LA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA PELIGROSA[1]

E. Wayne Ross[2] y Kevin D. Vinson[3]

Resumen. El concepto de educación pública se encuentra bajo la influencia de las imágenes dominantes y dominadoras más que en la autentica comprensión de la complejidad de las realidades diarias del aula. Basándose en los trabajos de Debord y Foucault, especialmente en sus visiones libertarias y antiestáticas del poder, de la autoridad y del control en la sociedad contemporánea, este artículo examina cómo el control social se ejerce a través de las imágenes dominantes y una mezcla de vigilancia y espectáculo. En respuesta a estas condiciones, desarrollamos el concepto de «ciudadanía peligrosa». Reclamamos que las condiciones contemporáneas requieren de una Educación para la Ciudadanía antiopresiva, que se tome en serio las desigualdades sociales y económicas, y la opresión fruto del capitalismo neoliberal que restringe las posibilidades antiopresivas y establece unas pedagogías oficiales y sancionadoras. El poder pedagógico de la ciudadanía peligrosa reside: 1) en la capacidad de alentar al alumnado y al profesorado sobre las implicaciones de su propia enseñanza y aprendizaje; 2) en visualizar una educación focalizada en la libertad y en la democracia, y 3) en interrogar y deconstruir sus bienintencionadas complicidades con el sistema a partir de prácticas y textos culturales, especialmente para relacionar las condiciones opresivas con las prácticas culturales del mismo estilo, y viceversa.

Palabras clave. Educación para la Ciudadanía, pedagogía crítica, situacionismo; control social.

Summary/Abstract. Conceptualizations of public schooling rest upon the influence of dominant and dominating images rather than on more authentic understandings of the complex realities of classroom life. Drawing upon the work of both Debord and Foucault, particularly their libertarian and anti-statist visions of power, authority, and control in contemporary society, this article examines how social control is exercised via controlling images and a merger of surveillance and spectacle. In response to these conditions we develop the concept of "dangerous citizenship." We argue that contemporary conditions demand an antioppressive citizenship education, one that takes seriously social and economic inequalities and oppression that result from neoliberal capitalism and that builds upon the antioppressive possibilities of established and officially sanctioned pedagogies. The pedagogical power dangerous citizenship resides in its capacity to encourage students and educators to challenge the implications of their own education/instruction, to envision an education that is free and democratic to the core, and to interrogate and uncover their own well-intentioned complicity in the conditions within which various cultural texts and practices appear, especially to the extent that oppressive conditions create oppressive cultural practices, and vice versa.

Keywords. Citizenship education, critical pedagogy, situationism, social control.

EL CONTROL SOCIAL Y LA CIUDADANÍA PELIGROSA[4]

«Sí, la ciudadanía —sobre todo en las sociedades como las nuestras, con tradiciones autoritarias y de discriminación racial, de género y de clase— es una invención, una producción política. En este sentido, los que padecen alguna forma de discriminación [o todas] [...] no disfrutan del pleno ejercicio de la ciudadanía como un derecho reconocido y pacífico. Al contrario, es un derecho que debe lograrse y su conquista hace crecer la democracia sustancialmente. La ciudadanía implica *libertad* [...] La ciudadanía no se adquiere por casualidad: es una construcción que nunca acaba, requiere que luchemos por ella. Requiere compromiso, claridad política, coherencia y decisión. Por esta razón, la educación democrática no puede lograrse lejos de una educación de y para la ciudadanía» (Freire, 1998: 90).

La naturaleza de la ciudadanía y los límites de la Educación para la Ciudadanía son complejos, puesto que tienen implicaciones múltiples y contradictorias en la escolarización contemporánea y en la vida diaria. Las cuestiones de la Educación para la Ciudadanía están crítica e inexorablemente vinculadas a los estatus presente y futuro de la educación pública y al mantenimiento, fortalecimiento y expansión de los derechos individuales y democráticos.

En su libro clásico *Democracy and Education* (1916), John Dewey abrió un debate sobre la manera en que las sociedades utilizan la educación para el control social. Dewey afirma que la educación como proceso y función social no tendrá un significado claro hasta que se defina el tipo de sociedad que tenemos en mente. En otras palabras, no existe una respuesta para las preguntas sobre los significados y las finalidades de la Educación para la Ciudada-

nía, ya que sus objetivos no son elementos que puedan ser descubiertos.

En *Normative Discourse,* Paul Taylor (1961) sintetiza una máxima que tiene el potencial de transformar nuestra aproximación a la Educación Cívica, la Educación para la Ciudadanía y a todo el currículum de Ciencias Sociales en general: «Tenemos que decidir cuál debería ser el caso. No podemos descubrirlo al mismo tiempo que invertimos en él» (1961: 278). Nosotros —tanto educadores como ciudadanos— debemos decidir cuál tendría que ser el propósito de la Educación para la Ciudadanía. Esto significa preguntarnos en qué tipo de sociedad y de mundo queremos vivir, y realizar acciones para convertir esta idea en realidad. Y, de manera particular, cómo queremos que sea nuestra sociedad democrática. Con el objetivo de construir un significado para la Educación Cívica y para la Ciudadanía, debemos preguntarnos estas cuestiones no únicamente desde un punto de vista abstracto o retórico, sino vinculándolo a las experiencias diarias y a nuestras prácticas profesionales como maestros y profesores.

De esta manera no nos sorprende que la Educación Cívica y la Educación para la Ciudadanía —que se entiende de manera general como la finalidad de la enseñanza de Ciencias Sociales— haya sido siempre un área curricular con un gran debate. El tapiz de contenidos, métodos y objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales ha contenido siempre ideas del reconstruccionismo social (Hursh y Ross, 2000). Los representantes de esta corriente en Norteamérica, autores como George S. Counts, Harold Rugg y posteriormente Theodore Brameld, argumentaban que los docentes debían educar en vistas al cambio social mediante la enseñanza de la práctica de los principios democráticos, la responsabilidad colectiva y la justicia económica y social. Dewey defendía una reconstrucción democrática de la sociedad, y algunos aspectos de su filosofía se relacionan con la Educación para la Ciudadanía. Sin embargo, los patrones tradiciones de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, así como del currículum y de la formación del profesorado reflejan muy poco de la visión del futuro de los reconstruccionistas sociales, y las prácticas educativas en esta área se centran en la implementación de un currículum estandarizado que responde más a las macroevaluaciones[5] que a unas prácticas que tiendan a la construcción de un mundo socialmente más justo (Gabbard y Ross, 2008; Mathison y Ross, 2008; Vinson y Ross, 2003). En realidad, en Norteamérica, aquellos que se autodenominan «inconformistas» y que defienden la «transmisión» de «hechos» y rechazan el pluralismo a favor de un nacionalismo patriótico y monocultural (como, por ejemplo, Leming, Ellington y Porter-Magee, 2003) parecen tener la sartén por el mango en la mayoría de escuelas y clases a pesar del espíritu de resistencia (Ross y Marker, 2005a; 2005b; 2005c).

Sin lugar a dudas, existen algunos programas bienintencionados de Educación para la Ciudadanía en Norteamérica, como *Expectations of Excellence, Civitas* y *National Standards for Civics and Government*. Pero, según señala Vinson (2006), estos programas se sienten abrumados y condicionan su potencial antiopresivo y de educación del mismo tipo a los estados y al Gobierno nacional, de tal manera que las asociaciones de profesionales de la educación continúan su camino hacia la estandarización, la imposición de una única teoría y práctica del currículum y un solo sistema de evaluación.

El programa de estudios de los estadounidenses de origen mexicano en la escuela Tucson High Magnet School (Arizona, Estados Unidos) proporciona un ejemplo claro de las posibilidades opresivas y antiopresivas de la Educación para la Ciudadanía y la Educación Cívica (y también ilustra la utilidad de la educación como control social normativo). En respuesta a la orden de no segregación racial, las escuelas de Tucson establecieron un programa de estudios afroamericanos y posteriormente otro sobre los residentes de origen mexicano en Estados Unidos (*Mexican American studies*) en el currículum. El programa de *Mexican American studies* incluía contenidos sobre las contribuciones de los estadounidenses de origen mexicano en la Historia y en la actualidad, sobre la justicia social y los estereotipos. Los alumnos examinaban la Historia de los EE. UU. desde la perspectiva chicana, a partir de la lectura de textos de reconocida importancia como el de Rodolfo Acuña (*Occupied America: A History of Chicanos*) o como la obra de Paulo Freire *Pedagogía del oprimido* (Lacey, 2011; Reinhart, 2011). Algunas investigaciones que se desarrollaron en las escuelas de Tucson demostraron que los alumnos de origen mexicano alcanzaban mejores logros académicos en las pruebas estatales (AIMS), tenían el doble de probabilidades de graduarse en el instituto y el triple de llegar a la universidad que los estudiantes de origen mexicano que no habían cursado la asignatura de *Mexican American studies* (Reinhart, 2011).

Recientemente, en 2010, Arizona aprobó una legislación antiinmigración, muy cuestionada por políticos y creadores de opinión de la izquierda y la derecha, además de por religiosos, empresarios y miembros de las fuerzas del orden, debido al incumplimiento de algunas nociones básicas de justicia (Nichols, 2010). Menos conocida fue la aplicación de otra ley, redactada por el director de Edu-

cación de Arizona, Tom Horne, focalizada en los estudiantes latinos y de otras etnias de las escuelas públicas. La ley (conocida como *House Bill 2281*) prohibía a las escuelas impartir estudios étnicos. En enero del 2011, Horne, que ocupaba en ese momento el cargo de fiscal general de Arizona, declaró ilegal el programa de *Mexican American Studies*, alegando que violaba cuatro principios de la ley que prohibía a ninguna clase o asignatura:

1. Promover la destrucción del Gobierno de Estados Unidos.
2. Promover el resentimiento debido a cuestiones de raza o clase.
3. Ir dirigido esencialmente a alumnos de un grupo étnico en particular.
4. Defender la solidaridad étnica en vez de tratar a los alumnos como individuos.

(Horne, 2010; House Bill 2281, 2010).

A pesar de tener un sólido currículo avalado por el éxito académico, Horne describió la asignatura como «propaganda y lavado de cerebro» que no pretendía educar, sino crear futuros activistas. La asignatura no fue eliminada inmediatamente, pero Horne amenazó a las escuelas del distrito de Tucson de que perderían el 10% de su presupuesto, aproximadamente 15 millones de dólares.

The New York Times publicó que el alumnado había preguntado a sus profesores si se les consideraba terroristas, puesto que Horne los describía como «destructores del Gobierno». Quizá no se les declaró terroristas, pero el estado de Arizona señaló que el alumnado y sus profesores eran enemigos del Estado —ciudadanos peligrosos—, ya que estudiaban la Historia de Estados Unidos desde la perspectiva chicana, un punto de vista que hacía imposible ignorar las manifestaciones históricas y contemporáneas de racismo e imperialismo, así como de desigualdades sociales, económicas y políticas. En realidad, lo que Horne y la legislación de Arizona hicieron fue declarar ilegal el hecho que el alumnado pudiera estudiar algunos elementos claves del capitalismo: relaciones sociales, la lucha del pueblo para producir y reproducir su vida y sus medios de supervivencia, la búsqueda de un conocimiento racional para la supervivencia, y la libertad (Gibson y Ross, 2009).

Otro ejemplo proveniente de Estados Unidos fue la revisión que el estado de Texas hizo en 2010 de su currículum, la cual fue considerada por los historiadores como un intento de minar el estudio de la Historia y de las Ciencias Sociales en la escuela a partir de malas interpretaciones y distorsiones de la Historia social de Estados Unidos (como, por ejemplo, la superioridad del capitalismo, el cuestionamiento del Estado secular, la presentación de las tendencias políticas conservadoras desde una óptica más favorecedora, etc.). El currículum de Texas es importante no solo para los habitantes de este estado, sino para los habitantes de todos el país, puesto que este estado tiene el mayor mercado de libros de texto de Historia y Ciencias Sociales de todo el país y, por lo tanto, el contenido de estos manuales llega a todo Estados Unidos.

El currículum de Texas, que condiciona los contenidos de Historia y Ciencias Sociales desde el parvulario hasta la Educación Secundaria, presenta una visión ideológicamente conservadora de la Historia y la sociedad. El historiador Eric Forner señala que:

> Tomando el currículum de Ciencias Sociales, los conservadores quieren que el alumnado finalice la educación en Texas con una impresión favorable de: las mujeres que se comportan de acuerdo con los roles de género tradicionales, la Confederación, algunas partes de la Constitución, el capitalismo, el ejército y la religión. No creen que los alumnos deberían aprender que las mujeres pueden reclamar una mayor igualdad, otras partes de la Constitución, la esclavitud, la reconstrucción y el tratamiento desigual de los no blancos en general, cuestiones medioambientales, los sindicatos, la regulación económica federal o los extranjeros (Foner, 2010: párrafo 3).

La revisión del currículum aprobada por la Junta de Educación electa de Texas incluía la supresión de acontecimientos claves, documentos y personas vinculadas a la lucha por los derechos de la mujer (como por ejemplo la Declaración de Seneca Falls Convention, John y Abigail Adams, y Carri Chapman Catt). Thomas Jefferson (autor de la Declaración de Independencia y tercer presidente de EE. UU.) fue suprimido de la lista de personas que inspiraron las revoluciones de los siglos XVIII y XIX y sustituido por figuras religiosas y conservadoras como santo Tomás de Aquino, Juan Calvino y William Blackstone.

Como un ejemplo de «buena ciudadanía» para los alumnos de tercero,[6] el nuevo currículo eliminó a Harriet Tubman, afroamericana abolicionista. En contrapartida, se enfatizó el rol de la religión, aunque no la separación entre Estado e Iglesia. Por ejemplo, los hechos y las cuestiones religiosas aparecen listados como uno de los doce mayores «eventos y eras» desde la época colonial hasta 1877 (Foner, 2010). Las revisiones del currículum incluyen también una disminución de los temas vinculados a la esclavitud (el tráfico de esclavos transatlántico conocido como el «triángulo comercial») y la campaña de la Segunda Guerra Mundial Double-V (en la cual los afroame-

ricanos reclamaron que la victoria sobre las potencias del Eje debía ir acompañada de una disminución de la discriminación y segregación racial en Estados Unidos) fue suprimida del currículo (Foner, 2010).

En Economía, el alumnado de Texas no estudia ahora las teorías del mercado libre de Milton Friedman y Friedrich von Hayek sino los «beneficios», aunque no los efectos nocivos del capitalismo, en lo que se ha venido a llamar «el sistema de libre mercado». *The New York Times* cita las palabras de un miembro conservador de la Junta Educativa de Texas como justificación del cambio de nombre: «Seamos realistas, el capitalismo tiene una connotación negativa, ya sabes, ¡Cerdo capitalista!» (McKinley, 2010). En el currículo de la educación infantil se eliminaron la comida, el alojamiento y la ropa de la lista de «necesidades humanas básicas». En tercero, los alumnos ya no tienen que identificar el Amazonas o el Himalaya, y así sucesivamente (Foner, 2010).

El nuevo currículo de Ciencias Sociales de Texas está distorsionado por lo que la Asociación Estadounidense de la Historia ha venido a llamar «una selección y eliminación arbitraria», teniendo en cuenta que suprime «la importancia de la actividad humana en Norteamérica antes de la colonización de la costa atlántica» y «omite los elementos básicos de la presencia y las acciones de los indios americanos, de los españoles, de los africanos y de los mexicanos» como resultado de una narrativa histórica no precisa (American Historical Association, 2010).

Nosotros creemos que los educadores deben perseguir, y obviamente algunos ya lo hacen, una agenda dedicada a la creación de una Educación para la Ciudadanía que luche contra las desigualdades y la opresión (Deleon y Ross, 2010; Ross y Queen, 2010). Las prácticas educativas deben ir en la dirección de una Educación para la Ciudadanía comprometida a explorar y valorar las acciones y posibilidades de erradicar la explotación, la marginación, la pérdida de poder, la cultura imperialista, y la violencia de la escuela y la sociedad. Freire representa esta idea en la cita del inicio del artículo y, como Dewey, nos enseña que la Educación para la Ciudadanía es esencial en la educación para la democracia, y que esta última es esencial para una sociedad democrática y libre. El alumnado debe entender que no es suficiente con el origen, la nacionalidad, los documentos y los lugares comunes. Tiene que comprender que la promesa de una ciudadanía —y con esto nos referimos a una libre— en el cumplimiento de sus virtudes es infinita, debe permanecer dinámica y ser una lucha constante. Y han de identificar una amplia variedad de formas creativas y éticas para la expansión y realización de la libertad y la democracia, las nociones esenciales de ciudadanía, y relacionar que estas están en sus manos, y que requieren una reflexión y acción humana, democrática y antiopresiva.

Las condiciones contemporáneas demandan una Educación para la Ciudadanía antiopresiva, una que se tome en serio las desigualdades sociales y económicas y la opresión resultante del capitalismo neoliberal (Ross y Gibson, 2007; 2009) y que construya posibilidades de antiopresión dentro de las perspectivas oficiales establecidas y sancionadoras. Existen algunas alternativas interesantes que deben tenerse en cuenta, en la línea de autores próximos a Freire, a la pedagogía neofreiriana, a la educación para la democracia y a los estudios culturales.

El poder pedagógico de la «ciudadanía peligrosa» que exploramos en este artículo reside en la capacidad de alentar al alumnado y al profesorado en las oportunidades de implicarse dentro de su propia escuela o institución para imaginar una educación que tenga en el centro la libertad y la democracia y para interrogarse sobre sus propias prácticas, que, aunque bienintencionadas, pueden ser cómplices de las condiciones en que se producen (especialmente en la reproducción de las condiciones opresivas).

CONTROLANDO LAS IMÁGENES: VIGILANCIA, ESPECTÁCULO Y CONTROL SOCIAL

Cada vez más, la conceptualización de la escuela pública se apoya en la influencia de las *imágenes* en vez de basarse en una auténtica comprensión de la compleja realidad de las aulas (Vinson y Ross, 2003; Vinson, Ross y Welsh, 2010).

Creamos nuestras interpretaciones de lo que es, lo que era y lo que debería ser a partir de las principales corrientes de los medios de comunicación y de lo que vemos en las películas y en la televisión. Esto es especialmente cierto en los principios sociales, culturales, políticos, económicos y pedagógicos que son la base de las nuevas tendencias educativas basadas en las macroevaluaciones y que constituyen un medio por el cual el conocimiento cultural y el comportamiento de los estudiantes, maestros y profesores, administradores, padres, aulas, escuelas y distritos son (in)validados y disciplinados.

Esta «hegemonía de la imagen» refleja y se refleja en algunos elementos de las sociedades contemporáneas, particularmente en los ámbitos de la tecnología y la globalización. Es, por ejemplo, un elemento claro de las cámaras y pantallas que muestran 7 días a la semana, 24 horas al

día, a unas personas *viendo* y *siendo vistas*. Este fenómeno se observa, por ejemplo, en la proliferación de webcams, en las emisiones diarias de la televisión por cable, satélite e internet, en las cámaras promovidas por el Estado, en la multiplicación de los medios de comunicación y en la explosión de los *realities*.

Imagen, vigilancia y espectáculo

La teoría social crítica y el estudio sociológico del orden político han destacado el hecho de que las imágenes son un elemento básico de la construcción social de la realidad y de que operan fundamentalmente en el control del comportamiento humano en línea con los contextos institucionales (Vinson y Ross, 2003).

Las imágenes se generan y localizan, tanto física como ideológicamente, en el complejo contexto social y cultural del capitalismo avanzado de Estado.

- *Las imágenes tienden a reforzar las relaciones de poder e intercambio* existentes en los niveles de la cognición humana y las estructuras de poder político del capitalismo avanzado. Generalmente, las imágenes las crean aquellos que controlan los medios de comunicación, especialmente los de masas, o los procesos de construcción de la realidad en la sociedad.
- *Las imágenes tienen una relación dialéctica con el poder.* Este crea y eleva las imágenes a un estatus hegemónico y se refuerza a través de ellas. Las imágenes son creaciones y creadoras de poder al mismo tiempo. Aunque las relaciones entre imágenes y poder se refuerzan mutuamente, esto no significa que no existan algunas que puedan contradecir el poder y que estas imágenes «competidoras» no puedan luchar para alcanzar la hegemonía social y cultural. Las imágenes hegemónicas son aquellas que consiguen un papel relevante como medida de control del pensamiento y la acción humana, y que controlan y manipulan grupos sociales poderosos.

Comprender la realidad social de las imágenes bajo el capitalismo avanzado de Estado requiere del estudio de los contextos en que estas son producidas, de la manera en que estas modulan el comportamiento, y de los intereses sociales, políticos y económicos a los que sirven. Esto significa que el estudio de imágenes asociado con la escolarización y la educación debe centrarse en las relaciones entre el aprendizaje, y los patrones sociales y culturales del capitalismo global.

Uno de los elementos centrales del capitalismo avanzado global es el rol del Estado como agente primario del control social a través de las actividades de planificación, definición de la realidad y mantenimiento del control social a través de una coacción directa. En la era del capitalismo de Estado, el rol esencial del Estado es minimizar los conflictos y las contradicciones que ponen en duda la estabilidad de esta formación sociohistórica.

La función central del Estado en el contexto del capitalismo avanzado incluye el refuerzo de aquellas normas y patrones que mitigan el conflicto, las crisis y las contradicciones, y que tienen lugar parcialmente a través de la disciplina de las personas, grupos y organizaciones que tienen la capacidad potencial de hacerse con el poder y cambiar estas relaciones.

La disciplina y la ejecución tienen lugar en el capitalismo avanzado de Estado principalmente a través de medios como la *vigilancia* y el *espectáculo.*

Vigilancia y control social: unos pocos observan a unos muchos

En su estudio sobre el nacimiento de las prisiones, Michael Foucault identificó el proceso de *vigilancia* como un medio básico mediante el cual se ejerce el poder y se mantiene el control social en la sociedad contemporánea. Foucault ve claramente el poder no como una entidad, sino como una red que opera en muchos contextos institucionales. Mientras que en *Discipline and Punish: The Birth of the Prision* (1975) Foucault relaciona la organización de la prisión con una forma moderna de castigo, posteriormente se interesa en cómo la disciplina y la aplicación de esta son un proceso social ubicado en un contexto sociohistórico amplio. La organización social de las prisiones es un medio para la comprensión de la estructura de la disciplina, su aplicación en la sociedad y el poder que se ejerce a través de la vigilancia.

Un punto de partida importante en el discurso de Foucault sobre la vigilancia es el diseño de una prisión moderna creado por Jeremy Bentham, el Panóptico, que está físicamente estructurada para que los guardianes puedan observar de manera continua el comportamiento de los prisioneros. El Panóptico es una totalidad social y cultural que físicamente permite la «observación jerárquica» de unos muchos por parte de unos pocos, y que apoya social y culturalmente el derecho de unos pocos a realizar «juicios normativos» sobre el comportamiento de unos muchos. (Parte del punto de vista de Foucault consiste también en que los prisioneros no pueden ver a los guardias, lo que impide la «automaticidad» del poder. De esta manera, aunque los guardianes no observaran, la imposibilidad de comprobar esta falta de observación

actuaría como disciplina: los prisioneros se autodisciplinarían).

Para Foucault, la vigilancia resuelve el problema del orden político en el mundo moderno, porque la tecnología y las normas culturales alientan la obtención de «la manera instantánea de ver a una gran multitud» (1975: 478) por parte de un pequeño número de observadores o incluso por uno solo. Foucault argumenta que la comunidad y la vida pública en la sociedad civil ya no son mediadores significativos del comportamiento humano en las sociedades avanzadas.

Nos quedan, por un lado, individuos cuyos propósitos y objetivos están altamente privatizados y aislados, y, por otro, un Estado que ha adquirido un dominio creciente entre las instituciones sociales.

Como consecuencia, las relaciones sociales pueden regularse únicamente como una forma de vigilancia del Estado y de sus socios de las grandes empresas, que proporcionan el soporte tecnológico para un sistema social basado en la observación de unos muchos por parte de unos pocos.

El espectáculo y el control social: unos muchos observan a unos pocos

En *The Society of the Spectacle*, Guy Debord (1995; ed. original: 1967) identifica que toda la vida de las sociedades que se rigen por las condiciones modernas de producción se presenta como una acumulación de espectáculos. Todo lo que una vez fue vivido se convierte ahora en mera representación (1995: 12-13).

Para Debord, la sociedad del espectáculo define la totalidad de la sociedad, en la cual la realidad queda reemplazada por la imagen, y la vida se convierte en vida anunciada. Las imágenes generadas por los sistemas de información, el marketing, la publicidad y las relaciones públicas obtienen y lleva a cabo una vida en sí misma. Es una forma distinta, no mezclada, de vivir las experiencias humanas.

La sociedad del espectáculo es una forma de alienación en que el «ser» se sustituye por el «aparentar», en que las imágenes se convierten en formas de comunicación distorsionadas y desconectadas que median en las relaciones sociales. Para Debord, el espectáculo no es únicamente una colección de imágenes, sino «una relación social entre personas mediada por las imágenes» (1995: 5).

Económicamente, Debord aborda el hecho de que en estados anteriores de dominación económica el *ser* quedaba absorbido por el *tener*. No obstante, en el presente estado de desarrollo social, el énfasis se desplaza del *tener* al *aparentar*, que se ejemplifica en casos como Facebook, YouTube, Twitter, FourSquare, etc.

Políticamente, el espectáculo es un discurso interminable «basado en un monólogo interrumpido de autoalabanza. El espectáculo es el autorretrato del poder en la era de las normas totalitarias de poder sobre las condiciones de existencia» (1995: 29).

El espectáculo divide la sociedad entre quienes tienen el poder y aquellos que, pasivamente, observan o contemplan el espectáculo que «es inseparable del Estado moderno, como producto de la división social del trabajo y órgano de las normas de clase. Es la forma general de toda división social» (1995: 12).

El punto de vista de Debord sobre la división de la sociedad causada por el espectáculo no se aleja mucho de lo que Chomsky (2002) llamó la «democracia del espectador» (véase también Ross, 2006). Esta teoría de la democracia afirma que el interés común elude al gran público y solo puede entenderlo y manejarlo la élite. De acuerdo con esta visión, el funcionamiento correcto de la democracia es aquel en que una gran mayoría del público es protegido de sí mismo por una clase especializada y sus planteamientos políticos, económicos e ideológicos y su particular fabricación del consentimiento: por ejemplo, se llega a acuerdos con parte del público sobre cosas que estos no quieren. La democracia del espectador se promueve en las clases de Ciencias Sociales a través de un currículo cerrado y de unos patrones tradicionales e institucionalizados, así como mediante una concepción de la democracia que domina muchos de los contenidos de los cursos de Ciencias Sociales. Por ejemplo, a esta se la equipara frecuentemente a las elecciones y al voto. El proceso de permitir a las personas expresar su opinión mediante una proposición, resolución, proyecto de ley o a través de su candidato es quizá la manera más habitual de percibir la democracia en el currículo de Ciencias Sociales. En esta concepción de la ciudadanía, la influencia individual se percibe como el voto, y todos los demás elementos quedan subordinados a este para definir la democracia. Esta, en este caso, no se define por los resultados, sino por las aplicaciones y procedimientos. Esta democracia procedimental deja poco margen a las personas o grupos para ejercer acciones políticas directas, una opción que se reserva a una clase especializada de personas electas y a los expertos que las aconsejan. Sí, los ciudadanos pueden votar, presionar y ejercer el derecho a la libertad de expresión, pero, por lo que al gobierno se refiere, son esencialmente espectadores.

Volviendo a Debord, el espectáculo mantiene su propio régimen de control y disciplina, diferenciado de la vigilancia y del Panóptico, basado en la *observación de unos pocos por parte de unos muchos*. En el espectáculo, el control se ejerce mediante el aislamiento y la fragmentación de las personas, un hecho que dificulta la comunicación, aliena la acción humana y reestructura la comunicación con el fin de asegurarse de que esta se produzca en una única dirección, a modo de mensajería instantánea. Se opera para mitigar la comunidad y el diálogo y, en consecuencia, controlar la imagen, el conflicto y el cambio. Aquellos que controlan las imágenes tienen la habilidad de confundir el ser y las relaciones jerárquicas de poder mediante el espectáculo.

El control social y la fusión de la vigilancia y el espectáculo

Foucault y Debord articulan visiones libertarias y antiestáticas del poder, la autoridad y el control en la sociedad contemporánea. Ambos se centran en el rol del Estado y en los mecanismos que este usa para asegurar el control social directo e ideológico en una sociedad caracterizada por la pérdida de comunidad y de estructuras de sociedad civil que median las relaciones entre personas.

El estudio de la vigilancia en el Panóptico de Foucault, o *la observación de unos muchos por parte de unos pocos*. El estudio de Debord que define la sociedad como una colección de espectáculos donde la apariencia es más importante que el ser y donde *unos muchos observan a unos pocos* (un estado que Foucault confinaba a la Antigüedad).

Las macroevaluaciones ofrecen un caso en que se puede entender la vigilancia y el espectáculo, de manera conjunta y separada. Un ejemplo del uso de la vigilancia es la observación jerárquica del comportamiento y la actuación de las instituciones, programas, docentes y alumnos durante la realización de las pruebas. Un ejemplo de espectáculo se da cuando se presentan los resultados de las pruebas de las escuelas a través de los medios de comunicación. La vigilancia y el espectáculo elevan la imagen por encima de la autenticidad y operan como un vehículo del control social, la dominación política y la conformidad cultural.

La ciudadanía peligrosa

Entonces, ¿qué podemos hacer? Frente a estas problemáticas, proponemos el uso de la noción idiosincrática de «ciudadanía peligrosa».

Como hemos visto, la práctica de una ciudadanía crítica, orientada a la justicia social, requiere que las personas, de manera individual y colectiva, realicen acciones y comportamientos que implican un cierto peligro necesario, que trasciendan de las maneras convencionales como el voto, la firma de peticiones, etc. De alguna manera la ciudadanía actual, desde esta perspectiva, requiere una praxis basada en la oposición y la resistencia, la aceptación de ciertas posturas estratégicas y tácticas. De hecho, la implicación aquí es que la ciudadanía peligrosa lo es para un *statu quo* opresivo y socialmente injusto que establece unas determinadas estructuras jerárquicas de poder.

Desde nuestra perspectiva, como pedagogos, la ciudadanía peligrosa implica tres elementos fundamentales interrelacionados: *participación política, conciencia crítica* y *acción intencional*. En términos educativos, la vigilancia y el espectáculo, y los motivos de la existencia de estos, requieren de resistencia, atribución de significado, desorganización y desorden.

La participación política implica participar en los «tradicionales» derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática. Pero no implica y no debería convertirse en ningún tipo de acción que complazca y reconforte al *statu quo* dominante. De hecho, la participación política puede significar, irónicamente, una no-participación. Desde un punto simplista la participación política de la ciudadanía peligrosa debería ser: 1) utilizar las facilidades de la libertad de expresión, de reunión, de culto y de prensa, etc., y 2) minar las acciones del Estado capitalista cuando estas atacan o cuestionan la intimidad personal**,** o contradicen los principios de justicia, libertad e igualdad (por ejemplo, participando en marchas, manifestaciones, peticiones, etc.).

El segundo elemento clave, la *conciencia crítica*, se basa en la idea de Paulo Freire (1970) de *conscientização*. En conjunto, se refiere a aumentar el interés de las partes interesadas en comprender: 1) cómo son las cosas; 2) que las cosas pueden ser diferentes, y 3) cómo deberían ser las cosas. Esta idea se fundamenta en parte en la concepción freiriana de «leer el mundo», en la construcción marxista de «conciencia de clase», así como en otras perspectivas críticas (como Lukács, 1967).

El tercer, y quizá más complicado, factor, la *acción intencional*, implica una serie de actividades útiles. En nuestro uso del término, relacionándolo con el espectáculo, la acción intencional se refiere a aquellos comportamientos designados para favorecer las relaciones humanas, la implicación verdadera con la vida diaria, la experiencia significativa, la comunicación y el cambio. Todo esto para luchar contra los mecanismos de la imagen, la pasividad, la mercantilización y la división.

En medio de estas ideas, nos anticipamos a nuestro discurso y proponemos las técnicas de la Internacional Situacionista (IS)[7] de la *dérive* (deriva) y el *détournement* (desvío), que desarrollaremos posteriormente. También la definición que hace Certeau de la *perruque* (escamoteo; por ejemplo, «el producto del trabajo de los trabajadores disfrazado de empleo por parte del empresario») y el sabotaje (DeLeon, 2010), así como algunos aspectos del anarquismo insurreccionalista o posizquierda contribuyen a construir la noción de ciudadanía peligrosa. De estos principios anarquistas insurreccionalistas se pueden extraer ideas para construir la noción de la ciudadanía peligrosa (y/o del arte de inspiración política) a partir del libro *The Interventionists: User's Manual for the Creative Disruption of Everyday Life* (Thompson y Sholette, 2004), que incluye entrevistas, comentarios e imágenes de:

- Artistas trabajando para fomentar la libertad y movilidad individual (Rubén Ortiz-Torres).
- Artistas que producen acciones en el espacio público (Surveillance Camera Players).
- Artistas que despliegan estrategias estéticas en otros discursos como la antropología y la geografía urbana (Critical Art Ensemble).
- Artistas que producen herramientas y autonomía personal (The Yes Men).

DÉRIVE Y *DÉTOURNEMENT* COMO PEDAGOGÍA DE LA INSURRECCIÓN

Guy Debord y otros miembros de la IS recomiendan técnicas que, aunque no han sido ampliamente trabajadas desde una perspectiva de la pedagogía crítica, tienen un interés especial para analizar la educación basada en currículos cerrados y el sistema de las macroevaluaciones.[8]

El primero de los términos, la *dérive*¸ significa literalmente «a la deriva» e implica «un modo de experimentar el comportamiento relacionado con las condiciones de la sociedad urbana: es una técnica de paso interrumpido a través de ambientes diversos» (Situationist International, 1981: 45). Citando a Debord:

> A la deriva, una o más personas pierden sus motivaciones habituales para moverse y actuar y se dejan llevar por las atracciones del terreno y por los encuentros que allí se producen. El azar es menos determinante de lo que uno puede pensar: desde la perspectiva de la deriva, las ciudades tienen un consuelo psicogeográfico, tienen constantes corrientes, puntos fijos y vértices que realmente disuaden de entrar o salir en ciertas zonas» (Debord, 1981: 50).

Para la IS, «psicogeográfico» se refiere al «estudio de algunos efectos específicos del entorno geográfico, organizados conscientemente o no, que afectan a las emociones y los comportamientos de las personas» (Situationist International, 1981: 45).

Sobre la otra técnica, el *détournement*, que significa literalmente «desvío», los miembros de la SI escribieron: «*détournement* de los elementos estéticos preexistentes. La integración de las producciones artísticas del presente o del pasado en una construcción superior del ambiente» (Situationist International, 1981: 45-46).

El *détournement* implica una cita o, más vagamente, una reutilización, una «adaptación» de los elementos originales en un nuevo contexto, el robo de artefactos estéticos de su entorno original y su desvío a otros nuevos a partir de una estratagema». En otras palabras, el *détournement* es la utilización de un elemento para darle un nuevo significado antagónico o antitético al sentido por el cual fue creado originalmente.

Podemos encontrar ejemplos de *détournement* en muchos lugares de la cultura popular. Por ejemplo, la cultura *jamming* en la forma del arte conceptual de Barbara Kruger (1987), que utiliza fotos en blanco y negro con títulos superpuestos como «Voy de compras, luego existo» para subvertir y desvertebrar la publicidad de las grandes empresas (Adbusters spoffs ads, n.d.; Discussion, n.d.; Lasn, 2009).

El artista y rockero punk Frank Discussion es conocido por sus adaptaciones mediante tácticas situacionistas y el desarrollo de la *antistasiolog*y o el estudio de la resistencia (Antistasiology, n.d.). Discussion subvierte o descarrila acontecimientos interviniendo en distintos contextos con el objetivo de aumentar la conciencia crítica y criticar la sociedad. Por ejemplo, Discussion creó y distribuyó 5.000 copias de «Bored With School» (Aburrido de la escuela), una retahíla contra la escuela y el trabajo, que había sido creada para parecerse a una declaración del director del Departamento de Educación de Arizona (Discussion, 1981). Su «Bush spells out "War is Peace" policy» («Bush explica la política de "La guerra es la paz"») es un *détournement* de las noticias de CNN.com que ilustra de manera brillante el doble discurso de los políticos contemporáneos y los medios de comunicación de masas (Discussion, n.d., «War is Peace»).

A principios de los 80, Discussion y su banda, Feederz, modificaron la imagen de Ronald Reagon en la carátula del álbum *Let Them Eat Jellybeans!*, que fue una de las primeras recopilaciones de música y arte punk/rock en

Norteamérica (Let Them Eat Jellybeans!, 1981). Más recientemente Jello Biafra y la Guantanamo School of Medicine siguieron su ejemplo al adaptar el poster de Barack Obama «Hope» en la carátula del álbum *Audacity of Hype* (Biafra, 2009).[9]

La *dérive* y el *détournement* surgieron conjuntamente de las ideas de Debord y sus colegas del «dream of a reinvented world», un mundo de experimentación y juego. De acuerdo con Marcus (1989):

> Esto tiene dos significados: [al mismo tiempo] a la «deriva» por las calles de la ciudad en búsqueda de signos de atracción o repulsión, y el «*détournement*» o robo de artefactos estéticos de sus contextos y su desvío consciente en otros contextos […]
>
> [Idealmente] la práctica del *détournemen*t —como puede ser reescribir los diálogos de los cómics para demostrar la «devaluación» del arte y así «reinvertir» el tipo de discurso social y «comunicar mediante la autocrítica» (…)— y el uso de la *dérive* —encontrar las promesas de la ciudad, permitiendo desvíos, «tergiversaciones» de tus pasos, desviando signos y forzando nuevas rutas que nunca existieron— sería comenzar a vivir con un nuevo tipo de vida moderna, hecha de pavimentos y fotografías, palabras y clima: un tipo de vida que cualquiera podría entender y usar (Marcus, 1989: 168-170).

Dérive y *détournement* en las escuelas: ejemplos

Como técnicas de resistencia orientadas a la oposición de los discursos educativos basados en las macroevaluaciones (como el control de las imágenes, en el contexto de la vigilancia y el espectáculo), ¿qué significa «a la deriva» y el «desvío»? ¿Cómo deberían ser? ¿Cómo se pueden aplicar? ¿Cómo pueden funcionar?

Aplicada a la educación y a las grandes evaluaciones, la *dérive*, las más difícil de las dos, requiere de una comprensión previa de los cambios geográficos provocados por las nuevas tecnologías y el capitalismo de Estado avanzado. Exige una consideración profunda de la evolución estructural causada por la vigilancia y el espectáculo y sus causas.

En cada caso, hay que darse cuenta que las imágenes dominantes, la vigilancia y el espectáculo convergen y coexisten. Significa que la *dérive* es un acto social, reflejado en el hecho de que el alumnado y el profesorado deberían moverse conjunta y cooperativamente, a la deriva, a través de los edificios pero también del ciberespacio, del espacio virtual, el hiperespacio, a través de las distintas estructuras de la escuela contemporánea, como si se sintieran atraídos o repelidos, como si se tratase de un despertar de sus comportamientos.

Quizá el mejor y más reciente ejemplo de la *dérive* proviene de la revolución de los jazmines en China (nombrada así en honor a la primavera árabe), en la cual, el 20 de febrero de 2011, los tuits anónimos de un bloguero (Jason Ng, conocido también como «Shudong») produjeron paseos multitudinarios los domingos en más de una docena de ciudades (2011 Chinese Pro-democracy Protests, 2011). Las protestas se concentraron en algunos sitios como en el restaurante McDonald's en Wangfujing, el mayor distrito comercial de Pekín. Allí, los periodistas declararon una «atmósfera revolucionaria ambigua» incluso si la multitud no estaba realmente protestando (Demick y Pierson, 2011). Unos paseos dominicales se convirtieron en una operación psicológica contundente contra el Gobierno chino. Esta deriva, en la que la gente simplemente salía a pasear, eludía la ley antiprotestas china, pero causó una fuerte respuesta de los aparatos de seguridad masiva de China, incluido el arresto de 30 activistas prodemocracia (uno de ellos era Ai Weiwei, un conocido artista y crítico cultural), censura, intensificación de las medidas de seguridad y prohibición de la flor de jazmín.[10] «Mis paseos» de mayo de 2011 tuvieron lugar en 55 sitios en 41 ciudades, todos ellos conocidos, como enfrente del Starbucks en Guangzhou o delante de la estatua de Mao Zedong en Chengdu (Boxun, 2011; "Jasmine Revolution" Beijing Wangfujing assembly, heavily guarded, 2011).

Tomando ejemplo de lo sucedido en China, los estudiantes podrían, por ejemplo, entrar o salir de los sitios donde tienen lugar las pruebas evaluadoras (tanto física como virtualmente), estuvieran o no alentados a hacerlo, para simplemente experimentar, trastornar y jugar. Podrían navegar por las webs, contrastando imágenes relevantes, de ida y vuelta, utilizar los monitores y las webcams para «viajar», comparando distintas zonas desde la perspectiva de las imágenes «oficiales» y el control, analizando los efectos de los esquemas normativizados.

Es concebible incluso, llegado el extremo, que entraran y salieran de las evaluaciones locales, interrumpiéndolas, creando y jugando con ellas. Podrían incluso, entrar y salir de las aulas, las escuelas, las administraciones y los sitios donde los medios de comunicación toman las imágenes opresivas y las controlan. Todo esto como medida de resistencia.

También deberíamos considerar las lecciones que los profesores y maestros para la ciudadanía deberían aprender

de Wikileaks (http://wikileaks.org/), una organización mediática sin afán de lucro que facilita informes sobre todo aquello que considera relevante —incluso secretos de Estado— a los periodistas (por ejemplo, el diario de guerra del conflicto de Afganistán, los registros de la guerra de Iraq, y cientos de miles de informaciones del Departamento de Estado estadounidense).

Wikileaks no es la creación de un genio solitario; es el producto de décadas de colaboración de personas comprometidas con el pirateo informático por causas políticas, bajo el principio que el control único de la información es dañino (Ludlow, 2010).

Wikileaks y la cultura hacker-activista en general se basan en el código «hacker ético» de: 1) toda la información debería ser libre y 2) se debe desconfiar de la autoridad y promover la descentralización (Levy, 1984), dos ideas que están seriamente comprometidas con el esfuerzo educativo de promover la democracia y la libertad.

Con respecto al *détournement*, las implicaciones relacionadas con la resistencia son quizá más claras, especialmente en el contexto de la imagen, la vigilancia y el espectáculo.

Consideremos, por ejemplo, este titular de un periódico «El presidente Obama y el secretario Duncan anuncian una «carrera hacia lo más alto», con el siguiente subtítulo «El plan destaca el pago a los profesores según los resultados de sus alumnos en las pruebas de evaluación».

En sí mismo, parece (o, al menos, puede parecerles a algunos) un plan inocuo, incluso positivo, que la Administración desembolse miles de millones de dólares en las escuelas, tratando de asegurarse de que la obtención de datos informe sobre lo que está sucediendo realmente, y utilizando los logros del alumnado para evaluar a sus docentes. Supongamos, sin embargo, que, como un modo de resistencia al titular, yuxtaponemos a un lado un póster que ilustre de lo que pasa realmente cuando los profesores reciben su salario según los logros de sus alumnos, es decir, como el sueldo basado en logros académicos es una simple ilusión:

- En Inglaterra se adoptó esta medida en la década de 1890, y la respuesta fue abrumadora por la poca solidez de la propuesta política. Los cínicos se refirieron a las escuelas como «fábricas de beneficios» y a los alumnos como «unidades de beneficios».
- En 1876, la misma propuesta estuvo brevemente sobre la mesa en Canadá, y causó la alegría de los conservadores, quienes pensaban que si el alumnado y el profesorado trabajaban más se reduciría el fracaso escolar. El ejemplo canadiense muestra que los resultados en las pruebas pueden aumentar rápidamente, siempre y cuando la materia pueda evaluarse mediante unas medidas concretas y cuantificables. Pero, al igual que sucedió en Inglaterra, el sistema ocasionó que el profesorado centrara sus energías en aquellos alumnos que podían tener más éxito, ayudándolos a sacar puntuaciones altas, mientras se desatendía a los otros. En 1883, las protestas públicas acabaron con el experimento de golpe.
- Aproximadamente un siglo después, en Estados Unidos, el mismo experimento en Arkansas produjo un escándalo y una falta de resultados, con lo cual se declaró un fracaso. Como en los experimentos ingleses y canadienses, el salario según los resultados académicos de los test demostró que los incentivos económicos tenían poco éxito en los resultados, pero sí que generaban efectos dañinos sobre la educación.

Un segundo ejemplo; imaginen el siguiente titular, «La mitad de las escuelas públicas estatales no consiguen que sus alumnos se gradúen en Lectura y Matemáticas», con este subtítulo «Las escuelas con malas puntuaciones podrían perder alumnos o cerrarse». Supongamos que a este titular le acompaña una tabla con el nombre de las escuelas o distritos en una columna y los resultados de las pruebas en otra, quizá indicando la nota de corte.

Ahora, consideremos algunas noticias o reportajes recientes (increíbles pero ciertos) en los cuales se indicaba que en un estado particular se ha provisto a los equipos directivos de las escuelas con *smartphones* por un coste de miles de dólares, mientras que el presupuesto general de los colegios se ha reducido de tal manera que se ha pedido a los padres que donen, por ejemplo, papel higiénico, como medida de ahorro, ya que si no deberían desviarse fondos puramente educativos. De acuerdo con estas noticias, algunas escuelas han pedido realmente donativos como papel higiénico para poder financiar recursos educativos materiales necesarios.

Ahora, reimaginen la imagen. El titular: «La mitad de las escuelas públicas estatales no consiguen que sus alumnos se graduen en Lectura y Matemáticas».

¿Recuerdan la tabla? En la columna uno, el nombre de las escuelas o distritos; en la dos, el número de rollos de papel higiénico conseguidos mediante donaciones (también indicando una «nota» de corte). Como en el primer caso, tanto el significado como la significación han cambiado.

En el corazón del *détournement* se depositan ideas relacionadas con la idea de «encajar» imágenes en un contex-

to o de alterar este para «encajar» la imagen. Estos procesos —o estrategias pedagógicas— permiten al alumnado, al profesorado y al resto de las personas contrastar y combatir la aplicación y la ejecución de las grandes evaluaciones como imagen.

Sin embargo, esto requiere tanto el acceso como la habilidad con las tecnologías que permiten esta ejecución, así como la comprensión —a partir de la *conciencia crítica*— del control de las imágenes, la vigilancia y el espectáculo. Juntando la *dérive* con el análisis de Foucault, el *détournement* proporciona un método no explotado de resistencia crítica, de praxis.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

El predominio de la imagen debe entenderse en el contexto hegemónico de la vigilancia y el espectáculo, el cual potencia y se ve reforzado por la presencia de imágenes dominadas y dominantes. Dentro de este contexto, los mecanismos y las tecnologías de ver y ser visto luchan contra el no ser o el no ser visto de acuerdo con una múltiple y compleja interacción de deseo, posibilidad, existencia y necesidad.

La escuela contemporánea como un sitio de lucha se mueve a uno y al otro lado de la frontera. Sus participantes se incorporan a la opresión y a la resistencia, un teatro disciplinario en que se posicionan simultáneamente como los muchos observando a los pocos y los pocos observando a los muchos. Los regímenes estandarizados coaccionan a los agentes educativos hacia una imagen privilegiada de apoyo a los intereses de los más ricos y poderosos, todo ello en el nombre —la *apariencia*— de democracia, logro y oportunidad económica. Y no es sorprendente que la «copia» sea habitualmente más «real» que el «original».

En la convergencia de la vigilancia y el espectáculo, la educación de las macroevaluaciones funciona como mecanismos de ejecución, basada en el control de las imágenes y por parte de ellas.

Algunas imágenes dominantes, establecidas y mantenidas por las élites de la educación, fuerzan una conformidad disciplinada y antidemocrática de una parte de los profesores, los alumnos y las escuelas bajo los intereses de una minoría de ricos y poderosos que sanciona los contenidos, las políticas, los procedimientos y las consecuencias de una educación estandarizada y basada en las grandes evaluaciones. Aquellos que controlan las imágenes producen imágenes que controlan —el poder produce y mantiene las imágenes y las imágenes producen y mantienen el poder— todo aquello que es de su interés. Estos son los contextos que requieren de una ciudadanía peligrosa.

Ofrecemos las prácticas de la *dérive* y el *détournement* no como recursos inamovibles de lo que debería ser la ciudadanía peligrosa, sino como una praxis cotidiana y, un intento de restablecer el lugar de vivir y la autenticidad en contra de la alienación, la pasividad, la antidemocracia, la conformidad y la injusticia. Al final, la educación estandarizada y las macroevaluaciones no son toda la historia, sino una pequeña pieza de una historia mayor, en que los niños y jóvenes son autores y personajes, sujetos y objetos, jugadores y juegos. Quizá esta sea nuestra verdadera evaluación. Y si es así, las apuestas son altas.

NOTAS

[1] Traducción de Edda Sant Obiols, becaria FPU del Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales de la UAB.

[2] Universidad de British Columbia (Vancouver, Canadá). Profesor del Departamento de Currículum y Pedagogía de la Universidad British Columbia, en Vancouver, Canadá. Sus más recientes libros son *Critical Theories, Radical Pedagogies, and Social Education* (junto con Abraham DeLeon), *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities*, *Battleground Schools* (junto con Sandra Mathison), y *Neoliberalism and Education Reform* (junto con Rich Gibson). Es coeditor de las revistas *Critical Education*, *Workplace: A Journal for Academic Labor* y *Cultural Logic*. Se puede contactar con él a través de: wayne.ross@ubc.ca.

[3] Universidad de West Indies (Cave Hill, Barbados). Profesor lector senior en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de West Indies en Cave Hill (Barbados). Vinson es coautor del libro *Image and Education: Teaching in the Face of the New Disciplinarity* y coeditor *de Defending Public Schools: Curriculum* (junto con E. Wayne Ross). Ha publicado en *Theory and Research in Social Education, Educational Studies* y *The Journal of Critical Education Policy Studies* (junto con otros). Se puede contactar con él a través de: kevin.vinson@cavehill.uwi.edu.

[4] Ross (2011) resumió los principales puntos de este artículo en una presentación digital traducida al español y al catalán. Gracias a Edda Sant Obiols por su traducción de las diapositivas.

[5] Se ha optado por traducir el concepto de «*High-Stake Tests*» como «macroevaluación». Este tipo de pruebas se refieren a las grandes pruebas estandarizadas del tipo PISA que en Estados Unidos se realizan en distintos cursos académicos y desde las mismas instituciones educativas. *(Nota de la traductora.)*

[6] El alumnado de «*third grade*», de entre 8 y 9 años de edad, correspondiente al tercero de Educación Primaria. *(Nota de la t.)*

[7] La Internacional Situacionista (IS) era una organización de artistas e intelectuales revolucionarios cuyo objetivo era acabar con la sociedad de clases. Sus principales influencias son Rosa Luxemburgo, Georg Lukács y Anton Pannekoek. *(N. de la t.)*

[8] Los trabajos publicados de Guy Debord y de otros miembros de la IS están en su mayor parte disponibles en línea. The Bureau of Public Secrets (http://bopsecrets.org) y el libro de nothingness.org (http://library.nothingness.org/articles/SI/all/) son excelentes recursos.

[9] Para más ejemplos de *détournement* véase Ross (2010, 2011).

[10] Se pueden encontrar vídeos de lo ocurrido en Wangfujing en internet. Véase por ejemplo, http://www.youtube.com/watch?v=DkBceA-WEmQ

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

2011. Chinese pro-democracy protests. (n. d.). [En línea: http://en.wikipedia.org/wiki/2011_Chinese_pro-democracy_protests (Consulta: 13 de marzo de 2012)].

ADBUSTERS SPOOF ADS. (n.d.). *Adbusters*. [En línea: http://www.adbusters.org/spoofads].

AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. (2010). American Historical Association calls on the Texas State Board of Education to reconsider amendments to the Texas Essential Knowledge and Skills for Social Studies. [En línea: http://www.historians.org/press/2010_05_18_Texas_State_Board_of_Education.htm].

Antistasiology: The study of resistance. (n.d.). [En línea: http://www.feederz.com/antistasiology.html].

Biafra, J. (2009). Audacity of hype. [Digital image]. [En línea: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Jellobiafra-audacity-of-hype-thumb.jpg].

Boxun (n.d). A report on Jasmine Revolution in China. [En línea: http://www.boxun.us/news/publish/chinanews/A_report_on_Jasmine_Revolution_in_China.shtml (Consulta: 20 de febrero de 2011)].

CENTER FOR CIVIC EDUCATION (1991). *Civitas: A framework for civic education*. Calabasas, CA: Author and National Council for the Social Studies.

CENTER FOR CIVIC EDUCATION (1994). *National standards for civics and government*. Calabasas, CA: Author.

Chomsky, N. (2002). *Media control: The role of the media in contemporary politics*. New York: Seven Stories Press.

Debord, G. (1995). *The society of the spectacle*. Nueva York: Zone Books.

Debord, G. (1981). The theory of dérive. En: Knabb, K. (ed.). *Situationist International anthology*. Berkeley, CA: Bureau of Public Secrets.

De Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley, CA: University of California Press.

Deleon, A. (2010). Anarchism, sabotage and the spirit of revolt: Injecting the social studies with anarchist potentialities. En: Deleon, A. y Ross, E. W. (ed.). *Critical theories, radical pedagogies, and social education: Toward new perspectives for social studies education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Deleon, A. y Ross, E. W. (ed.). (2010). *Critical theories, radical pedagogies, and social education: New perspectives for social studies education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Demick, B. y Pierson, D. (2011). «Calls for subtle protests have China security forces in tizzy». *Los Angeles Times*, 5 de marzo [En línea: http://articles.latimes.com/2011/mar/05/world/la-fg-china-jasmine-revolution-20110305].

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Nuevaw York: Free Press.

Discussion, F. (n. d.). Subvertisements. [Digital images]. [En línea: http://www.feederz.com/subvert.html].

Discussion, F. (1982). Bored with school. [Digital image]. [En línea: http://www.feederz.com/bws.html].

Discussion, F. (n.d.). War is peace. [Digital image]. [En línea: http://www.feederz.com/warispeace.html].

Foucault, M. (1975). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Nueva York: Vintage Books.

Foner, E. (2010). Twisting history in Texas. *The Nation,* 5 de abril. [En línea: http://www.thenation.com/article/twisting-history-texas].

Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum.

Gabbard, D. A. y Ross, E. W. (2008). *Education under the security state*. Nueva York: Teachers College Press.

Gibson, R. y Ross, E. W. (2009). The education agenda is a war agenda: Connecting reason to power and power to resistance. *Workplace:*

A Journal for Academic Labor, 16, págs. 31-52. [En línea: http://ojs.library.ubc.ca/index.php/workplace/article/view/182226/182289].

Horne, T. (2010). Finding by the state superintendent of public instruction of violation by Tucson unified school district pursuant to a.r.s. § 15-112(b). [En línea: http://www.azcentral.com/ic/pdf/horne-findings-ethnic-studies.doc].

House Bill 2281. (2010). Amending title 15, chapter 1, article 1, Arizona Revised Statutes relating to school curriculum. [En línea: http://www.azleg.gov/legtext/49leg/2r/bills/hb2281s.pdf].

Hursh, D. W, y Ross, E. W. (ed.). (2000). *Democratic social education: Social studies for social change*. Nueva York: Falmer. "Jasmine Revolution" Beijing Wangfujing assembly, heavily guarded (2011). [En línea: http://www.youtube.com/watch?v=DkBceAWEmQ].

Kruger, B. (1987). Untitled (I shop therefore I am). [En línea: http://www.maryboonegallery.com/artist_info/pages/kruger/detail1.html].

Lacey, M. (2011). Rift in Arizona as Latino class is found illegal. *The New York Times*, 7 de enero [En línea: http://www.nytimes.com/2011/01/08/us/08ethnic.html?_r=1].

Lasn, K. (2009, March 4). Clearing the mindscape. *Adbusters*. [En línea: http://www.adbusters.org/blogs/adbusters_blog/kalle_lasn_clearing_mindscape.html].

Leming, J. S., Ellington, L. y Porter-Magee, K. (2003). *Where did social studies go wrong?* Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.

Let Them Eat Jellybeans! (1981). Let them eat jellybeans! [En línea: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Let_them_eat_jellybeans.jpg].

Levy, S. (1984). *Hackers: Heroes of the computer revolution*. Garden City, NY: Anchor.

Ludlow, P. (2010). Wikileaks and hacktivist culture. *The Nation*. 4 de octubre. [En línea: http://www.thenation.com/article/154780/wikileaks-and-hacktivist-culture].

Lukács, G. (1967). *History and class consciousness*. Londres: Merlin Press. [En línea: http://www.marxists.org/archive/lukacs/works/history/lukacs3.htm].

Marcus, G. (1989). *Lipstick traces: The secret history of the Twentieth Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mathison, S. y Ross, E. W. (ed.). (2008). *The nature and limits of standards based reform and assessment*. Nueva York: Teachers College Press.

McKinley, Jr., J. C. (2010). Texas conservatives win curriculum change. *The New York Times,* 12 de marzo. [En línea: http://www.nytimes.com/2010/03/13/education/13texas.html].

NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES CURRICULUM STANDARDS TASK FORCE. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Nichols, J. (2010). «Arizona law is not "merely cruel", it is "immoral."». *The Nation*, 23 de abril. [En línea: http://www.thenation.com/blog/arizona-law-not-merely-cruel-it-immoral].

Reinhart, M. K. (2011). Tom Horne: Tucson Unified School District runs afoul of ethnic studies law. *The Arizona Republic*, 3 de enero. [En línea: http://www.azcentral.com/news/election/azelections/articles/2011/01/03/20110103arizona-ethnic-studies-tucson-tom-horne.html].

Ross, E. W. (2006). Remaking the social studies curriculum. En: Ross, E. W. (ed.). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*. Albany: State University of New York Press, págs. 319-332.

Ross, E. W. (2010). *Education for dangerous citizenship: War, surveillance, spectacle, and the education agenda*. Educational Leadership and Policy Studies Distinguished Lecture. University of Texas. [En línea: http://www.ewayneross.net/E._Wayne_Ross/Talking_Heads_files/SA%20Talk.ppt].

Ross, E. W. (2011). Social control and the pursuit of dangerous citizenship. Keynote presentation Ninth International Conference on Research in Teaching of Social Sciences. *The Formation of Social Thought and the Construction of Democracy in the Teaching of Social Sciences, Geography and History*. GREDICS (Research Group on the Teaching of Social Sciences), Barcelona. [En línea: http://ubc.academia.edu/EWayneRoss/Papers].

Ross, E. W. y Gibson, G. (ed.). (2007). *Neoliberalism and education reform*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Ross, E. W. y Marker, P. M. (2005a). (If social studies is wrong) I don't want to be right. *Theory and Research in Education,* 33(1), págs. 142-151.

Ross, E. W. y Marker, P. M. (ed.). (2005b). Social studies: Wrong, right, or left? A critical analysis of the Fordham Foundation's "Where did social studies go wrong?" (Part II). *The Social Studies*, 96 (5).

Ross, E. W. y Marker, P. M. (ed.). (2005c). Social studies: Wrong, right, or left? A critical analysis of the Fordham Foundation's "Where did social studies go wrong?". *The Social Studies*, 96 (4).

Ross, E. W. y Queen, G. (2010). Globalization, class, and the social studies curriculum. En: KELSH, D., HILL, D. y MACRINE, S. (ed.). *Class in education: Knowledge, pedagogy, subjectivity*. Nueva York: Routledge, págs. 153-174.

SITUATIONIST INTERNATIONAL. (1981). Definitions. En: Knabb, K. (ed.), *Situationist International anthology*. Berkeley, CA: Bureau of Public Secrets.

Taylor, P. (1961). *Normative discourse*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-HaIl.

Thompson, N. y Sholette, G. (2004). *The interventionists: User's manual for the creative disruption of everyday life*. North Adams, MA: MASS MoCA.

Vinson, K. D. (2006). Oppression, anti-oppression and citizenship education. En: Ross, E.W. (Ed.). *The social studies curriculum:*

Purposes, problems, and possibilities. Albany: State University of New York Press, págs. 51-75.

VINSON, K. D. Y ROSS, E. W. (2003). *Image and education*. Nueva York: Peter Lang.

VINSON, K. D., ROSS, E. W. y WELSH, J. F. (2010). *Controlling images: Surveillance, spectacle and high-stakes testing as social control*. En: SALTMAN, K. J. y GABBARD, D.A. (ed.). *Education as enforcement* (2.ª ed.). Nueva York: Routledge.

Recibido: 30.05.2012 / Aceptado: 11.07.2012