

Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino¹

Henry Giroux
McMaster University

RESUMEN

En un contexto, tanto estadounidense como global, en que la educación pública es objeto de agresiones por parte de una cultura política conservadora de base económica neoliberal, se hace más necesaria que nunca la construcción de una pedagogía crítica, que plantee un proyecto de resistencia y de intervención democrático y radical; que impulse una perspectiva ética y política, y no meramente técnica, de la producción de conocimiento; que considere el aula y la institución escolar como un ámbito para la reflexión crítica, vinculado a un contexto de luchas sociales; que conceptualice al profesorado no como mero trabajador asalariado, sino como parte de un colectivo más amplio de intelectuales públicos. Todo ello en un escenario en donde se impone la necesidad tanto de hacer una política más pedagógica como de consolidar la pedagogía como una práctica política de carácter cultural.

PALABRAS CLAVE: Educación; Neoliberalismo; Pedagogía crítica; Democracia; Resistencia.

ABSTRACT

A Pedagogy of Resistance in the Age of Casino Capitalism

In one context, both in the U.S. and globally, in which public education is the subject of attacks by a conservative political culture of neoliberal economic base, it becomes more necessary than ever to build a critical pedagogy that raises a resistance and intervention radical and democratic project; that promotes an ethical and political, and not merely technical, knowledge production; that considers the classroom and the school as an area for critical reflection, linked to a context of social struggles; that conceptualizes teachers not merely as employees, but as part of a wider group of public intellectuals. All this in a scenario where prevails both the need for a more pedagogical policy and to consolidate pedagogy as a political practice of cultural character.

KEYWORDS: Education; Neoliberalism; Critical pedagogy; Democracy; Resistance.

Introducción

En todo el mundo, las fuerzas del neoliberalismo han comenzado el desmantelamiento de toda la protección social alcanzada por el denominado *estado del bienestar*, definiendo el afán de lucro como la esencia de la democracia, incrementando el papel

del dinero corporativo en la política, acosando a los sindicatos, ampliando el estado de seguridad militar, obviando la creciente desigualdad social, erosionando las libertades civiles y socavando la confianza pública en las instituciones que definen la democracia². Mientras las fuerzas de la privatización, la desregulación y la autorregulación del mer-

¹ La traducción del inglés de este artículo ha sido realizada por Juan Luis Bueno.

² Ver, por ejemplo, Harvey (2003, 2005), Brown (2005), Giroux (2008) y Steger y Roy (2010).

cado estrechan su control sobre todos los aspectos de la sociedad, el Estado social se transforma en el estado del castigo y el poder del Estado “encuentra su expresión más dramática en la masiva privatización de los bienes públicos, la subcontratación del empleo público (que ahora incluye incluso la práctica de la guerra), y la desregulación de los mercados financieros” (Davis & Monk, 2007, p. xi).

Haciéndose eco de la fantasmal, si no terrible, ideología de Margaret Thatcher, los defensores del neoliberalismo parecen seguros en su distópica visión de que no hay alternativas a una sociedad de mercado, mientras trabajan asiduamente para neutralizar cualquier noción viable de resistencia colectiva, de bien público y de la misma democracia mediante la celebración de la inevitabilidad de las leyes económicas, en las que el ideal ético de intervenir en el mundo da paso a la idea de que “no tenemos más remedio que adaptar tanto nuestras esperanzas como nuestras capacidades al nuevo mercado global” (Aronowitz, 1998, p. 7). Junto con una cultura de temor cada vez mayor, las libertades de mercado parecen estar firmemente basadas en una defensa de seguridad nacional y de las instituciones del capital financiero.

En tales circunstancias, un modelo neoliberal ahora ejerce presión sobre la sociedad norteamericana, que amenaza con convertirse en un Estado autoritario.

El guión resulta familiar: no hay nada que se pueda denominar “bien común”, los valores de mercado se convierten en la plantilla para dar forma a todos los aspectos de la sociedad, el individuo libre sólo tiene obligaciones con su propio interés; el gobierno, y particularmente el estado del bienestar, se convierten en el archienemigo de la libertad; los intereses privados prevalecen sobre los valores públicos; el consumismo es la esencia de la ciudadanía; la privatización es la esencia de la libertad; la ley y el orden son el nuevo idioma para la movilización de los temores compartidos más que de las

responsabilidades compartidas; la guerra es el nuevo principio de organización para organizar la sociedad y la economía; la teocracia ahora se convierte en el código de legitimación para castigar a las mujeres, a los jóvenes, a los ancianos y a aquellos grupos marginados por su clase, raza y origen étnico cuando el moralismo religioso es necesario para apuntalar la guerra contra todo el orden social³.

Dada la crisis actual, los educadores necesitan un nuevo lenguaje político y pedagógico para liderar los contextos y problemas cambiantes, enfrentándose a un mundo donde el capital se basa en una convergencia sin precedentes de recursos financieros, culturales, políticos, económicos, científicos, militares y tecnológicos para ejercer formas poderosas y diversas de control. Si los educadores, entre otros, van a contrarrestar la creciente capacidad del capitalismo global para separar el alcance tradicional de la política del alcance transnacional de poder, es crucial desarrollar enfoques educativos que cuestionen el desplome de la distinción entre las libertades del mercado y las libertades civiles, una economía de mercado y una sociedad de mercado.

Esto supone el desarrollo de formas de pedagogía crítica capaces de desafiar al neoliberalismo y otras tradiciones antidemocráticas tales como el emergente fundamentalismo religioso en los Estados Unidos, mientras resurge un proyecto democrático radical que proporcione las bases para imaginar una vida más allá del “mundo soñado” del capitalismo. En tales circunstancias, la educación se convierte en algo más que exámenes, una obsesión por la rendición de cuentas, las políticas de *tolerancia cero* y un ámbito para la mera formación de estudiantes como mano de obra. Aquí está en juego el reconocimiento del poder de la educación para crear una cultura formativa necesaria para afrontar las distintas amenazas que se están movilizando en contra de la idea misma de la justicia y la democracia, a la vez que para luchar por aquellos ámbitos públi-

³ Para un excelente análisis de las formas contemporáneas de neoliberalismo, Hall (2011); mirar también Harvey (2005) y Giroux (2008).

cos y culturas educativas que ofrezcan modos alternativos de identidad, de relaciones sociales y de política.

Tanto en los discursos conservadores como progresistas la pedagogía es a menudo tratada simplemente como un conjunto de estrategias y habilidades que hay que utilizar para enseñar la materia preestablecida. En este contexto, la pedagogía se convierte en sinónimo de la enseñanza como una técnica o la práctica de una destreza. Cualquier noción viable de pedagogía crítica debe rechazar esta definición y sus infinitas imitaciones serviles, incluso cuando se las considera como parte de un discurso o proyecto radical. Estoy haciendo uso aquí de una tradición de la pedagogía crítica defendida por Paulo Freire en Brasil, Roger Simon en Canadá; Peter McLaren, Joe Kincheloe, Donald Macedo y por mí mismo en los Estados Unidos.

Dentro de esta concepción histórica de la práctica pedagógica, la pedagogía ilumina la relación entre conocimiento, autoridad y poder⁴ y llama la atención acerca de quién tiene el control sobre las condiciones para la producción de conocimiento. Además, delinea las formas en las que el circuito de poder funciona a través de los diferentes procesos mediante los cuales se producen los conocimientos, identidades, autoridad, deseo y experiencia en escenarios sociales concretos. La pedagogía crítica, como forma de política cultural se refiere a un intento deliberado por parte de los trabajadores culturales de influir en qué se produce y cómo tiene lugar esta producción en determinadas condiciones de aprendizaje.

Esta aproximación a la pedagogía crítica no reduce la práctica educativa al dominio de metodologías; subraya, en cambio, la importancia de entender lo que realmente sucede en las aulas y otros entornos educativos, planteando cuestiones relativas a cuál es el conocimiento más valioso, en qué dirección se debería desear y lo que quiere saber. Pero el lenguaje de la pedagogía crítica hace algo más. La pedagogía trata simultáneamente los conocimientos y prácticas en

las que los docentes, trabajadores de la cultura, y estudiantes podrían participar juntos, y las políticas culturales y visiones que tales prácticas legitiman. En este sentido los trabajadores culturales deben estar atentos a la pedagogía como una práctica política y a las prácticas culturales de la pedagogía.

La búsqueda de una nueva política y un nuevo lenguaje crítico que cruce los límites teóricos debe dar un nuevo impulso a la relación entre la democracia, la ética y la acción política, ampliando el sentido de la pedagogía como práctica política y, al mismo tiempo, haciendo la política más pedagógica. En primer lugar, es crucial reconocer que la pedagogía tiene menos que ver con el lenguaje de la técnica y la metodología que con cuestiones de política y poder. La pedagogía es una práctica moral y política siempre implicada en las relaciones de poder y debe ser entendida como una política cultural que ofrece una visión particular de la vida cívica, del futuro y de cómo podríamos construir representaciones de nosotros mismos, de los demás y de nuestro entorno físico y social. Como Roger Simon observa:

A modo de introducción, preparación y legitimación de formas particulares de vida social, la educación siempre presupone una visión del futuro. En este sentido, un currículum y la pedagogía que lo sustenta son una versión de nuestros propios sueños para nosotros mismos, nuestros hijos y nuestras comunidades. Pero esos sueños nunca son neutrales, sino que son siempre los sueños de alguien y en la medida en que están implicados en la organización del futuro de otros, siempre tienen una dimensión moral y política. Es en este sentido que cualquier discusión sobre la pedagogía debe comenzar con un análisis de la práctica educativa como una forma de política cultural, como una manera particular en la que el sentido de identidad, lugar de procedencia, mérito y sobre todo el valor están (in) formados por prácticas que organizan el conocimiento y el significado (Simon, 1987, p. 372).

Una política cultural de oposición puede tomar muchas formas, pero, debido al actual asalto del neoliberalismo en todos los aspectos de la vida pública democrática, parece imperativo que los educadores revitalicen los esfuerzos para crear las condicio-

⁴ Para algunos ejemplos de esta tradición, ver Nikolakaki (ed., 2012) y Giroux (2011).

nes en las que el aprendizaje se una al cambio social en una amplia gama de parcelas sociales, y la pedagogía asuma la tarea de regenerar tanto un sentido renovado de la acción social y política como una subversión crítica del poder dominante. Hacer la política más pedagógica descansa en el supuesto de que la educación se lleva a cabo en diferentes lugares fuera de la escuela. Bajo tales circunstancias, la “capacidad de acción” se convierte en la instancia a través de la cual el poder no es sobrepasado sino refundido, reproducido y vuelto a escenificar de manera productiva.

Para mi argumentación es fundamental la suposición de que la política no es sólo poder, sino que también, como Cornelius Castoriadis señala, “tiene que ver con las decisiones opiniones políticas y los juicios de valor” (1996, p. 8), lo que indica que las cuestiones de la educación cívica y la pedagogía crítica (es decir, aprender a ser un ciudadano cualificado) son fundamentales para la lucha por la acción política y la democracia. En este caso, la pedagogía crítica enfatiza la reflexividad crítica, reduciendo la brecha entre el aprendizaje y la vida cotidiana, comprendiendo la relación entre poder y conocimiento y extendiendo las identidades y derechos democráticos con los recursos de la historia. Sin embargo, entre muchos educadores y teóricos sociales, existe un rechazo generalizado a reconocer que esta forma de educación no es sólo la base para la expansión y fortalecimiento de la acción política, sino que también se lleva a cabo a través de una amplia variedad de esferas públicas mediadas por la fuerza de la cultura misma.

Una de las tareas centrales de cualquier pedagogía crítica viable sería la de hacer visibles modelos alternativos de relaciones democráticas radicales en los distintos ámbitos sociales. Estos espacios pueden hacer lo pedagógico más político planteando cuestiones fundamentales como: ¿Cuál es la relación entre la justicia social y la distribución de los recursos y bienes públicos? ¿Cuáles son las condiciones, conocimientos y cualificaciones que son un requisito previo para la alfabetización cívica, la acción política y el cambio social? ¿Qué tipo de identidades, deseos y relaciones sociales se están produ-

ciendo y legitimando en diversas parcelas de la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo podría el aprendizaje preparar o debilitar la capacidad de los estudiantes para ser auto-reflexivos, ejercitar el juicio, participar en diálogos críticos y asumir alguna responsabilidad para hacer frente a los desafíos de la democracia a nivel nacional y global?

Como mínimo, tal proyecto implica comprender y comprometerse críticamente frente a las convenciones y valores públicos dominantes dentro de un conjunto más amplio de los contextos históricos e institucionales. Hacer lo político más pedagógico en este caso sugiere producir conocimientos y prácticas sociales en diversos espacios que no sólo afirman un pensamiento de oposición disidente y un trabajo cultural, sino que también ofrecen oportunidades para movilizar instancias de indignación y acción colectiva. Esta movilización se opone a flagrantes desigualdades materiales y a la creciente creencia cínica de que la cultura actual de la inversión y las finanzas hace que sea *imposible* abordar muchos de los grandes problemas sociales a los que tienen que hacer frente los EE.UU., América Latina y el resto del mundo. Más importante aún, este trabajo se orienta a la vinculación entre la educación cívica, la pedagogía crítica y las formas de acción política de oposición, que son fundamentales para la creación de una política que promueva los valores democráticos, las relaciones, la autonomía y el cambio social. Algunos ejemplos de esta política son ya evidentes en los diversos enfoques del *Movimiento Ocupa* en los EE.UU. o del movimiento estudiantil en Chile, que, junto con las protestas de Quebec, han venido reclamando el discurso de la democracia y desafiando colectivamente los valores y prácticas del capital financiero.

Tomando prestada una frase de Rachel Donadio, estos jóvenes manifestantes están planteando interrogantes sobre: “¿qué ocurre con la democracia cuando los bancos se vuelven más poderosos que las instituciones políticas?” (2012, p. 8). ¿Qué tipo de sociedad permite a la injusticia económica y la desigualdad masiva funcionar de manera salvaje en una sociedad permitiendo drásticos recortes en educación y servicios pú-

blicos? ¿Qué significa que los estudiantes se enfrenten no sólo a injustas subidas en las matrículas sino a toda una vida de deuda financiera, mientras que los gobiernos de Canadá, Chile y los EE.UU. gastan miles de millones en armas mortíferas y guerras innecesarias? ¿Qué tipo de educación permite tanto dentro como fuera de las escuelas reconocer la disolución de la democracia y la aparición de un Estado autoritario?

Abordando estas cuestiones y los desafíos que plantean, la pedagogía crítica propone que la educación es una forma de intervención política en el mundo y es capaz de crear las posibilidades para la transformación social. Antes que considerar la enseñanza como una práctica técnica, la pedagogía en el más amplio sentido crítico se basa en el supuesto de que el aprendizaje no sólo es el procesamiento del conocimiento recibido, sino su transformación real, como parte de una lucha más amplia por los derechos individuales y la justicia social. Esto implica que cualquier noción viable de la pedagogía y de la resistencia debe ilustrar cómo el conocimiento, los valores, el deseo y las relaciones sociales están siempre implicados en las relaciones de poder y cómo tal entendimiento puede ser utilizado pedagógicamente y políticamente por los estudiantes para ampliar y profundizar los imperativos de la democracia económica y política.

El reto fundamental que afrontan los educadores en los tiempos actuales de neoliberalismo, militarismo y fundamentalismo religioso es proporcionar las condiciones para que los estudiantes aborden cómo el conocimiento está relacionado con el poder tanto en su propia definición como en la acción social. En parte, esto significa proporcionar a los estudiantes las capacidades, conocimiento y autoridad que necesitan para investigar y actuar sobre lo que significa vivir en una auténtica democracia, para reconocer formas de poder antidemocráticas, y para luchar con-

tra las injusticias profundamente arraigadas en una sociedad y un mundo que se basan en las desigualdades económicas, raciales y de género de carácter sistémico.

La responsabilidad de los profesores como intelectuales públicos

En la era de las privatizaciones irresponsables, es difícil reconocer que los educadores y otros trabajadores de la cultura tienen una enorme responsabilidad en la oposición a la actual amenaza para el planeta y la vida cotidiana reavivando la cultura política democrática. Si bien la democracia liberal ofrece un importante discurso en torno a cuestiones de “derechos, libertades, participación, auto-gobierno y ciudadanía”, ha estado históricamente condicionada a través de la “tradicción dañada y cargada” de exclusiones raciales y de género, injusticia económica y una democracia formalista y con marcado carácter ritual, que sustituyó a la estafa de la promesa de la participación democrática (Brenkman, 2000, p. 123). Al mismo tiempo, las tradiciones liberales y republicanas de pensamiento democrático occidental han dado lugar a formas de crítica social y política que contienen al menos un “referente” para hacer frente a la profunda brecha entre la promesa de una democracia radical y la realidad existente⁵.

Con el auge del neoliberalismo, los referentes para imaginar incluso una democracia débil, o para comprender las tensiones entre el capitalismo y la democracia, que animaron el discurso político durante la primera mitad del siglo veinte, parecen estar desbordados, por un lado, por los discursos del mercado, las identidades y las prácticas, y, por otro, por un cinismo corrosivo (Wolin, 2008; Keane, 2009; Giroux, 2012); y, por supuesto, en el momento actual, por una especie de locura política que se manifiesta en el aumento del extremismo en América. La democracia ha sido reducida a una metáfora

⁵ Esto está claro en los trabajos de la Escuela de Frankfurt, de Michel Foucault, Pierre Bourdieu y más recientemente Sheldon Wolin. Mi propia noción de crítica es tanto cultural como política, y está fuertemente influida por el trabajo de C. Wright Mills, Stanley Aronowitz y Antonio Gramsci.

del supuesto “libre” mercado y en algunos casos a la imagen de un estado teocrático. No es que alguna vez haya existido una verdadera esfera pública democrática ideal que haya sido corrompido ahora por los valores del mercado, sino que estos espacios públicos democráticos, incluso en formas limitadas, parece que ya no pueden animar conceptos para hacer visible la contradicción y tensión entre la realidad de la democracia existente y la promesa de una auténtica democracia plenamente realizada.

Parte del desafío de vincular la pedagogía crítica con el proceso de democratización propone la construcción de nuevos espacios de lucha, vocabularios y posiciones de los sujetos que permitan a las personas, en una amplia variedad de espacios, ser más de lo que son ahora, preguntarse en qué se han convertido dentro de los actuales formaciones institucionales y sociales y reflexionar sobre lo que podría significar transformar las actuales relaciones de subordinación y opresión.

La pedagogía crítica como un proyecto de intervención

Si los educadores han de revitalizar el lenguaje de la educación cívica como parte de un discurso más amplio de la acción política y de la ciudadanía crítica en un mundo global, tendrán que diseminar esa teoría en una defensa de lo que llamé en su momento *la esperanza educada* (Giroux, 2003). Esta esperanza se basa en el reconocimiento de la pedagogía como parte de un intento más amplio de revitalizar las condiciones para la acción individual y social, al abordar simultáneamente la pedagogía crítica como un proyecto inspirado por una visión política democrática, a la vez que somos conscientes de las diversas formas en que esta perspectiva se ve influenciada en diferentes contextos. Este proyecto también propone reformular la relación entre lo pedagógico y lo político como un proyecto indeterminado, sujeto a revisión constante y en constante diálogo con sus propios supuestos.

El concepto del proyecto en este sentido se relaciona con la naturaleza directiva

de la pedagogía; el reconocimiento de que cualquier práctica pedagógica presupone una idea del futuro da prioridad a algunas formas de identificación sobre otras y defiende las funciones selectivas de las relaciones sociales. Al mismo tiempo, la naturaleza normativa de esta pedagogía no ofrece garantías sino que más bien reconoce que su propia posición se basa en modalidades de autoridad, valores y consideraciones éticas que deben ser constantemente debatidas para constatar las maneras en que abren o cierran relaciones democráticas, valores e identidades. Para mantener viva cualquier noción de pedagogía crítica es fundamental el reconocimiento de que ésta debe afrontar las necesidades sociales reales, imbuirse de pasión por la democracia y crear las condiciones para la expansión de formas democráticas de acción política y social.

La pedagogía crítica como una cuestión de contexto, ética y política

En oposición a las opiniones cada vez más dominantes de la educación y la política cultural, quiero abogar por una pedagogía transformadora arraigada en el proyecto de la democracia resurgente e insurrecta, que cuestiona sin cesar los tipos de trabajo, prácticas y formas de producción vigentes en la educación pública y superior. Tal análisis debería ser relacional y contextual, así como auto-reflexivo y riguroso teóricamente. Por relacional, me refiero a que la crisis actual de la escolarización debe entenderse en relación con el asalto más amplio que se libra contra todos los aspectos de la vida pública democrática. Como Jeffrey Williams ha señalado recientemente, “la reestructuración actual de la educación superior es sólo una faceta de la reestructuración de la vida cívica en los EE.UU. a través de la cual los derechos públicos previamente asegurados, como la salud, el estado bienestar y la seguridad social, se han evaporado o ‘se han privatizado’, así que ninguna solución se puede separar de una visión más amplia de lo que significa conceder derechos a los ciudadanos de nuestra

república" (1999, p. 749). Pero a pesar de la importancia que estas expresiones tienen para la comprensión de los desafíos que la educación pública y superior han de afrontar en la coyuntura histórica actual, no llegan demasiado lejos. Cualquier comprensión crítica de las fuerzas más amplias que dan forma a la educación pública y superior también debe completarse con una atención más sensible a la naturaleza condicional de la propia pedagogía. Esto significa que la pedagogía nunca puede ser tratada como un conjunto fijo de principios y prácticas indiscriminadamente aplicables en una variedad de espacios pedagógicos. La pedagogía no es una receta que se puede imponer en todas las aulas. Por el contrario, debe ser siempre contextualmente definida, lo que le permite responder específicamente a las condiciones, formaciones y problemas que surgen en los diversos espacios donde tiene lugar la educación. Las escuelas difieren en su financiación, en la calidad de los profesores, recursos, historias y capital cultural. Reconociendo esto, los educadores pueden abordar tanto el significado como la finalidad que las escuelas pueden desempeñar en relación con las demandas de la sociedad en general, al tiempo que ser sensibles a la diferente naturaleza de los asuntos que los educadores deben abordar dentro de los contextos cambiantes en que interactúan con un grupo diverso de estudiantes, textos y formaciones institucionales.

Éticamente, la pedagogía crítica exige una condena permanente "de las formas de búsqueda de la verdad que se imaginaron como válidas para siempre y en cualquier contexto" (Gilroy, 2000, p. 69). En pocas palabras, los educadores tienen que mirar críticamente las formas de conocimiento y relaciones sociales que se definen a sí mismas con una pureza conceptual y una inocencia política que oculta no sólo la forma en que llegaron a existir, sino que también hace caso omiso de que la supuesta neutralidad en que se sustentan ya se basa en opciones ético-políticas. La educación neutral y objetiva es un oxímoron. No existe fuera de las

relaciones del poder, de los valores y de la política. Con razón sostiene Thomas Keenan que la ética al frente de la pedagogía exige una apertura al otro, la voluntad de participar en una "política de la posibilidad" a través de un compromiso crítico continuado con textos, imágenes, eventos y otros registros de significado, a la vez que se transforman en pedagogías públicas⁶.

Una de las consecuencias de vincular la pedagogía a la especificidad del lugar es que pone en primer plano para los educadores la necesidad de repensar el bagaje cultural y político que aportan a cada encuentro educativo; también pone de relieve la necesidad de formar educadores ética y políticamente responsables de las historias que producen, las afirmaciones que hacen sobre la memoria pública y las imágenes del futuro que consideren legítimas. La pedagogía nunca es inocente y, si va a ser entendida y problematizada como una forma de trabajo académico, los educadores no sólo deben cuestionar y registrar críticamente su propia implicación subjetiva en cómo y qué enseñan, sino que también deben resistir todas las tentaciones de despolitizar la pedagogía a través de llamadas tanto a la objetividad científica como al dogmatismo ideológico. Lejos de mostrarse desinteresada o ideológicamente congelada, la pedagogía crítica se preocupa por la articulación del conocimiento con sus efectos y éxitos sociales, en la medida en que los educadores fomentan la reflexión crítica y la acción moral y cívica en lugar de simplemente moldearla. Es crucial para esta última posición la necesidad de que los educadores críticos estén atentos a las dimensiones éticas de su propia práctica.

La pedagogía crítica y la promesa de democratización

Sin embargo, como un acto de intervención, la pedagogía crítica debe basarse en un proyecto que no sólo problematice su propia ubicación, mecanismos de transmisión y efectos, sino que también funcione como

⁶ Para una brillante discusión sobre la ética y la política de la *deconstrucción*, ver Keenan (1997, p. 2).

parte de un proyecto más amplio que cuestione las diversas formas de dominación y que ayude a los estudiantes a pensar más críticamente sobre cómo los acuerdos sociales, políticos y económicos existentes podrían ser más adecuados para hacer frente a la promesa de anticipación de una democracia radical y no como un objetivo mesiánico.

El fallecido Jacques Derrida propuso que la función social de los intelectuales, así como cualquier noción viable de la educación, debe basarse en una política vibrante que haga de la promesa de la democracia un asunto de máxima urgencia. Para Derrida, hacer visible una “democracia” que ha de venir como oposición a esa que se presenta a sí misma en su propio nombre, proporciona un referente tanto para criticar en todo el mundo lo que se considera democracia -“el estado actual de la así llamada democracia”- como para evaluar críticamente las condiciones y posibilidades para la transformación democrática (2000, p. 9). Derrida ve la promesa de la democracia como la adecuada articulación de una ética política y por ende sugiere que cuando la educación superior está comprometida y articulada a través del proyecto de transformación social democrática puede funcionar como un espacio público vital para el aprendizaje crítico, la deliberación ética y el compromiso cívico.

Además, la dimensión utópica de la pedagogía articulada a través del proyecto de democracia radical ofrece la posibilidad de resistencia a la creciente despolitización de la ciudadanía y proporciona un lenguaje para desafiar las políticas de acomodación que conecta la educación con la lógica de la privatización, la mercantilización, el dogma religioso y el conocimiento instrumental. Esta pedagogía se niega a definir al ciudadano como un simple sujeto consumidor y se opone activamente a la visión de la enseñanza como práctica impulsada por el mercado y del aprendizaje como una forma de entrenamiento. El utopismo en este sentido no es un antídoto a la política, un anhelo nostálgico por un tiempo mejor o por alguna “inconcebible alternativa futura”, sino, por el contrario, es un “intento de encontrar un puente entre el presente y el futuro de

esas fuerzas que funcionan en el presente y que son potencialmente capaces de transformarlo” (Eagleton, 2000, p. 22).

En oposición a las formas dominantes de la educación y la pedagogía que simplemente reinventan el futuro en aras de un presente en el que los principios éticos son despreciados y la esencia de la democracia se reduce al mínimo posible, la pedagogía crítica debe afrontar el reto de proporcionar a los estudiantes las competencias que necesitan para cultivar la capacidad de juicio crítico, conectar seriamente la política con la responsabilidad social y ampliar su propio sentido de la acción, con el fin de frenar los excesos del poder dominante, revitalizar un sentido de compromiso público y ampliar las relaciones democráticas. Animada por un sentido de la crítica y la posibilidad, la pedagogía crítica, en su mejor versión, intenta provocar a los estudiantes para que deliberen, resistan y cultiven una serie de capacidades que les permitan ir más allá del mundo que ya conocen sin insistir en un conjunto fijo de significados.

Contra el tremendo ataque actual para privatizar las escuelas públicas y reconvertir en sociedades anónimas la educación superior, los educadores tienen que defender la educación pública y superior como un recurso vital para la vida democrática y cívica de la nación. Para esta tarea es fundamental el desafío de los académicos, los jóvenes, el *Movimiento Ocupa* y los sindicatos para encontrar maneras de unirse en movimientos sociales con amplio apoyo social y oponerse a la transformación de las escuelas públicas y de la educación superior en espacios comerciales, para resistir lo que Bill Readings ha llamado una empresa orientada al consumidor más preocupada por la contabilidad que por la responsabilidad (1996, pp. 11, 18). La crisis de la educación pública y de la educación superior, al tener diferentes registros, debe ser analizada en términos de configuraciones más amplias de las fuerzas económicas, políticas y sociales que exacerbaban las tensiones entre quienes valoran instituciones como bienes públicos y los defensores del neoliberalismo, que ven la cultura de mercado como un diseño magistral para todos los asuntos humanos.

La amenaza que plantea el poder corporativo se puede ver en los continuos intentos de los neoliberales y otros hipercapitalistas para someter todas las formas de la vida pública, incluidas la educación pública y la superior, a los dictados del mercado y, al mismo tiempo, trabajar para vaciar la propia democracia de cualquier vestigio de consideraciones éticas, políticas y sociales. Lo que los educadores deben cuestionar es el intento de los neoliberales o para definir la democracia exclusivamente como un lastre o para debilitar sus auténticos ideales reduciéndola a los imperativos y a las libertades del mercado. Para ello es necesario que los educadores consideren la importancia política y pedagógica de la lucha sobre el significado y la definición de la democracia y situar este debate dentro de una noción amplia de los derechos humanos, las disposiciones sociales, las libertades civiles, la equidad y la justicia económica. Debe ser cuestionada a toda costa la opinión cada vez más dominante, propagada por los gurús neoliberales, como Ayn Rand y Milton Friedman, de que el egoísmo es el valor supremo en la conformación de la acción humana, de que la generación de riqueza es la práctica más importante en una democracia y la acumulación de bienes materiales es la esencia de la vida buena.

Es necesario defender la educación pública y superior como espacios democráticos vitales para desarrollar y nutrir el equilibrio adecuado entre los valores públicos y el poder comercial, entre las identidades fundadas en los principios democráticos y las identidades arraigadas en un individualismo competitivo que actúa por el interés propio y que celebra el egoísmo, la riqueza y la codicia. Los educadores también deben reconsiderar los roles críticos que podrían jugar dentro de la educación pública y superior, de forma que les permitiera oponerse a los enfoques educativos que corporativizan, privatizan y burocratizan el proceso de enseñanza. Una pedagogía crítica debería, en parte, basarse en el supuesto de que los educadores se resisten enérgicamente a cualquier intento por parte de los liberales y los conservadores de reducir su papel en las escuelas al de meros técnicos o títeres corporativos.

En cambio, los educadores podrían redefinir sus roles como intelectuales públicos comprometidos capaces de enseñar a los alumnos el lenguaje de la crítica y la posibilidad como condición previa para la acción social. Esta redefinición de los objetivos, del significado y de la política propone que los educadores se cuestionen críticamente la relación fundamental entre el conocimiento y el poder, las prácticas pedagógicas y las consecuencias sociales, y la autoridad y la responsabilidad cívica. También significa la eliminación de las formas de gestión empresarial en las escuelas públicas y en las de educación superior, que reducen a los profesores a la categoría de empleados o técnicos, y a la educación superior a una clase subalterna de los trabajadores a tiempo parcial, con poco poder, pocos beneficios y cargas excesivas de docencia.

Al redefinir el propósito y significado de la educación como parte de un intento más amplio de luchar por un orden social democrático radical, los educadores pueden empezar a cuestionar enérgicamente una serie de supuestos y políticas dominantes que actualmente estructuran la educación pública y superior, que incluyen, pero no se limitan a: los intentos en curso por parte de la cultura empresarial para definir el perfil de los educadores como agentes de multinacionales; los esfuerzos crecientes de las facultades y universidades para negar a los estudiantes los préstamos, los recursos y el apoyo público que necesitan para tener acceso a una educación de calidad; la creciente influencia de los intereses corporativos en la presión a las universidades para recuperar formas de becas que generen ganancias empresariales; los intentos crecientes de negar a las mujeres y a los estudiantes de color el acceso a la educación superior a través de la revocación de las políticas de discriminación positiva; la elevación de los costes de matrícula y un énfasis cada vez mayor en las pedagogías de aula destinadas a la creación de productos comerciales y consumidores activos.

En lugar de dar a los estudiantes la oportunidad de aprender cómo dar forma y gobernar la vida pública, la educación se está haciendo cada vez más "profesionalizada", reducida a una mercancía que ofrece privi-

legios para unos pocos estudiantes y una formación de baja cualificación industrial para el resto, especialmente los marginados en razón de su clase y raza. El candidato presidencial del Partido Republicano Rick Santorum ha sostenido recientemente que la educación pública es una forma de intrusión del gobierno y que la educación superior es simplemente irrelevante, ya que está haciendo la obra de Satanás, al permitir que educadores izquierdistas adoctrinen a los estudiantes (Jaschik, 2012). Que tal idiotez ideológica y política pase como un discurso legítimo en una carrera presidencial nos dice algo sobre el estado devaluado de la educación pública y superior, por no mencionar lo vulnerables que son a las presiones autoritarias y políticas más extremas.

Lo que ha quedado claro en este clima actual de fundamentalismo religioso y de capitalismo de casino es la mercantilización de las funciones de la educación con el fin de cancelar los valores democráticos, los impulsos y las prácticas de la sociedad civil, al devaluarlos o absorberlos dentro de la lógica del mercado. Los educadores necesitan un lenguaje crítico para dirigir estos retos a la educación pública y superior. Pero también tienen que unirse a otros grupos fuera de las esferas de la educación pública y superior, a fin de crear un movimiento nacional que una la defensa de la educación no mercantilizada con una lucha más amplia para profundizar en los imperativos de la vida pública democrática. La calidad de la reforma educativa se puede, en parte, medir por el calibre del discurso público en lo que se refiere al papel que la educación desempeña en el impulso, no de la agenda de intereses empresariales diseñada por los mercados, sino de los imperativos de la acción crítica, la justicia social y una democracia operativa. En ese sentido, los educadores tienen que desarrollar un lenguaje de la posibilidad para plantear cuestiones críticas sobre la finalidad de la escolarización y el propósito y significado de qué y cómo enseñan los educadores. Al hacer esto, la pedagogía llama la atención para abordar la práctica de aula como una consideración política y moral animada por un feroz sentido de compromiso para ampliar la gama

de capacidades individuales que permitan a los estudiantes convertirse en agentes críticos, capaces de vincular el conocimiento, la responsabilidad y la transformación social democrática.

Acercarse a la pedagogía como una práctica crítica y política implica que los educadores renuncien a todos los intentos de reducir la enseñanza en el aula exclusivamente a cuestiones de técnica y método. Frente a estos planteamientos, los educadores pueden destacar el carácter *performativo* de la educación como un acto de intervención en el mundo poniendo el foco en el trabajo pedagógico como un intento de influir en cómo y qué conocimientos y experiencias se producen dentro de las relaciones en el aula. En esta perspectiva, la pedagogía crítica pone en primer plano las diversas condiciones en que la autoridad, el conocimiento, los valores y las posiciones del sujeto se producen e interactúan en dentro de unas relaciones desiguales de poder; también problematiza los roles cargados ideológicamente y a menudo contradictorios y las funciones sociales que los educadores asumen en el aula. Desde este punto de vista, la pedagogía puede considerarse como una forma de trabajo académico que cubre el vacío existente entre las consideraciones individuales y las preocupaciones públicas, afirma lazos de sociabilidad y reciprocidad y cuestiona la relación entre la libertad individual y las nociones privatizadas de la vida buena, por un lado, y las obligaciones sociales y las estructuras colectivas necesarias para apoyar una democracia vigorosa, por otro.

La autoridad en el aula y la pedagogía como resultado de las luchas

Lo que los educadores enseñan es inseparable de lo que significa situarse en los discursos públicos y comprometerse en los asuntos públicos. Ello implica que la responsabilidad de los educadores críticos no se puede separar de las consecuencias de las posiciones en las materias que les hayan sido asignadas, del conocimiento que pro-

ducen, de las relaciones sociales que legitiman y de las ideologías que difunden entre los estudiantes. El trabajo educativo en su mejor versión representa una respuesta a las preguntas y cuestiones planteadas por las tensiones y contradicciones de la sociedad en general; es un intento de comprender e intervenir en los problemas específicos que surgen de esos lugares en los que en realidad la gente habita y vive sus vidas reales y su existencia cotidiana. La enseñanza en este sentido se vuelve performativa y contextual, y pone de relieve consideraciones de poder, de política y de ética que son fundamentales para cualquier forma de interacción estudiante-profesor-texto.

Cualquier pedagogía consciente de sus propias implicaciones democráticas se mostrará siempre prudente en su necesidad de resistirse a certezas y respuestas totalizadoras. Rechazando la fuerza del dogmatismo, la pureza ideológica y la autoridad arrogante, los educadores deben, al mismo tiempo, captar la complejidad y contradicciones de las condiciones bajo las que producen y difunden el conocimiento. Reconociendo que la pedagogía es el resultado de luchas históricamente específicas, como son los problemas que rigen las cuestiones y asuntos que marcan el qué y el cómo enseñamos, no se debería proponer que los educadores renuncien a su autoridad. Por el contrario, es precisamente reconociendo que la enseñanza es siempre un acto de intervención inextricablemente influenciado por formas particulares de autoridad como los profesores *pueden* ofrecer a los estudiantes –para cualquier uso que deseen hacer de ellos– una variedad de herramientas de análisis, de diversas tradiciones históricas y una gama amplia de conocimiento sobre culturas dominantes y subalternas y sus mutuas influencias. Esto está muy lejos de sugerir que la pedagogía crítica se define a sí misma o bien dentro del control ejercido por una autoridad arrogante o bien que se libere completamente de cualquier tipo de compromiso. Por el contrario, aquí está en juego la necesidad de

insistir en modos de autoridad directivos, pero no arrogantes, vinculando el conocimiento al poder al servicio de la autonomía y alentando a los estudiantes a ir más allá del mundo que ya conocen para ampliar su gama de posibilidades humanas.

Los académicos deben deliberar, tomar decisiones, tomar posiciones y, al hacerlo, reconocer que la autoridad “es la condición misma para el trabajo intelectual”⁷ y las intervenciones pedagógicas. La autoridad, desde esta perspectiva, no está únicamente en el lado de la opresión, sino que se utiliza para intervenir y dar forma al espacio de enseñanza y aprendizaje dirigido a proporcionar a los estudiantes un amplio abanico de posibilidades para cuestionar supuestos de sentido común de la sociedad y para analizar la relación entre sus propias vidas cotidianas y las formaciones sociales más amplias que influyen sobre ellos. La autoridad se convierte en un referente para legitimar un compromiso con una particular visión de la pedagogía y en un referente crítico para una especie de autocritica. Exige la consideración de cómo funciona la autoridad en unas relaciones específicas de poder respecto a su propia promesa de proporcionar a los estudiantes un espacio público donde puedan aprender, debatir y participar en tradiciones críticas para imaginar las cosas de otra manera y desarrollar discursos cruciales para la defensa de las instituciones sociales vitales como un bien público.

Mientras que la pedagogía puede ser entendida performativamente, como un acontecimiento donde pueden suceder muchas cosas al servicio del aprendizaje, es fundamental hacer hincapié en la importancia de las relaciones democráticas en el aula, que fomenten el diálogo, la deliberación y el poder de los estudiantes para cuestionar. Por lo demás, este tipo de relaciones no indican una retirada de la autoridad del profesor sino que más bien sugieren la utilización reflexiva de la autoridad para proporcionar las condiciones para que los estudiantes ejerciten el rigor intelectual, la competencia

⁷ Esta expresión procede de J. Michael (2000, p. 2).

teórica y los juicios informados. Así, los estudiantes pueden pensar de forma crítica sobre el conocimiento que adquieren y lo que significa actuar sobre ese conocimiento con el fin de ampliar su sentido de la acción, como parte de un proyecto más amplio de aumento tanto del “alcance de sus libertades” como del “funcionamiento de la democracia” (West, 1991, p. 35). Lo que los estudiantes aprenden y cómo lo aprenden debería ampliar lo que significa experimentar la democracia desde una posición de posibilidad, afirmación y compromiso crítico. En parte esto supone que los educadores desarrollen prácticas pedagógicas que abonen el terreno de la política y al mismo tiempo animen a los estudiantes a “pensar mejor acerca de cómo los acuerdos pueden tomarse de otra forma” (Dean, 2000, p. 3).

La pedagogía crítica debe ser interdisciplinar y contextual y debe vincular las complejas relaciones entre el poder y el conocimiento, ejercer la crítica sobre las limitaciones institucionales en las que la enseñanza se lleva a cabo y poner el foco en cómo los estudiantes pueden asumir los imperativos de la ciudadanía social crítica. La educación no se ocupa sólo de la transmisión del conocimiento, sino que también de la producción de sujetos, identidades y deseos, que no es poco cuando se reconoce lo que tal lucha implica para la preparación de los estudiantes para el futuro. La pedagogía crítica debe ser autorreflexiva sobre sus objetivos y prácticas, consciente de su proyecto permanente de transformación democrática, pero abiertamente comprometida con una política que no ofrece ninguna garantía. Sin embargo, rechazar el dogmatismo no significa que los educadores desciendan a un pluralismo del tipo “laissez-faire” o una apelación a las metodologías diseñadas para “enseñar los conflictos”. Por el contrario, significa que para hacer lo pedagógico más político, los educadores ofrezcan a los estudiantes diversas oportunidades para comprender y experimentar cómo la política, el poder, el compromiso y la responsabilidad funcionan en y través de ellos, tanto dentro como fuera de las escuelas.

Esto, a su vez, permite a los estudiantes situarse dentro de una confluencia interre-

lacionada de fuerzas ideológicas y materiales como agentes críticos que pueden tanto influenciar tales fuerzas como al mismo tiempo hacerse responsables de sus propias opiniones y acciones. Dentro de esta perspectiva, las relaciones entre los patrones institucionales y las prácticas pedagógicas son reconocidas como complejas, abiertas y contradictorias, a pesar de que siempre se encuentren situadas dentro de relaciones de poder desiguales (O’Shea, 1993).

Haciendo lo pedagógico más significativo

Cualquier análisis de la pedagogía crítica debe insistir en la importancia de abordar el papel que el afecto y la emoción juegan en la formación de la identidad individual y de la acción social. Cualquier aproximación en este sentido implica tomar en serio esos mapas de significado, inversiones afectivas y deseos sedimentados que permiten a los estudiantes conectar sus propias vidas y experiencias cotidianas con lo que aprenden. La pedagogía en este sentido se convierte en algo más que una mera transmisión del conocimiento recibido, una inscripción de una identidad unificada y estática, o una metodología rígida; presupone que los estudiantes se mueven por sus pasiones y se ven motivados, en parte, por las inversiones afectivas que aportan al proceso de aprendizaje. Esto supone la necesidad de una teoría de la pedagogía dispuesta a desarrollar una “comprensión crítica del valor de los sentimientos, emociones y deseos como parte del proceso de aprendizaje” (Freire, 1999, p. 48).

No sólo los estudiantes necesitan comprender los intereses ideológicos, económicos y políticos que dan forma a la naturaleza de sus experiencias educativas, sino que también deben hacer frente a las fuertes inversiones emocionales que pueden llevar a tales creencias. Para Shoshana Felman, esto significa que los educadores tomen en serio el papel del deseo tanto en la ignorancia como en el aprendizaje. “La enseñanza”, explica, “no tiene que ver tanto con la falta de conocimiento como con las resistencias al mismo. La ignorancia, sugiere Jacques La-

can, es una ‘pasión’. En la medida en que la pedagogía tradicional postula un deseo de conocimiento, una pedagogía analíticamente informada tiene que contar con la pasión por la ignorancia” (Felman, 1997, p. 79)⁸. Felman va más allá sobre la naturaleza productiva de la ignorancia, argumentando que “la ignorancia no es más que un deseo de ignorar: su naturaleza es menos cognitiva que performativa... no es una simple carencia de información, sino la incapacidad –o la negativa– a reconocer la propia implicación en la información” (*Ibidem*).

Si los estudiantes tienen que pasar de la comprensión a un compromiso con las inversiones afectivas más profundas que los hacen cómplices de ideologías opresivas, deben posicionarse para abordar y formular las estrategias de transformación a través de las cuales sus creencias individuales y sus inversiones afectivas se pueden articular con discursos públicos más amplios que extienden los imperativos de la vida pública democrática. Una pedagogía *inquietante* en este caso involucraría las identidades y resistencias de los estudiantes a partir de puntos de vista inesperados y articularía la forma en la que se conectan con las relaciones materiales de poder existentes. Aquí está en juego una práctica pedagógica que no sólo llama la atención sobre cómo se producen, se despliegan y se recuerdan el conocimiento, las identificaciones y las posiciones del sujeto, sino también cómo se convierten en parte de un proceso continuo, más estratégico por así decirlo, de mediación y desafío de las relaciones de poder existentes.

Conclusión

En la coyuntura histórica actual, los conceptos de bien social y bien común están siendo remodelados y desplazados como categoría constitutiva para hacer de la acción operativa y política de la democracia la condición para la transformación social. Las nociones de lo social y lo público no están

siendo eliminadas sino más bien reconstruidas, en circunstancias donde se erosionan los foros públicos de debate serio, incluida la educación pública. Dentro de la lógica imperante del neoliberalismo, la enseñanza y el aprendizaje se eliminan del discurso de la democracia y la cultura cívica, definiéndose como un asunto puramente privado. Así es como explican los políticos y medios de comunicación de derechas sus diatribas contra la educación superior, las élites y ese viejo fantasma de los medios de comunicación liberales. Separada de los imperativos de una sociedad democrática, la pedagogía se reduce a una cuestión de gusto, una elección individual, de educación en casa y de formación laboral.

La pedagogía entendida como un modo de dar testimonio, un compromiso público en que los estudiantes aprenden a estar atentos y a ser responsables con respecto a las memorias y narrativas de los demás, desaparece dentro de una idea de aprendizaje, impulsada por las empresas, donde la lógica del mercado devalúa la oportunidad de que los estudiantes establezcan conexiones entre ellos a través de relaciones sociales que promuevan una mezcla de compasión, ética y esperanza. La crisis de lo social se amplifica aún más por la desaparición del Estado como guardián del deber público y su creciente falta de inversión en los sectores de la vida social que promueven el bien común. Con la sentencia del Tribunal Supremo que declara constitucionales los cheques escolares, se da rienda suelta a un gobierno profundamente conservador para que incumpla la responsabilidad de proporcionar a cada niño una educación que reafirme la vida pública, que asuma la necesidad de ciudadanos críticos y respalde la elemental idea de que la acción política es fundamental para la existencia de la vida democrática.

La mayor amenaza para los jóvenes no proviene de una estadística de éxito escolar por debajo de la media, ni de la ausencia de sistemas de elección privatizados o de la falta de medidas rígidas de evaluación. Por

⁸ Para un extenso análisis de las relaciones entre escolarización, alfabetización y deseo, ver Kelly (1997) y Todd (1997).

el contrario, viene de una sociedad que se niega a ver la infancia como una inversión social, que asume que en los EE.UU. 16,3 millones de niños viven en la pobreza, que reduce el aprendizaje crítico a programas de pruebas de evaluación masivas, que promueve políticas que eliminan los servicios públicos y de salud más importantes y define la masculinidad a través de la celebración degradante de una cultura de las armas, los deportes extremos y los espectáculos de violencia transmitidos a través de las industrias de los medios de comunicación controladas de forma corporativa.

Los estudiantes no están en riesgo a causa de la ausencia de incentivos comerciales en las escuelas, sino porque como país apoyamos un único sistema clasista de financiación de la educación, que últimamente tienen la intención de destruir por completo precisamente porque es público. Los niños y jóvenes están siendo asediados tanto en la educación pública como en la superior, porque demasiadas de estas instituciones se han convertido en caldo de cultivo para el mercantilismo, el racismo, la intolerancia social, el sexismo, la homofobia y el consumismo, espoleados por el discurso de derechas del Partido Republicano, expertos conservadores y la debilidad de los medios de comunicación dominantes. Vivimos en una sociedad donde la cultura del castigo y la intolerancia ha sustituido a la cultura de la responsabilidad social y la compasión.

Dentro de este clima de severa disciplina y desprecio, es más fácil para los estados como California dedicar más recursos financieros para construir prisiones que para apoyar la educación superior. En este contexto, es necesario asumir el(los) proyecto(s) de la pedagogía crítica tanto dentro como fuera de la educación pública y superior. La pedagogía no es una práctica que sólo se lleva a cabo en las escuelas, también es un modelo público de enseñanza, es decir, una práctica pedagógica pública ampliamente definida dentro de una gama de instrumentos culturales que se extienden desde las cadenas de televisión a los medios impresos y a Internet. Como elemento central de una política cultural con base firme, la pedagogía crítica, en sus diversas formas, cuando se vincula

con el proyecto actual de la democratización, puede proporcionar oportunidades para los educadores y otros trabajadores culturales para redefinir y transformar las conexiones entre el lenguaje, el deseo, el significado, la vida cotidiana y las relaciones materiales de poder como parte de un movimiento social más amplio que reclame la promesa y las posibilidades de una vida pública democrática.

La pedagogía es peligrosa, ya que no sólo proporciona las capacidades intelectuales y las normas éticas para que los estudiantes luchen contra la pobreza, la destrucción ecológica y el desmantelamiento del estado social, sino también porque tiene el potencial para inculcar en los estudiantes un profundo deseo de una "democracia real basada en relaciones de igualdad y libertad" (Hardt & Negri, 2004, p. 67). Dada la actual crisis económica, el creciente populismo autoritario, el aumento del dogmatismo religioso, la aparición de un estado fallido y una política controlada en gran parte por los banqueros y las corporaciones, la pedagogía crítica se convierte en algo sintomático no sólo de algo precioso que se ha perdido bajo un régimen de capitalismo de casino, sino también de un proyecto y una práctica que debe ser recuperada, reconfigurada y ser la base para fundamentar cualquier noción viable de la política.

Profesores que resisten

¿Qué papel podrían desempeñar los profesores de escuelas públicas como intelectuales públicos a la luz de los ataques envenenados perpetrados en las escuelas públicas por las fuerzas del neoliberalismo? En el sentido más inmediato, pueden elevar sus voces colectivas contra la influencia educativa de una más amplia cultura y espectáculo de violencia y poder de las empresas que inundan el país con una cultura de la guerra, el consumismo, el mercantilismo y la privatización. Pueden mostrar cómo esta cultura de la crueldad mercantilista y la violencia es sólo una parte de una cultura de guerra más extendida y que todos abrazan, de la industria armamentística, y de un ves-

tigio darwiniano de la ética del más fuerte, más propia de una sociedad autoritaria que de una democracia. Pueden movilizar a los jóvenes, para defender a profesores, estudiantes y escuelas públicas mediante la promoción de políticas que inviertan en escuelas y no en el complejo militar-industrial y sus enormes y costosas armas letales.

Pueden educar a los jóvenes y a un público más amplio para apoyar la regulación de las armas y la democratización de las industrias de la cultura, que ahora comerían con la violencia como una forma de diversión; pueden hablar claramente en contra de las condiciones educativas, políticas y económicas en las que la violencia se ha convertido en un deporte en los Estados Unidos, una de las prácticas y activos más valiosos del estado nacional del espectáculo. La cultura violenta expresada en las pantallas de los videojuegos, deportes extremos, películas violentas de Hollywood, series de televisión y otras producciones culturales no sólo producen diversión, sino que son principalmente máquinas de enseñanza que instruyen a los niños en una cultura sádica donde matar está bien, la violencia es divertida y la masculinidad se define a través de su propensión a hacer famosos a los asesinos. Esta es una cultura que sirve como una herramienta de reclutamiento para el ejército, que convierte a la fuerza militar, en vez de en un ideal democrático, en el más alto ideal nacional, y a la guerra en el principio organizativo más importante de la sociedad.

Los profesores de la escuela pública pueden unirse con los padres, iglesias, sinagogas, mezquitas y otros individuos e instituciones para hacer frente a los valores y prácticas socio-económicas e ideológicas que legitiman una *hipermasculinidad* alimentada por el supuesto letal de que la guerra y un tribalismo primitivo les convierten en hombres, independientemente de la violencia que promueven contra las mujeres, los homosexuales, los estudiantes, las personas sin hogar y las personas con discapacidad. Estados Unidos y muchos otros países están obsesionados con la violencia y la muerte, y esta fijación no sólo proporciona beneficios para las industrias culturales, las industrias de defensa y las industrias armamentísticas,

sino que también reproduce una cultura de la guerra y la crueldad que se ha hecho fundamental para la identidad nacional de Estados Unidos, tan vergonzosa como mortal para sus hijos y para los demás.

Las sociedades de Europa, de América Latina y de América del Norte se han endurecido desde los años 80 bajo diferentes regímenes neoliberales. En lugar de invertir en escuelas, en los niños, en la atención sanitaria, en el empleo para los jóvenes y en infraestructuras muy necesarias, estas sociedades celebran el militarismo, la hipermasculinidad, la competencia extrema y una supervivencia de la ética del más fuerte, mientras muestran desprecio por cualquier forma de vínculos compartidos, dependencia y compasión por los demás. Como los lazos sociales y las instituciones que los apoyan desaparecen de este tipo de sociedades, el poder de la violencia mortal se vuelve más atractivo y sirve como una de las pocas fuentes de placer dejado a las masas (Giroux, 2013).

La política se ha convertido en una extensión de la guerra y la codicia; la corrupción y una cultura de la crueldad caracteriza ahora a algunas de las instituciones financieras más imponentes, sobre todo en los Estados Unidos e Inglaterra. El sonido de la caja registradora ha sustituido a los ecos de lo público, afirmando sus identidades colectivas en los espacios, lugares y sitios que hacen valer los vínculos sociales como un bien público y crucial para la participación en una sociedad democrática. La atomización, la fragmentación y el aislamiento son el daño colateral infligido a lo público, económica y existencialmente, por las reformas neoliberales que se extienden “hasta el último rincón de la existencia humana de una manera que no se habría creído posible en épocas anteriores” (Sparrow, 2012).

Como intelectuales públicos, los profesores deberían desarrollar un discurso que una el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad. En este caso, los educadores no sólo reconocen la necesidad de actuar en el mundo, para conectar la lectura de la palabra con la lectura del mundo, sino también dejan claro que está en sus manos, individual y colectivamente, el hacerlo. Al

abordar este proyecto, deberían trabajar en condiciones que les permitiesen expresarse en contra de las injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Al mismo tiempo, deberían trabajar para crear las condiciones que otorguen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos críticos y comprometidos que tengan el conocimiento y el coraje para luchar a fin de que la desolación y el cinismo sean poco convincentes y la esperanza sea práctica.

La esperanza en este caso no es ni una llamada a la ingeniería social ni una excusa para pasar por alto las difíciles condiciones que dan forma a las escuelas y al orden social más general. Por el contrario, es la condición previa para proporcionar esos lenguajes y valores que señalan el camino hacia un mundo más democrático y justo. Como Judith Butler ha argumentado, hay más esperanza en el mundo cuando podemos cuestionar los supuestos de sentido común y relacionar lo que sabemos directamente con nuestra capacidad para ayudar a cambiar el mundo que nos rodea, a pesar de que ésta no sea la única condición necesaria para dicho cambio (Olson & Worsham, 2000, p. 765). La esperanza proporciona la base para dignificar nuestro trabajo como intelectuales, ofrece el conocimiento crítico relacionado con el cambio social democrático y permite a los profesores y estudiantes reconocer la ambivalencia y la incertidumbre como dimensiones fundamentales del aprendizaje. Como Ernst Bloch insiste, la esperanza es “no es sólo en el sentido de una posibilidad; que podría estar allí sólo si pudiéramos hacer algo por ella” (1988, p. 3).

La esperanza ofrece la posibilidad de pensar más allá de lo dado y mantiene abierto un terreno pedagógico donde profesores y estudiantes pueden participar en la crítica, el diálogo y una lucha abierta por la justicia. Por difícil que esta tarea pueda parecer a los educadores y a la sociedad en general, es una lucha que vale la pena librar. Negar a los educadores la oportunidad de asumir el papel de intelectuales públicos es evitar que los profesores obtengan el control sobre sus condiciones del trabajo, negándoles el derecho a “empujar las fronteras, preocuparse

de los límites de la imaginación humana, evocar la belleza de las cosas más inesperadas, encontrar la magia en lugares donde otros nunca pensaron en mirar” (Roy, 2001, p. 1) y modelar el significado del coraje cívico dando a la educación un papel central en la construcción de un mundo más justo, equitativo y democrático en estos tiempos oscuros.

REFERENCIAS

- ARONOWITZ, S. (1998). Introduction. En Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom*. Lanham: Rowman and Littlefield, pp. 1-19.
- BLOCH, E. (1988). Something's Missing: A Discussion Between Ernst Bloch and Theodor W. Adorno on the Contradictions of Utopian Longing. En Bloch, E. (1988). *The Utopian Function of Art and Literature: Selected essays*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, pp. 1-17.
- BRENKMAN, J. (2000). Extreme Criticism. En Butler, J., Guillary, J. & Thomas, K. (eds.) (2000). *What's Left of Theory*. New York: Routledge, pp. 114-136.
- BROWN, W (2005). *Edgework*. Princeton: Princeton University Press.
- CASTORIADIS, C. (1996). Institutions and Autonomy. En Osborne, P. (Ed). *A Critical Sense*. New York: Routledge, pp. 1-19.
- DAVIS, M. & MONK, D. B. (2007). Introduction. En Davis, M. & Bertrand Monk, D.B. (eds.). *Evil Paradises*. New York: The New Press, pp. ix-xvi.
- DEAN, J. (2000). The interface of Political Theory and Cultural Studies. En Dean, J. (ed.) (2000). *Cultural Studies and Political Theory*. Ithaca: Cornell University Press, pp. 1-19.
- DERRIDA, J. (2000). Intellectual Courage: An Interview. *Culture Machine*, 2, 1-15.
- DONADIO, R. (1012). The Failing State of Greece. *New York Times*, 26 de Febrero, p. 8.
- EAGLETON T. (2000). *The Idea of Culture*. Malden, Massachusetts: Basil Blackwell.
- FELMAN, S. (1987). *Jacques Lacan and the Adventure of Insight: Psychoanalysis in Contemporary Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogy of Freedom*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- GILROY, P. (2000). *Against Race*. Cambridge: Harvard University Press.

- GIROUX, H. A. (2003). *Public Spaces, Private Lives: Democracy Beyond 9/11*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- GIROUX, H. A. (2008). *Against the Terror of Neoliberalism*. Boulder: Paradigm Publishers.
- GIROUX, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.
- GIROUX, H. A. (2012). *Twilight of the Social*. Boulder: Paradigm Publishers.
- GIROUX, H. A. (2013). *Youth in a Suspect Society*. Boulder: Paradigm Publishers.
- HALL, S. (2011). The Neo-Liberal Revolution. *Cultural Studies*, 25 (6), 705-728.
- HARDT, M. & NEGRI, A. (2004). *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*. New York: The Penguin Press.
- HARVEY, D. (2003). *The New Imperialism*. New York: Oxford University Press.
- HARVEY, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- JASCHIK, S. (2012). Santorum's Attack on Higher Education. En *Inside Higher Education* (27 de Febrero). <<http://www.insidehighered.com/news/2012/02/27/santorums-views-higher-education-and-satan>>. (Consultado el 29 de Mayo de 2013).
- KEANE, J. (2009). *The Life and Death of Democracy*. New York: Norton.
- KEENAN, T. (1997). *Fables of Responsibility: Aberrations and Predicaments in Ethics and Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- KELLY, U.A. (1997). *Schooling Desire: Literacy, Cultural Politics, and Pedagogy*. New York: Routledge.
- MICHAEL, J. (2000). *Anxious Intellectuals: Academic Professionals, Public Intellectuals, and Enlightenment Values*. Durham: Duke University Press.
- NIKOLAKAKI, M. (ed.) (2011). *Critical Pedagogy in the Dark Ages: Challenges and Possibilities*. New York: Peter Lang.
- O'SHEA, A. (1998). A Special Relationship? Cultural Studies, Academia and Pedagogy. *Cultural Studies* 12 (4), 513-527.
- OLSON, G., y WORSHAM, L. (2000). Changing the Subject: Judith Butler's Politics of Radical Resignification. *JAC*, 20 (4), 727-765.
- READINGS, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- ROY, A. (2001). *Power Politics*. Cambridge, Massachussets: South End Press.
- SIMON, R. (1987). Empowerment as a Pedagogy of Possibility. *Language Arts*, 64 (4), 372-380.
- SPARROW, J. (2012). When the Burning Moment Breaks: Gun Control and Rage Massacres. *Overland*, (6 de Agosto). <<http://overland.org.au/blogs/new-words/2012/08/when-the-burning-moment-breaks-gun-control-and-rage-massacres/>>. (Consultado el 29 de Mayo de 2013).
- STEGER, M. B. & ROY, R. K. (2010). *Neoliberalism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- TODD, S. (1997). *Learning Desire: Perspectives on Pedagogy, Culture, and the "Unsaid"*. New York: Routledge.
- WEST, C. (1991). The New Cultural Politics of Difference. En Ferguson, R., Geever, M., Minh-ha, T., and West, C. (eds.) (1991). *Out There*. Cambridge, Massachussets: MIT Press, pp. 19-37.
- WILLIAMS, J. (1999). Brave New University. *College English*, 61 (6), 742-751.
- WOLIN, S. S. (2008). *Democracy Incorporated: Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism*. Princeton: Princeton University Press.