al igual que Martha Nussbaum (1995, 92), Kincheloe apoya la "comprensión literaria" -específicamente de la ficción- como potencialmente progresiva, hecho

⁴ Freire seguirá siendo una fuente importante de inspiración para la prodigiosa carrera académica de Kincheloe (véase, por ejemplo, 2004, páginas 3, 17; 21; 2007, p. 11). Después de aceptar un cargo de investigación en Canadá en la Universidad McGill, Kincheloe -con su compañera Shirley Steinberg- fundó el Proyecto Internacional para la Pedagogía Crítica de Paulo y Nita.

⁵ En su aceptación de la pedagogía crítica, me parecía que Kincheloe casi abandonaba su fe anterior en la actividad (agencialidad) y acción humana, a pesar de la importancia otorgada a la agencia en la Cartilla de 2004 (véase p. 2). (Incluso encontré su definición de agenciamiento allí como la capacidad de una persona para dar forma y controlar su propia vida, liberando el yo de la opresión del poder voluntarista, incluso subjetivista). En su introducción a la compilación de 2007, la mencionada "agencia" desaparece, él reitera la autodenominada "hipótesis represiva" (Chow, 2002, 149; Silverman, 1988, 149) y construye el "poder", sólo en sentido opresivo y casi como una superestructura en su producción de subjetividad (2007, 36). Aunque acogía el "autoconocimiento" (24) y la "autorrealización" (36), no está claro el significado de estos conceptos en un escenario donde predomina el poder.

⁶ La académica Mary Aswell Doll (2000, 31, 112, 167-9), también encuentra en Welty una fuente de inspiración, aunque con diferentes fines teóricos.

⁷ Sobre este punto Joe cita la crítica de Giroux del positivismo que yo también conocía de primera mano (Giroux, Penna, Pinar 1981). Al igual que Freire y McLaren, Giroux pasó a ser el centro de la formulación posterior de Joe de la pedagogía crítica (Kincheloe 2004, 10; Giroux 2007). Sin embargo, hace veinte años, los elementos fenomenológicos predominaban: "La subjetividad del lugar orienta a nuestra comprensión de la subjetividad y de la investigación social en general" (1991, 6).

que nos permite entrar en "reinos inexplorados de conciencia, en algunos casos en estados alterados de conciencia" (1991, 6)⁸. Al igual que Nussbaum (1997, 14), Joe sugirió que la "imaginación" de hecho es "liberada" por el "lugar" (1991, 7).

Adaptando metáforas, Kincheloe caracteriza el "lugar" como "una ventana a la Lebenswelt, un vehículo hacia el autoconocimiento y una grieta en la estructura que permite al arqueólogo del yo descubrir la etimología de nuestro propio acto de investigación" (1991, 6). En un punto Kincheloe vincula la sensualidad con la politización⁹:

La apreciación de la sensibilidad individual puede ser la génesis de una mayor conciencia política -el rechazo a negar la ansiedad, el malestar, la ambigüedad moral y el impulso al rechazo-. A medida que el individuo lucha con la naturaleza problemática del mundo vivido, comienza a sentir la unidad del yo y de la situación. (1991, 21)

La sensibilidad intensificada puede animar a las personas a "luchar y resistir (...) a emerger como la poesía y la política" (1991, 21), afirmación que constituye una referencia al inspirador llamado a las armas de Dwayne Huebner (1999 [1975], 231 y ss.). Kincheloe describe (véase 1991, 21) que ésta no es completamente una concepción fenomenológica de lugar; sin embargo, cuando insiste en la primacía de la historia: "el lugar es el lugar siempre y cuando se vincule con una historia" (1991, 8).

Ciertamente, el Sur de los Estados Unidos tiene su propia historia". Kincheloe (1991, 9) comentó, en el Sur, el "lugar" ha estado "bajo ataque", al menos desde la Guerra Civil. Entonces, defensivamente, la singularidad del Sur no sólo es una realidad empírica, sino también, un contra-ataque político, una fue la integración racial experimentada, (1991, 14), Joe nos cuenta esto, como "una invasión del espacio de los [sureños]." Para los blancos del sur, la esfera pública coexistía con la privada. Él sugiere (1991, 16) en las estructuras de particularidad

⁸ La centralidad del concepto de conciencia en la investigación del currículum fue planteada por Maxine Greene (1971, véase también Macdonald 1995, 153 y ss.). Introduce la "agudización de la conciencia" en mi conferencia de 1973 en la Universidad de Rochester (1974) y retomé dicho concepto (pero en forma diferente) treinta años más tarde (2006, 43 y ss.). Compilaciones recientes afirman la continua relevancia del concepto, no sólo en el campo de la educación sino en otras áreas. (Mansbridge y Morris, 2001; Sexias, 2004).

⁹ Esta concepción corpórea del compromiso político había sido abordada por otra personalidad (no) asociada con la Escuela de Frankfurt: Wilhelm Reich. Nacido en Galicia en 1897 en una familia asimilada como judía, en el primer Reich donde la neurosis se asociaba con la pobreza, afirmando que la acción política, así como la intervención terapéutica era apropiada para canalizar estas fuentes subjetivas de problemas sociales (véase Zaretsky, 2004, 171). Más tarde, Joe enfatizó el rol de la liberación sexual en la revolución socialista (2004, 220), un asunto que si ahora es formulado negativamente: por ejemplo, la heterosexualidad obligatoria únicamente se legítima socialmente en el contexto del matrimonio. Debido a que los políticos conservadores de los Estados Unidos se han apoderado del asunto -los llamados de los adultos a practicar la abstinencia, siempre he pensado, que constituyen, al menos en parte, el restablecimiento del tabú del incesto- uno tiene la obligación de objetarlo (véase Pinar, 2009, 7).

que esta afirmación de singularidad se expresa en las mismas estructuras de conocimiento. Cita el fundamentalismo sureño¹⁰ (1991, 16) y la música country (1991, 18) como formas de esta preocupación cultural con detalle y especificidad.

Kincheloe se adelantó al periodista, novelista y editor del Misisipi Willie Morris, como si personificara el dilema del sureño blanco. Criticado por algunos como colaborador de lo local, otros lo rechazaron por ser un colaborador sureño de las fuerzas de ocupación (scalawag)¹¹.

Morris es, quizás, el alter ego de Joe, hecho que le permite representar su lealtad al igual que su distancia crítica del Sur, que fue su hogar.

El lugar es el concepto que entrelaza las particularidades de la historia, la cultura y la subjetividad. Kincheloe respalda el concepto de "totalidad" -resagando su inclinación posterior hacia el Marxismo¹² que subyace en las concepciones de la pedagogía crítica (Kincheloe 2004, 46 y ss.) -en un esfuerzo por conectar la "particularidad" con la "estructura socioeconómica generalizada" (1991, 22). Sugiere que en la "totalidad" de lugar, "se podrían reunir los teóri-

¹⁰ En términos históricos, Joel Williamson argumenta que la idea del Sur como "el cinturón de la Biblia" es un fenómeno del siglo XX. A nadie se le ocurrió describir el Sur como un cinturón de la Biblia antes de la Guerra Civil. Probablemente la guerra fue el punto de quiebre. El retro moderno del Sur a la Ciudad de Dios podría haber tenido sus orígenes en los campos de batalla sangrienta de la Guerra Civil. Esa guerra hizo que los Sureños pasaran de un estado emocional alto a uno bajo repentinamente, tal vez, aún no han podido asimilar su derrota (...) La retirada del Sur de la realidad podría haber sido impulsada por la incautación por parte de los yanquis bárbaros y de los desertores negros de los estados del Sur durante la Reconstrucción (...) Cuando la vida del Sur volvió a la normalidad después de 1915, la religión se convirtió en el centro del escenario. (Williamson 1984, 316)

¹¹ Un Sureño de la posguerra que traiciona a sus compañeros Sureños con los Yankees para su beneficio personal es un "scalawag" (junto con aventureros, por ejemplo, los Yankees que viajaron al Sur para beneficiarse de su derrota militar) sigue siendo una afrenta en el Sur contemporáneo. Joe Kincheloe demuestra que no era un scalawag, cuando enumera la traición del Sur, entre los peligros que enfrentan, incluso los Sureños progresistas. Como si anticipara su permanencia futura en el Norte (después de salir de Luisiana, Joe se trasladó primero a Clemson en Carolina del Sur, en seguida a Florida Internacional en Miami, luego a Penn State, seguido por el Brooklyn College y la City University of Nueva York, y, por último, a McGill University en Montreal, Canadá), él afirma: "El Sureño exiliado en busca de la liberación permanece vulnerable a la tentación de volver la espalda a su pasado en búsqueda de una cierta sofisticación conveniente o de moda" (142-3). No sólo las teorías pueden seducir al Sureño, al parecer, cualquier "extranjero" también constituye un riesgo: por tanto se debe resistir "Los intentos de los foráneos para indicar lo que un Sureño debería sentir acerca del Sur" (p. 143). Probablemente Joe dirigía esta frase específicamente a mí, dado que me lamentaba acerca del "Sur" casi constantemente, durante esos años iniciales en Luisiana:

¹² A pesar de su influencia formativa en la teoría crítica, Kincheloe atenúa el marxismo frente a su expansiva (casi totalizante) concepción de la pedagogía crítica: cita a Marx como una influencia (junto con Weber!), pero su primera referencia es negativa (2004, 51). En su ensayo de 1991, la única referencia al marxismo también es crítica, por ejemplo, a un "fosilizado" marxismo que "ignoró lo particularista" (1991, 22), una acusación que enfatizo en mi crítica de la teoría de la reproducción (2009).

cos del currículum centrados en lo económico con aquellos preocupados por lo individual" (1991, 22). Aunque el individuo como agente casi desaparece en su obra posterior (a excepción de la versión que lo asume como "generado" por la cultura y la sociedad; véase 2007, 32), este primer esfuerzo para incorporar la subjetividad y la inspirada sociabilidad se representó después en sus listas características y totalizantes (2004, 6 y ss., 50 y ss., 2007, 21 y ss.). También como un dispositivo pedagógico, en estas listas -incluidas en su capítulo, como pronto veremos, enumera los fantasmas y tesoros del sur- que constituyeron "una apreciación de la interacción dialéctica entre ellos, por ejemplo, la fuerza social, económica y política [y] las anécdotas particularistas" (1991, 22). A principios de 1990, Joe Kincheloe asoció la totalidad con la emancipación: "En efecto, la esencia de la liberación está unida a la noción de totalidad, de síntesis epistemológica" (1991, 22). Considero que esta perspectiva dialéctica es la fuerza que impulsa el proyecto académico de toda la vida de Kincheloe, éste representa su reconstrucción de los fantasmas y tesoros del Sur.

Kincheloe, en primer lugar, introduce estos conceptos en su capítulo centrado en Willie Morris. Este capítulo (1991, 123-154) es, ante todo, acerca de Morris, pero también trata el psicoanálisis social de lugar e indirectamente, el propio dilema de Joe como un político progresista del Sur. Kincheloe comienza por destacar que el trabajo de Morris es "principalmente autobiográfico, y constantemente relaciona su historia personal con la historia de su lugar (...) para llegar a un acuerdo con aquellas tradiciones en su (de él o de ella) propia vida" (1991, 124). Aunque ese lugar es Misisipi y no Tennessee, se trata de un Sur que "está perdido para él" (125). Esta experiencia de pérdida, matizada, tal vez, con lamento, justifica; sin embargo, como Joe lo reconoce, que el lugar habita la subjetividad, incluso cuando uno es desplazado. Kincheloe confiesa que "Morris", "escribe sobre estructuras de sentimientos que ya no son tuyas" (124).

Ya no son idénticas a la persona que se educó, Morris, (y Joe Kincheloe, sugiero), se obsesiona(n) con la pérdida de quienes alguna vez fueron, puesto que están al mismo tiempo sostenidos por los "tesoros" internalizados y luego sintetizados en una subjetividad reconstruida.

¿Cómo surge aquella reconstrucción subjetiva? En su capítulo Kincheloe no sólo esboza el proceso, sino que especifica su contenido. Primero se centra en la "invalidación" de lo que él llama "mito", aquellas fantasías colectivas de lo que era el Sur (126). Es claro (como lo veremos momentáneamente) que éste no sólo es un asunto cognitivo, sino también corporal. Al conectar la reconstrucción social con la subjetiva, Kincheloe asevera que dicha invalidación constituye un "paso importante hacia el progreso social" (126). Así concebida, considera este paso como una "preocupación clave del currículum reconceptualizado del Sur -para desmitificar la experiencia de dicho territorio-, de tal manera que se confronten las discrepancias" (126). Sin esta confrontación y sin la consecuente desmitificación, "los individuos pierden el recuerdo de que las cosas alguna vez se hicieron" (127). Joe enumera los mitos (véase 128), entre ellos la "Causa

Perdida¹³ -Lost Cause-, la "Feminidad del Sur" -Southern Womanhood-, el mito del "Esclavo Feliz" -Happy Darkie-, y el "Mito de Honor" -Honor Myth- (128). Estos mitos caracterizan los "fantasmas" que rondan hoy a los Sureños, entre ellos el "racismo sin sentido", "la tiranía religiosa" y "los rituales de amistad masculina" (135).

¿Qué motiva el trabajo de la reconstrucción subjetiva? Cuando Kincheloe escribe acerca de Morris, postula el segundo paso en el proceso, señalando que "el deseo de Morris de alejarse de sus más profundas lealtades" él lo adscribió a la "imaginación" (140). Es la imaginación la que permite a Morris -y, presumiblemente, a los Sureños en general- imaginar la vida más allá de lo que es y de lo que ha sido¹⁴. Un "nivel más profundo de comprensión" es posible en la medida en que la imaginación impulse la búsqueda del "Lebenswelt" (140). El medio de discrepancia en el pasado, la experiencia vivida, se convierte ahora en la promesa de la verdad en el futuro. El punto de vista de Kincheloe no era ingenuamente fenomenológico, hecho que se evidencia en su reconocimiento del poder del lenguaje, dado que en efecto éste hace "accesible" el "mundo".

Al hacer referencia a Freud, Fromm y Barthes, Joe posiciona la desmitificación como la clave para poner al descubierto la "distorsión social, su origen, su naturaleza y sus efectos" (128). De la desmitificación se desplaza hacia la liberación, haciendo referencia a la obra de Freire como la extensión de "nuestro pensamiento sobre la relación entre estas mutilaciones psíquicas, la ubicación histórica, el contexto antropológico y la liberación" (131). Esta lista especifica el ámbito de la aspiración de Joe. En un pasaje clave Kincheloe (1991, 131-132) reclama su herencia del Sur cuando describe: "su aspiración pedagógica para comprenderla".

"Soy un muchacho del Sur, que ha buscado comprender los ritmos de la vida de dicha región y sus efectos en mi vida. Por muchas razones, mi primer

¹³ Aunque el Sur perdió la guerra civil militarmente, "resurgió nuevamente" bajo la forma de un conservatismo político, como un mapa de resultados electorales de las elecciones presidenciales desde que el Proyecto de Ley Derechos Civiles de 1964 fue aprobado por los Demócratas mediante votación abierta (2004, 233 y ss.; 2009, 54). La política racial y la violencia se fundamentan en el tema de género (Pinar 2001), como lo precisa la lista de los fantasmas de Joe. Aunque la raza recibe atención mínima en cuanto a este tema, se convierte en el centro de un canon reconstruido de la pedagogía crítica: entre las "figuras importantes en el surgimiento de la pedagogía crítica", Kincheloe (2004, 59) menciona primero a Du Bois (teniendo en cuenta el orden alfabético).

¹⁴ Joe se anticipa a los énfasis posteriores sobre la imaginación sólidamente fundamentados (aunque de manera diferente) por Kieran Egan y Maxine Greene. Maxine Greene (2001, 30) afirma, la imaginación, es "el tema central" de nuestras "preocupaciones." La imaginación es quizá el concepto cardinal en la obra de Greene, no sólo en su compilación de conferencias sobre profesores en 2001. Recordemos que su libro de 1995 se titula *Liberar la imaginación- Releasing the Imagination-*. Greene (2001, 65) afirma, "sin la liberación de la imaginación", "los seres humanos pueden estar atrapados en la literalidad, en una factualidad ciega". Aunque la imaginación puede permitir el distanciamiento, el sentido del humor también ayuda: "El humor debe cultivar la fidelidad y la irreverencia frente al lugar" (1991, 5). El sentido del humor irreverente de Joe era muy apreciado.

contacto con Willie Morris hace veinte años me proporcionó mucha comprensión de mi propia conciencia del Sur. Tan profundo fue el efecto que adopté North Toward Home de Morris para mi introducción a las clases de educación cuando llegué a trabajar como docente a Luisiana. Se trataba de una excelente autobiografía educativa; por ello confiaba que conmoviera la conciencia de mis estudiantes. Esperaba que además promoviera un análisis introspectivo de la experiencia educativa personal, que podría conducir a una mejor comprensión de las fuerzas sociales que formaban a los estudiantes del Sur".

Compartía la convicción de Joe: prepararse para ser profesor, requiere una reflexión sobre el lugar donde ocurre la enseñanza, actualmente un concepto regional y planetario.

Hace veinte años Joe -y yo- enseñamos en el Sur Profundo. A pesar de su destrucción generada por la industrialización¹⁵, quedaban vestigios - Joe los llamó "tesoros" - con los que los Sureños podían reconstruir su pasado. Aunque advirtió que estas "virtudes poderosas" no deberían "romantizarse" (1991, 145) el mismo concepto se aproxima a dicha romantización. Como mérito suyo, Kincheloe insistió en que estos "tesoros" fueran yuxtapuestos a los "fantasmas" que rondaban el Sur.

"La cercanía a la tierra" y "un sentimiento por los ritmos de la naturaleza" comprende el primero de los tesoros que Joe identifica, seguido de "la importancia de la amistad" y una apreciación por "la estética del deporte"¹⁶ (1991, 145-6). Dada la esclavitud, la Guerra Civil, la segregación racial y la lucha violenta por los derechos civiles, el cuarto tesoro parece finamente redactado, en efecto: "El Sur es un lugar donde las personas adquieren una sensibilidad especial hacia la lucha de nuestra experiencia nacional a través de las relaciones raciales tensas"

¹⁵ Los "agraristas del Sur" de la década de 1930 -Allen Tate, John Crowe Ransom, Robert Penn Warren, Donald Davidson, John Gould Fletcher, y Andrew Lytle- lamentaron la pérdida de la vida tradicional del Sur a causa de la industrialización. Estos intelectuales fueron conservadores de manera autoconsciente (Genovese, 1994, 5). Aunque el actual conservatismo Sureño está vinculado a ellos, éste me parece totalmente distinto (véase 2004, 236). Al igual que sus predecesores agraristas, Kincheloe se lamenta de la industrialización del Sur, llamándola alienación social como su consecuencia. Kincheloe (1991, 144) advierte: "El Sureño que procura autenticidad" debe ser consciente de la alienación industrial moderna, de la naturaleza de la misma manifestación del Sur y de sus efectos sobre el alma del individuo. La racionalidad instrumental que acompaña esta alienación precipita una falta de honradez en los temas más característicos acerca de uno mismo; de hecho, esta destrucción del autoconocimiento puede ser su aspecto más insidioso. Confieso que siempre he intuido que las sospechas de los Sureños con respecto a la industrialización tuvieron su fundamento en la industrialización con el Norte. Después de todo, fue la industrialización superior del Norte -no su destreza militar- la que aseguró la victoria sobre el Sur hace ciento cincuenta años".

¹⁶ Joe sugiere que el deporte no causó en el Sur la misma influencia que provocó en el Norte. Aunque estuve dispuesto a concederle los dos primeros tesoros -pese a que me resistía a pensar que éstos eran de algún modo especiales para el Sur- este tercer argumento siempre me ha parecido extraño, dado que me encontraba rodeado de la publicidad a veces exageradamente agresiva de los deportes en LSU, especialmente del fútbol.

(1991, 148). Esta declaración está seguida por la alabanza del Sur como un lugar donde los Afro y Europeo Americanos "verdaderamente se conocen entre sí". El contenido histórico violento de esa "lucha" pasa inadvertido.

Joe menciona el instrumentalismo en el quinto tesoro: "el tiempo es una entidad preciosa que un individuo controla sin permitirle ser agrupada con otra actividad dirigida y organizada" (149). Distanciándome de mi escepticismo, conforme al cual el tiempo es siempre controlable en cualquier sentido, este tesoro debe proceder de la infancia de Joe, como ocurría con los Sureños a mi alrededor que trabajaban más prolongada y fuertemente (y por una remuneración menor) que cualquier otra agrupación regional que haya conocido en los Estados Unidos. Pero ningún escepticismo surgió cuando mencionó el sexto tesoro: "El Sur es un lugar donde a las personas les encanta contar historias y considero que esta tradición construye comunidad vinculándonos con nuestro pasado" (1991, 149).

Joe cuenta que su propia infancia estuvo llena de dichas historias y sus primos, tías y tíos (los protagonistas de estas historias) aún las cuentan, nos dice, "éstas son más familiares para mí en mi memoria que algunas de las personas que he llamado amigos cercanos en mi vida en la América de finales del siglo XX" (1991, 150)¹⁷.

Dado el carácter de ficción, entonces, uno no se sorprende que el siguiente tesoro sea la imaginación: "El Sur es un lugar donde las personas veneran los impulsos de la imaginación que dan forma a nuestro discurso, a nuestra música, a nuestra literatura, a nuestro amor por el lugar y a nuestro potencial". Joe insiste en que su lista de "tesoros" no constituye un momento más en la tradición centenaria de una romántica y nostálgica "tradición del Sur" (1991, 150-151). De hecho, Kincheloe considera que estos tesoros se deben yuxtaponer con (a) los fantasmas (véase 1991, 134-5, antes citado)¹⁸.

¹⁷ Kincheloe (2007, 11) escribió recientemente "Algunos individuos ven gente muerta", ahora "Les escribo a ellos."

¹⁸ Al sobredimensionar los tesoros del Sur y asignar una constante injusticia Sureña al pasado (como se sugiere con el término "fantasmas"), Joe sospechó (creo) que era culpable de proyectar su propia infancia en el Sur actual. Considérese esta advertencia (para sí mismo): "El joven campesino inocente (que vive dentro de mí) que jugó con alegría y tranquilidad en las montañas del este de Tennessee no debe imponer sus recuerdos felices del Sur sobre mi intento actual de obtener una comprensión madura de la región" (1991, 151). Para este Yanqui que vive en el mismo estado (aunque los residentes reconocían a los habitantes del Norte y del Sur de Luisiana como mundos separados) me pareció que era exactamente lo que él había hecho. En un momento caracteriza estos "tesoros" como proveedores de "plenitud" y "posibilidad" (151) para el Sur, hecho que comprende "algo de gran valor para los Estados Unidos" (152), incluso una "visión utópica de la comunidad" (152), y ciertamente, un "antídoto contra la alienación de la América moderna" (152). Para Joe Kincheloe como individuo, estos legados del Sur le proporcionaron sustento: "Admiro los tesoros del Sur; su humanidad, autenticidad y orientación ética me confrontan con lo que realmente soy y la relación entre esa persona y la que me gustaría ser" (1991, 153). Como mi título lo sugiere, comprender a Joe Kincheloe exige situarlo en el "lugar".

A pesar de haber pasado de la teoría crítica (y su preponderancia del psicoanálisis social) a la pedagogía crítica (con su destacada lucha colectiva y análisis político), Kincheloe permaneció comprometido con la cultura, la historia y la subjetividad. En su convocatoria a la "nueva fase de la pedagogía crítica" (2007, 16), nos recordó que "la cultura moldea lo político" (2007, 31), dado que requiere fijar la "atención" en "interrogantes sobre la identidad y la producción del individuo" (2007, 32), incluso sobre la "autorrealización" (2007, 36). "¿Cuál es la relación?", se preguntó (2007, 26), "entre el macropoder y la subjetividad de los seres humanos?". Al hacer esta pregunta, Joe una vez más confrontó la colisión entre la vida privada y la vida pública, entre los "tesoros" de su educación Sureña y de la "alienación" que enfrentó en los Estados Unidos de América.

La última vez que vi a Joe Kincheloe fue durante un almuerzo en AERA 2007 en Chicago. Sentado entre Shirley Steinberg y yo, Joe demostraba, como de costumbre, su ironía cómica, a veces autocrítica. Aunque parecía enérgico y optimista, Joe había estado trabajando intensamente durante mucho tiempo y tomaba demasiado seriamente los temas que para otros parecían superfluos. Tal vez aquellos muertos lo llamaban. A pesar de mi ambivalencia sobre el concepto de los tesoros del Sur, es claro para mí que Joe fue uno de ellos.

REFERENCIAS

- Allison, Clinton B. (1991). Farragut School: A case study of southern progressivism in the Upper South. En Joe L. Kincheloe y William F. Pinar (Eds.), *Curriculum as Social Psychoanalysis: The significance of place* (27-43). Albany: State University of Nueva York Press.
- Boler, Megan (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Nueva York: Routledge.
- Bennett, Kathleen P. (1991). Wrenched from the earth: Appalachian women in conflict. En Joe L. Kincheloe y William F. Pinar (Eds.), *Curriculum as Social Psychoanalysis: The Significance of Place* (99-120). Albany: State University of Nueva York Press.
- Castenell, Jr., Louis A. (1993). The New South as curriculum: Implications for understanding southern race relations. En Joe L. Kincheloe y William F. Pinar (Eds.), *Curriculum as Social Psychoanalysis: The Significance of Place* (155-163). Albany: State University of Nueva York Press.
- Pinar, William F. (Eds.) (1993). *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education*. Albany: State University of Nueva York Press.
- Chow, Rey (2002). *The Protestant ethnic & the spirit of capitalism*. Nueva York: Columbia University Press.
- Doll, Mary Aswell (2000). *Like letters in running water: A mythopoetics of curriculum*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Edgerton, Susan Huddleston (1991). Particularities of "otherness": Autobiography, Maya Angelou, and me. En Joe L. Kincheloe y William F. Pinar (Eds.), *Curriculum as Social Psychoanalysis: The Significance of Place* (77-97). Albany: State University of Nueva York Press.
- Egan, Kieran (1992). *Imagination in teaching and learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Genovese, Eugene D. (1994). *The southern tradition: The achievements and limitations of American conservatism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Giroux, Henry A. (2007). Introduction: Democracy, education, and the politics of critical pedagogy. En Joe L. Kincheloe y Peter McLaren (Eds.) *Critical Pedagogy: Where are we now?* (1-5). Nueva York: Peter Lang.
- Penna, Anthony y Pinar, William F. (Eds.) (1981). *Curriculum and instruction: Alternatives in education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Greene, Maxine (1971). Curriculum and consciousness. *Teachers College Record*, 73 (2), 253-269.
- (1995). *Releasing the imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on aesthetic education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Huebner, Dwayne (1999). *The lure of the transcendent: Collected essays*. [Editado por Vikki Hillis. Recopilación e introducción de William F. Pinar]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kincheloe, Joe L. (1991). Willis Morris and the southern curriculum: Emancipating the Southern ghosts. En Joe L. Kincheloe y William F. Pinar (Eds.), *Curriculum as Social Psychoanalysis: The Significance of Place* (pp. 123-154). Albany: State University of Nueva York Press.
- (2004). *Critical pedagogy*. Nueva York: Peter Lang.
- (2007). Critical pedagogy in the twentieth-first century: Evolution for survival. En Joe L. Kincheloe y Peter McLaren (Eds.) *Critical Pedagogy: Where are we now?* (pp. 9-42). Nueva York: Peter Lang.
- y Pinar, William F. (1991). Introduction. To Joe L. Kincheloe and William F. Pinar (Eds.), *Curriculum as Social Psychoanalysis: The Significance of Place* (1-23). Albany: State University of Nueva York Press.
- Pinar, William F. y Slattery, Patrick (1994, Winter). A last dying chord? Toward cultural and educational renewal in the South. *Curriculum Inquiry* 24 (4), 407-436.
- Macdonald, James B. (1995). *Theory as a prayerful act: Collected essays*. [Editado por Bradley Macdonald; introducción de William F. Pinar]. Nueva York: Peter Lang.
- Mansbridge, Jane y Morris, Aldon (Eds.) (2001). *Oppositional consciousness: The subjective roots of social protest*. Chicago: University of Chicago Press.
- Newman, Joseph W. (1991). Organized prayer and secular humanism in Mobile, Alabama's public schools. En Joe L. Kincheloe y William F. Pinar (Eds.), *Curriculum as Social Psychoanalysis: The Significance of Place* (45-74). Albany: State University of Nueva York Press.

- 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 "T" 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.