

La Pedagogía crítica en tiempos oscuros

Henry GIROUX*



Detalle obra sin título
Dini Calderón

Resumen

En todo el mundo, las fuerzas del neoliberalismo, o lo que podría denominarse la última fase del capitalismo depredador, van por el camino de dismantelar los beneficios sociales garantizados históricamente y otorgados por el estado benefactor. Esta es una razón de peso para que los educadores y otros aborden cuestiones sociales importantes y defiendan la educación pública y superior como esferas públicas democráticas; necesitan un nuevo lenguaje político y pedagógico para abordar los cambiantes contextos y cuestiones y desarrollar formas de pedagogía crítica capaces de desafiar al neoliberalismo y a otras tradiciones antidemocráticas. Se abordan en este artículo la noción de los docentes como intelectuales públicos, la pedagogía y el proyecto de democracia en rebelión, la pedagogía y la política de la responsabilidad, y finalmente la pedagogía como una forma de resistencia y esperanza educada. La esperanza educada es la base para dignificar nuestra labor como intelectuales; ofrece el conocimiento crítico ligado a un cambio social democrático, está arraigada en responsabilidades compartidas y permite a docentes y estudiantes reconocer la ambivalencia y la incertidumbre como dimensiones fundamentales del aprendizaje. Esta esperanza ofrece la posibilidad de pensar más allá de lo dado – y deja abierto un terreno pedagógico en el cual docentes y estudiantes pueden comprometerse en la crítica, el diálogo y una lucha por la justicia social.

Palabras clave: pedagogía crítica, democracia, responsabilidad, esperanza educada.

Critical Pedagogy in dark times

Abstract

Across the globe, the forces of neoliberalism, or what might be called the latest stage of predatory capitalism, are on the march dismantling the historically guaranteed social provisions provided by the welfare state. This is all the more reason for educators and others to address important social issues and to defend public and higher education as democratic public spheres; educators need a new political and pedagogical language for addressing the changing contexts and issues developing forms of critical pedagogy capable of challenging neoliberalism and other antidemocratic traditions. This paper presents the notion of teachers as public intellectuals, pedagogy and the project of insurrectional democracy, pedagogy and the politics of responsibility, and finally, pedagogy as a form of resistance and educated hope. Educated hope provides the basis for dignifying our labor as intellectuals; it offers up critical knowledge linked to democratic social change, it is rooted in shared responsibilities, and allows teachers and students to recognize ambivalence and uncertainty as fundamental dimensions of learning. Such hope offers the possibility of thinking beyond the given—and lays open a pedagogical terrain in which teachers and students can engage in critique, dialogue, and a struggle for social justice.

Key words: critical pedagogy, democracy, responsibility, educated hope.

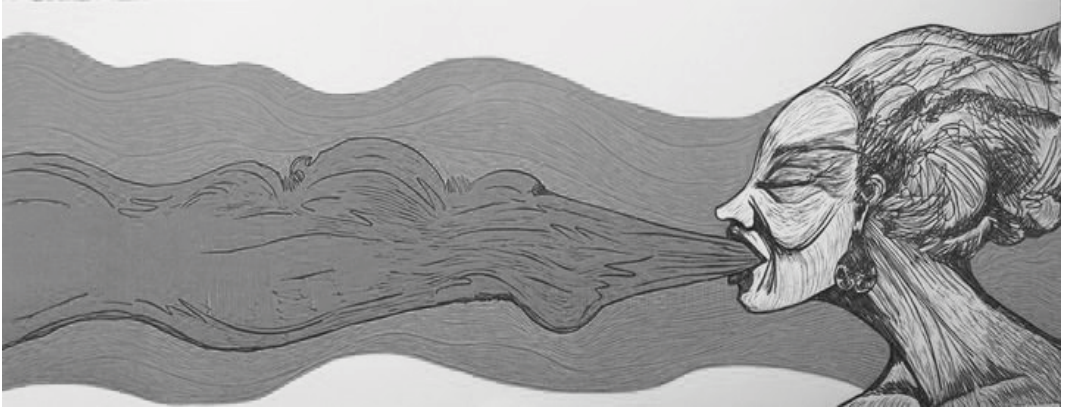
Introducción

En todo el mundo, las fuerzas del neoliberalismo, o lo que podría denominarse la última fase del capitalismo depredador, van por el camino de dismantelar los beneficios sociales garantizados históricamente y otorgados por el estado benefactor, definiendo a la obtención de ganancias como la esencia de la democracia, incrementando el rol del dinero corporativo en la política, desatando una guerra contra los gremios, expandiendo el estado de seguridad militar, promoviendo el aumento de desigualdades en

(*) Global Television Network Chair. English and Cultural Studies, McMaster University, Chester New Hall, Room 229, 1280 Main Street West Hamilton, Ontario, Canada L8S 4L9

Columnist for Truthout.org
Phone: 905 525 9140, Ext. 26551
Fax: 905-777-8316

Web site: <http://henrygiroux.com/>
Regular contributor: www.truthout.org
henry.giroux@gmail.com



Sin título, grabado
Dini Calderón

riqueza e ingresos, fomentando la erosión de las libertades civiles, y debilitando la fe pública en las instituciones que definen la democracia¹. A medida que las mentalidades y moralidades de mercado imponen restricciones en todos los aspectos de la sociedad, las instituciones democráticas y las esferas públicas se van reduciendo, o bien desapareciendo completamente. A medida que estas instituciones desaparecen –desde las escuelas públicas hasta los centros de salud– se produce también una seria erosión de los discursos de comunidad, justicia, igualdad, valores públicos, y bien común.

Cada vez más, se vive en sociedades que se basan en el vocabulario de ‘elección’ y en una negación de la realidad –una negación de la desigualdad masiva, las disparidades sociales, la concentración irresponsable de poder en relativamente pocas manos, y un creciente mecanismo de muerte social y cultura de la crueldad². En tanto el poder se torna global y es removido de las políticas locales y nacionales, una clase irresponsable de corredores de bolsa corporativos ultra-ricos define a más y más individuos y grupos como descartables, innecesarios e irrelevantes. En consecuencia, hay un creciente número de gente, especialmente jóvenes, que habita con mayor frecuencia zonas de dificultades, sufrimiento y exclusión terminal.

Esta es una razón de peso para que los educadores y otros aborden cuestiones sociales importantes y defiendan la educación pública y superior como esferas públicas democráticas. Vivimos en un mundo en el cual todo se ha privatizado, transformado en espacios espectaculares de consumo, y que se encuentra sujeto a las vicisitu-

des del estado de seguridad militar³. Una de las consecuencias es la aparición de lo que el extinto Tony Judt denominó una “sociedad eviscerada” –una sociedad a la que se le ha arrancado la gruesa trama de obligaciones mutuas y responsabilidades sociales que se pueden hallar en cualquier democracia viable⁴. Esta cruda realidad ha sido denominada una “socialidad fallida” –un fracaso en el poder de la imaginación cívica, voluntad política y democracia abierta⁵. Es también parte de una política que despoja de lo social a cualquier ideal democrático. El guión ideológico resulta ahora familiar: no existe el bien común; los valores de mercado se convierten en el patrón para darle forma a todos los aspectos de la sociedad; el individuo libre y poseedor de bienes no tiene obligaciones más allá de su propio interés; el fundamentalismo de mercado supera los valores democráticos; el gobierno, y particularmente el estado benefactor, son los mayores enemigos de la libertad; los intereses privados niegan los valores públicos; el consumismo se convierte en la única obligación de la ciudadanía; la ley y el orden constituyen el nuevo lenguaje para movilizar temores compartidos, más que responsabilidades compartidas y la guerra se torna el principio de organización más abarcativo para el desarrollo de la sociedad y de la economía⁶.

Dada la actual crisis, los educadores necesitan un nuevo lenguaje político y pedagógico para abordar los cambiantes contextos y cuestiones que enfrenta un mundo en el cual el capital se vale de una convergencia de recursos sin precedentes –financieros, culturales, políticos, económicos, científicos, militares, y tecnológicos– para ejercer formas de control poderosas y diversas. Si

los educadores, entre otros, desean contrarrestar la acrecentada habilidad del capitalismo global para separar la esfera tradicional de la política del ahora poder transnacional, resulta de crucial importancia desarrollar enfoques educativos que rechacen el desmoronamiento de la distinción entre las libertades de mercado y las libertades civiles, una economía de mercado y una sociedad de mercado. Esto sugiere el desarrollo de formas de pedagogía crítica capaces de desafiar al neoliberalismo y a otras tradiciones antidemocráticas incluyendo la creciente criminalización de los problemas sociales tales como la falta de hogar, al mismo tiempo que restablecen un proyecto democrático radical que provee las bases para imaginar una vida más allá del mundo de los sueños del capitalismo. En esas circunstancias, la educación se convierte más que en una evaluación con altos niveles de exigencia y sistemas de premios, en una obsesión por los esquemas de responsabilidad, la cultura de las auditorías, las políticas de tolerancia cero, y un sitio en el que simplemente se entrena a los estudiantes para convertirse en mano de obra. Lo que está en riesgo aquí es el reconocer el poder de la educación para crear la cultura formadora, necesaria tanto para desafiar las múltiples amenazas puestas en marcha contra la idea misma de justicia y democracia, como al mismo tiempo para luchar por esas esferas públicas, ideales, valores y cursos de acción que ofrecen modos de identidad, relaciones sociales y políticas alternativas.

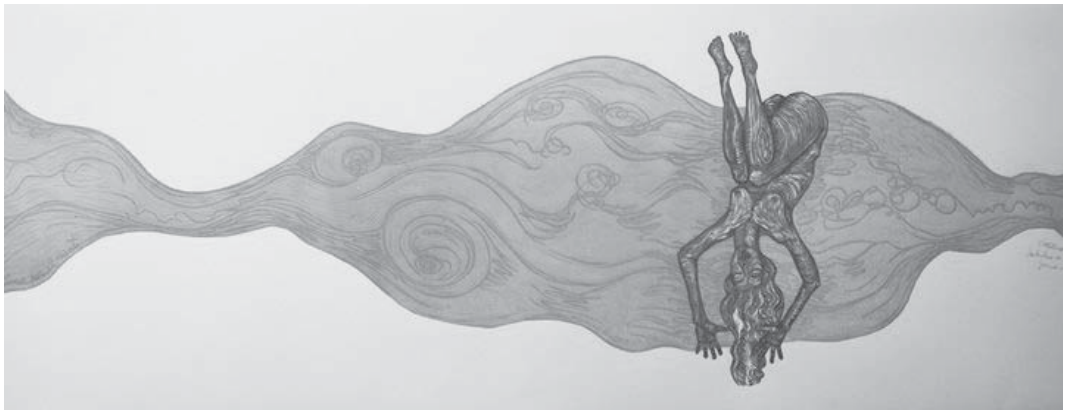
Tanto en los discursos conservadores como en los progresistas, la pedagogía es a menudo tratada como un conjunto de estrategias y habilidades para usar con el objetivo de enseñar temas especificados con anterioridad. En este contexto, la pedagogía se torna sinónimo de enseñanza como técnica o práctica de una habilidad similar a un arte. Cualquier noción posible de pedagogía crítica debe rechazar esta definición y sus infinitas y serviles imitaciones, aún cuando se presenten como parte de un discurso o proyecto radical. En oposición a la reducción instrumental de la pedagogía a un método –que no posee lenguaje alguno para relacionar el yo con la vida pública, la responsabilidad social o las demandas de la ciudadanía– la pedagogía crítica ilumina las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder⁷. Por ejemplo, plantea preguntas acerca de quién tiene control sobre las condiciones en las que se produce el conocimiento. ¿Se encuentra la producción del conocimiento y de los currículos en

manos de docentes, compañías productoras de libros de texto, intereses corporativos, u otras fuerzas? Fundamental en cualquier noción posible sobre qué hace que una pedagogía sea crítica es, en parte, el reconocimiento de que la pedagogía es siempre un intento deliberado por parte de los educadores de influenciar cómo y qué conocimientos y subjetividades se producen dentro de conjuntos particulares de relaciones sociales. En este caso, se llama la atención a las formas en las que se producen el conocimiento, el poder, el deseo y la experiencia bajo condiciones específicas básicas de aprendizaje, y al hacerlo se rechaza la noción de que la enseñanza es meramente un método o algo que nada tiene que ver con cuestiones de valores, normas y poder. Este enfoque a la pedagogía crítica no reduce la práctica educativa al dominio de las metodologías, sino que enfatiza, en cambio, la importancia de comprender lo que realmente ocurre en las aulas y en otros contextos educativos a través de preguntas tales como ¿cuál es la relación existente entre el aprendizaje y el cambio social?, ¿qué tipo de conocimiento tiene más valor?, ¿qué significa saber algo?, y ¿en qué dirección debería uno desear? Por supuesto, el lenguaje de la pedagogía crítica hace algo más. La pedagogía crítica trata simultáneamente acerca del conocimiento y las prácticas con las que los docentes y los estudiantes podrían involucrarse conjuntamente, y los valores, las relaciones sociales y las posturas que tales prácticas legitiman. La pedagogía es una práctica moral y política que siempre se halla implícita en las relaciones de poder porque ofrece versiones y visiones particulares de la vida cívica, la comunidad, el futuro, y el modo en que podríamos construir representaciones de nosotros mismos, de los otros, y de nuestro medioambiente físico y social. Como observara mi extinto colega Roger Simon, la pedagogía es una introducción a, preparación para, y legitimación de, formas de vida social particulares, y siempre presupone una visión del futuro. Aunque, además, también representa una versión de nuestros propios sueños acerca de nosotros mismos, de nuestros hijos y de nuestras comunidades. Ahora bien, tales sueños nunca son neutrales; siempre son los sueños de alguien y hasta el punto en que están implicados en organizar el futuro para otros siempre poseen una dimensión moral y política. En lo que a esto se refiere, cualquier discusión sobre pedagogía debe comenzar con una discusión sobre la práctica educativa como un modo particular en el que

un sentido de identidad, lugar, valía, y por sobre todo valor, se halla informado por prácticas que organizan el conocimiento y el significado⁸. Ocupa un lugar central en mi argumento la hipótesis de que la política no es sólo sobre poder sino que también, como señala Cornelius Castoriadis, está relacionada con juicios políticos y elecciones de valores⁹, lo cual indica que cuestiones de educación cívica y pedagogía crítica (aprender cómo convertirse en un ciudadano habilidoso) son centrales respecto de la lucha acerca de la entidad política y la democracia. En esta instancia la pedagogía crítica enfatiza la reflexión crítica, generando un puente entre aprendizaje y vida diaria, comprendiendo el vínculo entre poder y conocimiento difícil, y extendiendo derechos e identidades democráticas a través del uso de recursos de la historia. No obstante, entre muchos educadores y teóricos sociales, existe un rechazo generalizado a reconocer que esta forma de educación no sólo ocurre en las escuelas, sino que también forma parte de lo que puede denominarse la naturaleza educativa de la cultura. Es decir, existe una gama de instituciones culturales que se extiende desde los medios de comunicación principales hasta las nuevas culturas de las pantallas digitales, que participan en lo que he denominado formas de pedagogía pública, las cuales son fundamentales para expandir y posibilitar la entidad política y cívica, o bien para eliminarlas.

La expansión de la pedagogía crítica como un modo de pedagogía pública sugiere la producción de modos de conocimiento y de prácticas sociales en una variedad de sitios que no sólo confirman pensamientos opuestos, disenso y trabajo cultural, sino que también ofrecen oportunidades

para movilizar instancias de ira y acción colectiva. Esta movilización se opone a las desigualdades materiales evidentes y a la creencia cínica cada vez mayor de que la cultura actual de inversión y finanzas hace imposible abordar muchos de los grandes problemas sociales que enfrentan los Estados Unidos, Canadá, América Latina, y el mundo en general. Lo que es aún más importante, tal trabajo apunta al vínculo entre educación cívica, pedagogía crítica, y modos de entidad política en oposición, que son cruciales para crear una política que promueva valores democráticos, relaciones, autonomía y cambio social. Indicios de este tipo de política ya son evidentes en los varios enfoques desarrollados por el movimiento 'Ocupa' en los Estados Unidos, el movimiento estudiantil en Chile, conjuntamente con estrategias pedagógicas desarrolladas por los manifestantes de Québec. En palabras de Rachel Donadio, estos jóvenes manifestantes plantean: ¿Qué le ocurre a la democracia cuando los bancos se tornan más poderosos que las instituciones políticas?¹⁰ ¿Qué tipo de sociedad permite que las injusticias económicas y la desigualdad masiva se desenfrenen en una sociedad, permitiendo cortes drásticos en educación y en servicios públicos? ¿Qué significa que los estudiantes no sólo enfrenten el aumento de las matrículas sino deudas financieras de por vida mientras los gobiernos en Canadá, Chile y los Estados Unidos gastan trillones en armas mortales y guerras innecesarias? ¿Qué clase de educación se necesita tanto dentro como fuera de las escuelas para reconocer el surgimiento de varias fuerzas económicas, políticas, culturales y sociales que apunten a la disolución de la democracia y la posible aparición de una nueva clase de estado autoritario?



Sin título, grabado
Dini Calderón

Más que considerar a la enseñanza como una práctica técnica, en el sentido crítico más amplio, la pedagogía se fundamenta en el supuesto de que el aprendizaje no implica procesar el conocimiento recibido sino transformarlo, como parte de una lucha más extensa para lograr derechos individuales y justicia social. El desafío fundamental al que se enfrentan los educadores dentro del período actual de neoliberalismo, militarismo y fundamentalismo religioso es brindar las condiciones para que los estudiantes puedan abordar la forma en que el conocimiento se relaciona con el poder tanto de la autodefinición como de la entidad social. En parte, esto sugiere proporcionar a los estudiantes las habilidades, ideas, valores y autoridad necesaria para que ellos puedan alimentar una democracia sustancial, reconocer formas de poder antidemocrático, y luchar contra injusticias profundamente arraigadas en una sociedad y en un mundo contruidos sobre desigualdades económicas, raciales y de género sistémicas. Quiero considerar estas cuestiones refiriéndome a varias preocupaciones pedagógicas, incluyendo la noción de los docentes como intelectuales públicos, la pedagogía y el proyecto de democracia en rebelión, la pedagogía y la política de la responsabilidad, y finalmente la pedagogía como una forma de resistencia y esperanza educada.

La responsabilidad de los docentes como intelectuales públicos

En la era de la privatización irresponsable, el individualismo sin control, la cultura mediática, el consumismo ilimitado, y una evasión masiva de responsabilidad moral, se hace cada vez más difícil reconocer que los educadores y otros trabajadores culturales tienen una responsabilidad enorme para hacer frente a las actuales amenazas hacia el planeta y la vida cotidiana, al intentar revivir la cultura política democrática. Al carecer de un enfoque o proyecto político conscientemente democrático, los docentes a menudo se ven reducidos al rol de técnicos o funcionarios involucrados en rituales formales, despreocupados de los problemas inquietantes y urgentes que confronta la sociedad en general o de las consecuencias de sus prácticas pedagógicas y tareas de investigación. En oposición a este modelo, con sus afirmaciones y presunciones de neutralidad política, yo sostengo que los docentes y los académicos deberían combinar los roles mutuamente

interdependientes de educador crítico y ciudadano activo. Esto requiere encontrar formas de relacionar la práctica de la enseñanza en el aula con las operaciones de poder en la sociedad en general y proporcionar las condiciones para que los estudiantes se vean a sí mismos como agentes críticos capaces de hacer, que quienes ejercen autoridad y poder se sientan responsables de sus acciones. El rol de una educación crítica no es entrenar a los estudiantes solamente para trabajar, sino además educarlos para cuestionar críticamente las instituciones, las políticas y los valores que dan forma a sus vidas, las relaciones con los demás y una infinidad de vínculos con el mundo en general.

Creo que Stuart Hall está en lo cierto aquí cuando insiste que los educadores también tienen la responsabilidad de brindar a los estudiantes conocimiento crítico que tiene que estar por delante del conocimiento tradicional: tiene que ser mejor que cualquier cosa que pueda producir el conocimiento tradicional, porque sólo las ideas serias van a sobresalir¹¹. Al mismo tiempo insiste en la necesidad de que los educadores realmente se comprometan, desafíen y aprendan todo lo mejor que se encuentra encerrado en otras tradiciones, en especial aquellos apegados a los paradigmas académicos tradicionales¹². También es importante recordar que la educación como forma de esperanza educada no implica simplemente fomentar una conciencia crítica sino además, como ha dicho Zygmunt Bauman, enseñar a los estudiantes a asumir la responsabilidad de sus responsabilidades, ya sean personales, políticas o globales. Se debe concientizar a los estudiantes acerca de las fuerzas ideológicas y estructurales que promueven el sufrimiento humano innecesario y a la vez hay que reconocer que se necesita más que concientización para resolver estas cuestiones.

Esta es una pedagogía en la cual los educadores no temen a las controversias ni al deseo de establecer relaciones que de otro modo están ocultas, y tampoco temen dejar en claro el vínculo entre los problemas privados y los problemas sociales más amplios. Una de las tareas más importantes para los educadores comprometidos con la pedagogía crítica consiste en enseñar a los estudiantes de qué modo traducir cuestiones privadas en consideraciones públicas. Un aspecto de la desaparición de la democracia dinámica y el correspondiente empobrecimiento de la vida política se puede encontrar en la crecien-

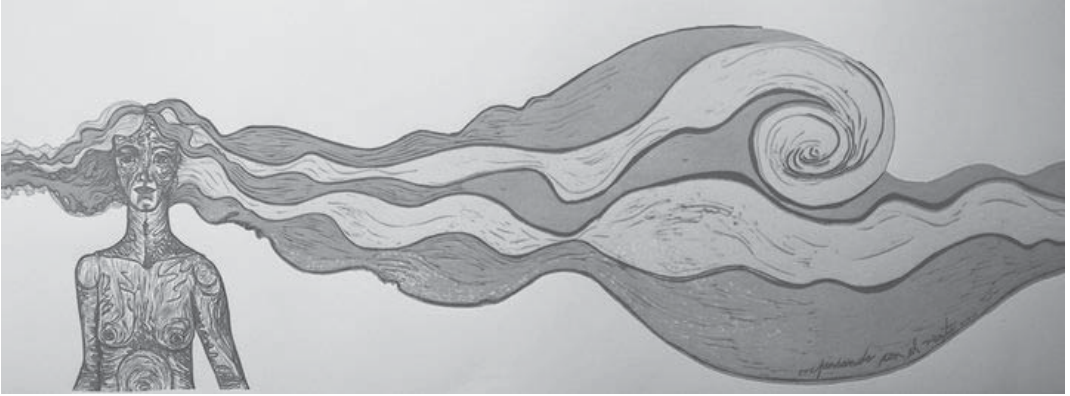
te incapacidad de la sociedad para convertir las cuestiones privadas en públicas, para trasladar los problemas privados a cuestiones sociales. Como lo público colapsa en lo personal, lo personal se convierte en la única política que existe, la única política con un referente tangible o valencia emocional¹³. En tales circunstancias, el lenguaje de lo social es devaluado o ignorado, ya que la vida pública a menudo se reduce a una forma de patología o déficit (como en las escuelas públicas, el transporte público, el bienestar público) y todos los sueños del futuro se modelan cada vez más en torno a necesidades narcisistas, privatizadas y auto indulgentes de la cultura consumista y los dictados del presunto mercado libre. De manera similar todos los problemas, sin tener en cuenta si son estructurales o causados por fuerzas sociales más amplias, se atribuyen, en la actualidad, a falencias individuales, cuestiones de carácter o ignorancia individual. En este caso, la pobreza se vuelve una cuestión de haraganería, elección y carácter débil.

Pedagogía crítica como proyecto de democracia insurrecta

En oposición a los puntos de vista cada vez más dominantes de la educación y la pedagogía, quiero apoyar una pedagogía transformadora –enraizada en lo que podría denominarse un proyecto de democracia renaciente e insurrecta– una pedagogía que implacablemente cuestione el tipo de trabajo, las prácticas, y las formas de producción que se representan en la educación pública y superior. El concepto del proyecto, en este sentido, da testimonio del reconocimiento que cualquier práctica pedagógica presupone alguna noción de futuro, prioriza algunas formas de identificación sobre otras, defiende modos selectivos de relaciones sociales y valora algunos modos de conocimiento sobre otros (pensemos por ejemplo, cómo las Facultades de Economía y Negocios gozan de una alta estima mientras que las de Educación son menospreciadas y en algunos casos hasta son objeto de desprecio). Al mismo tiempo, este tipo de pedagogía no ofrece garantías por más que reconoce que su propia posición se fundamenta en modos de autoridad, valores y consideraciones éticas que deben ser constantemente debatidos por las formas en que abren y cierran relaciones, valores e identidades democráticas.

Un proyecto así debería ser relacional y contextual, así como también auto reflexivo y teóricamente riguroso. Por relacional quiero decir que la crisis actual de la educación se debe entender en relación al ataque más general que se libra contra todos los aspectos de la vida pública democrática. Al mismo tiempo, cualquier entendimiento crítico de esas fuerzas más amplias que dan forma a la educación pública y superior también debe ser suplementado prestando atención a la naturaleza histórica y condicional de la pedagogía misma. Esto sugiere que la pedagogía nunca puede ser tratada como un conjunto fijo de principios y prácticas que se pueden aplicar indiscriminadamente en una variedad de sitios pedagógicos. La pedagogía no es una receta que se puede imponer en todas las aulas. Por el contrario, siempre se debe definir en contexto, permitiéndole responder específicamente a las condiciones, formaciones y problemas que surgen en los distintos sitios en los cuales tiene lugar la educación. Un proyecto de este tipo sugiere reorientar la pedagogía como un proyecto indeterminado, abierto a revisiones constantes, y en diálogo permanente con sus propios supuestos.

Desde el punto de vista ético, los educadores necesitan lanzar una mirada crítica a esos conocimientos áulicos y relaciones sociales que los definen a través de una pureza conceptual y una inocencia política que oculta el hecho de que la presunta neutralidad sobre la que se apoyan ya está basada en elecciones éticas y políticas. La educación neutral y objetiva es un oxímoron. No existe fuera de las relaciones de poder, los valores y la política. La ética en el frente pedagógico demanda una apertura hacia el otro, una disposición a entablar una “política de posibilidad” mediante un compromiso crítico continuo con textos, imágenes, eventos y otros registros de significado, mientras estos se transforman en prácticas pedagógicas tanto dentro como fuera del aula¹⁴. La pedagogía nunca es inocente y si se la va a entender y a problematizar como una forma de trabajo académico, los educadores tienen la oportunidad no sólo de cuestionar críticamente y registrar su propia participación subjetiva respecto de cómo y qué enseñan, sino también de resistir todas las convocatorias a despolitizar la pedagogía a través de llamamientos a la objetividad científica o bien al dogmatismo ideológico. Esto sugiere la necesidad de que los educadores reconsideren el bagaje cultural y político que traen a cada encuentro educativo; también



Sin título, grabado
Dini Calderón

resalta la necesidad de hacer que los educadores sean ética y políticamente responsables de las historias que producen, las afirmaciones que hacen sobre la memoria pública, y las imágenes del futuro que consideran legítimas. Por consiguiente, para cualquier noción posible de pedagogía crítica, la necesidad de que los educadores críticos estén atentos a las dimensiones éticas de su propia práctica resulta algo crucial.

La Pedagogía crítica y la promesa de una futura democracia

Como un acto de intervención, la pedagogía crítica necesita estar apoyada en un proyecto que no sólo problematice su propia localización, los mecanismos de transmisión y los efectos, sino que también funcione como parte de un proyecto más amplio para ayudar a los estudiantes a pensar críticamente acerca de cómo los acuerdos sociales, políticos y económicos existentes se podrían adaptar de mejor manera para abordar la promesa de una democracia radical como un objetivo anticipado más que mesiánico. El extinto Jacques Derrida sugirió que la función social de los intelectuales así como también cualquier noción posible de educación debería estar basada en una política dinámica que convierta la promesa de la democracia en una cuestión de urgencia concreta. Para Derrida, hacer visible una “democracia”, la que vendrá como opuesta a la que se presenta en su nombre, ofrece un referente, tanto para criticar en todo lugar lo que se exhibe como una democracia –el estado corriente de toda la así denominada democracia– como para evaluar críticamente las condiciones y posibilidades de transformación democrática¹⁵.

En esta instancia, una pedagogía transformadora, articulada mediante un proyecto de democracia radical, resiste la creciente despolitización de la ciudadanía, ofrece un lenguaje para desafiar a la política de ajuste, y rechaza la definición de educación mediante la lógica de la privatización, la transformación en producto, el dogma religioso, y la racionalidad instrumental. Tal pedagogía rehúsa definir a los ciudadanos simplemente como sujetos consumistas, y se opone activamente a la idea de la enseñanza como una práctica determinada por el mercado y al aprendizaje como una forma de entrenamiento. Entendida como una forma de esperanza educada, la pedagogía en este sentido no es un antídoto para la política, un anhelo nostálgico de tiempos mejores, o para algunos una “alternativa futura inconcebible”. En cambio, constituye un “intento por encontrar un puente entre el presente y el futuro en esas fuerzas del presente que potencialmente son capaces de transformarlo”¹⁶. A diferencia de las formas de educación y pedagogía dominantes que simplemente reinventan el futuro en aras de un presente en el cual se desprecian los principios éticos y la esencia de la democracia se reduce a los imperativos del resultado final, la pedagogía crítica intenta provocar a los estudiantes a reflexionar, analizar, involucrarse en el diálogo crítico, abordar cuestiones sociales importantes y cultivar una serie de capacidades que les permitan ir más allá del mundo que ya conocen, sin insistir en ese mundo atrapado en círculos de certezas, rigidez y ortodoxia. Lo que los educadores deberían desafiar en la coyuntura histórica actual es el intento por parte de los neoliberales de definir a la democracia exclusivamente como una responsabilidad, o bien de debilitar sus ideales sustanciales

al reducirla a los imperativos y las libertades del mercado. Esto requiere que los educadores consideren la importancia política y pedagógica de luchar por el significado y la definición de democracia y sitúen este tipo de debate dentro de una noción amplia de derechos humanos, cláusulas sociales, libertades civiles, equidad y justicia económica. Lo que se debe desafiar a toda costa es la idea propagada por los gurúes neoliberales como Ayn Rand y Milton Friedman y cada vez más dominante que plantea que el desenfrenado individualismo, el interés por uno mismo, y el egoísmo son los valores supremos para modelar la entidad humana, que obtener ganancias es la práctica más importante en una democracia, y que acumular bienes materiales es la esencia de la buena vida. Este tipo de pedagogía tiene un enorme poder para enseñar a los estudiantes acerca de la manera de influenciar a quiénes ya poseen poder e inspirar y movilizar a los que no lo tienen. Lo primordial es que la pedagogía crítica debería brindar las condiciones para que los estudiantes logren entender cuál es su propio poder, dominen las mejores historias y legados disponibles de la educación, aprendan a pensar de manera crítica y estén deseosos de hacerse responsables de la autoridad. No obstante, una vez más, cambiar de actitud no es suficiente. Los estudiantes también deberían ser instados a ejercer una forma inusitada de responsabilidad civil como ciudadanos comprometidos que quieren luchar por la justicia social, económica y política.

La defensa de la educación pública y superior como esferas democráticas vitales es necesaria para desarrollar y nutrir el equilibrio apropiado entre los valores públicos y el poder comercial, entre las identidades fundadas en principios democráticos y las identidades impregnadas por formas de individualismo competitivo y egoísta que celebran el egocentrismo, los fines de lucro y la avaricia. Los educadores también deben reconsiderar los roles críticos que podrían adoptar dentro de la educación pública y superior para oponerse a esos enfoques a la enseñanza que corporativizan, privatizan y burocratizan el proceso de enseñanza. Una pedagogía crítica, en parte, debería estar basada en la hipótesis que los educadores resisten enérgicamente cualquier tentativa de deshabilitarlos, debilitar su rol de formadores de estructuras gobernantes, y definirlos simplemente como emprendedores. En cambio, los educadores podrían redefinir sus roles como intelectuales públicos comprometidos, capaces

de enseñar a los estudiantes el lenguaje de la crítica y de la posibilidad como preconditionación para la entidad social. Este tipo de redefinición de propósito, significado y política sugiere que los educadores interroguen de manera crítica el vínculo fundamental entre lo que conocemos y de qué manera actuamos, el vínculo entre las prácticas pedagógicas y las consecuencias sociales, y la compleja relación entre autoridad y responsabilidad civil. También significa eliminar esas formas de gobierno corporativas en las escuelas públicas y la educación superior que reducen a los docentes al estatus de empleados y técnicos, y con respecto a la educación superior, a una clase subalterna de trabajadores de medio tiempo, con poco poder, pocos beneficios y excesivas cargas de enseñanza.

Lo que queda claro en este clima actual de capitalismo de casinos es que la corporatización de la educación funciona para cancelar la enseñanza de valores, impulsos y prácticas democráticas de una sociedad civil ya sea devaluándolas o absorbiéndolas dentro de la lógica del mercado. Los educadores necesitan un lenguaje crítico para abordar estos desafíos de la educación pública y superior. Pero también necesitan unirse a otros grupos fuera de las esferas de la educación pública y superior para crear grandes movimientos sociales nacionales e internacionales que compartan el anhelo de defender la educación como valor cívico y bien público y de comprometerse en una lucha más amplia para profundizar los imperativos de la vida pública democrática. La calidad de la reforma educativa se puede medir, en parte, por medio del calibre del discurso público referente al rol que juega la educación en promover, no la agenda dirigida por el mercado de intereses corporativos, sino los imperativos de la entidad crítica, la justicia social y una democracia operativa.

Los educadores pueden resaltar el carácter performativo de la educación como un acto de intervención en el mundo, que se mueva de cuestiones simples de crítica y entendimiento. La pedagogía no es simplemente sobre la competencia o la enseñanza de conocimiento, habilidades y valores a los jóvenes, también está relacionada con la posibilidad de interpretación como un acto de intervención en el mundo. Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica destaca las diversas condiciones bajo las que se producen las nociones de autoridad, conocimiento, valores y las distintas posiciones como sujeto, e interactúa

dentro de relaciones desiguales de poder [algunos niños tienen piletas de natación olímpicas, mientras que otros tienen que soportar agujeros en los techos de las aulas]; problematizando también los roles con carga ideológica y a menudo contradictorios y las funciones sociales que los educadores asumen dentro del aula [como policía, educador, vendedor, etc.]. La pedagogía, desde esta perspectiva, también resalta las condiciones laborales necesarias para la autonomía docente, la cooperación, las condiciones de trabajo dignas, y las relaciones de poder necesarias para ofrecer a docentes y estudiantes la capacidad de reorganizar el poder de manera productiva –formas que apuntan al auto-desarrollo, autodeterminación y entidad social.

La pedagogía crítica y la cuestión de la autoridad

En oposición a algunas distorsiones del trabajo de Paulo Freire –con quien trabajé por más de 17 años– la pedagogía crítica es más que una conversación entre estudiantes y docentes y no debería sugerir que los docentes renuncien a su autoridad. Por el contrario, es precisamente reconocer que la enseñanza es siempre directiva – es decir, un acto de intervención inextricablemente mediado por formas particulares de autoridad que los docentes *pueden* ofrecer a los estudiantes –para cualquier uso que ellos quieran hacer de ellas– una variedad de herramientas analíticas, tradiciones históricas diversas y un amplio espectro de conocimiento. Esta es una forma de autoridad que abre la posibilidad del diálogo, intercambio, y reconsideración mientras que se rehúsa a caer en la pedagogía de las opiniones, las articulaciones de la experiencia no crítica y otras formas de intercambio carentes de sentido crítico. Esto está muy lejos de sugerir que la pedagogía crítica se define a sí misma ya sea dentro del alcance de un modo engreído de autoridad o completamente apartada de cualquier sentido de compromiso en absoluto [Florida prohibió la interpretación de la historia – sólo se presentan los hechos].

Los educadores deben deliberar, tomar decisiones y tomar posiciones, y al hacerlo reconocer que la autoridad es la condición propia del trabajo intelectual y de las intervenciones pedagógicas.¹⁶ La autoridad, desde esta perspectiva, no está simplemente del lado de la opresión, sino que se usa para intervenir y moldear el espacio

de la enseñanza y del aprendizaje para brindar a los estudiantes una variedad de posibilidades para desafiar los postulados sociales basados en el sentido común, y para analizar los límites entre sus propias vidas diarias y las formaciones sociales más amplias que ejercen presión sobre ellos. La autoridad, en el mejor de los casos, se torna tanto un referente para legitimar un compromiso con una visión particular de la pedagogía como un referente crítico para algún tipo de autocrítica. Requiere la consideración de cómo funciona la autoridad dentro de relaciones específicas de poder respecto de su propia promesa de ofrecer a los estudiantes un espacio público donde puedan aprender, debatir, y comprometerse con las tradiciones críticas, con el objeto de imaginar algo que pueda ser diferente y desarrollar discursos que son cruciales para defender las instituciones sociales vitales como un bien público. Aquí se cuestiona una práctica pedagógica que debería ofrecer las condiciones para que los estudiantes aprendan a narrarse a sí mismos y para que los docentes se conviertan en alumnos atentos a las historias, conocimiento y experiencias que los estudiantes traen al aula y a cualquier otra esfera de aprendizaje. Mientras se puede entender a la pedagogía con carácter performativo, como un hecho donde muchas cosas pueden ocurrir al servicio del aprendizaje, es crucial abordar la importancia de las relaciones áulicas democráticas que estimulan el diálogo, la deliberación y el poder de los estudiantes para generar preguntas.

Además, tales relaciones sugieren el uso de la autoridad de manera reflexiva para brindar las condiciones en las que los estudiantes puedan ejercitar el rigor intelectual, la competencia teórica y el juicio informado. Así, los estudiantes pueden pensar de manera crítica acerca del conocimiento que adquieren y lo que significa actuar sobre la base de ese conocimiento para acrecentar su sentido de entidad como parte de un proyecto mayor a fin de incrementar tanto el “alcance de sus libertades” como las “operaciones de la democracia”¹⁷. Lo que los estudiantes aprenden y cómo aprenden debería intensificar lo que significa experimentar la democracia desde una posición de posibilidad, afirmación y compromiso crítico. En parte, esto sugiere que los educadores desarrollen prácticas pedagógicas que abran el terreno de lo político a la vez que simultáneamente estimulen a los estudiantes a “pensar mejor acerca de cómo los acuerdos podrían ser de otra manera”¹⁸. En el mejor de los casos, la pedagogía crítica debe-

ría ser interdisciplinaria, contextual, entablar las complejas relaciones entre poder y conocimiento, abordar críticamente las numerosas restricciones institucionales a las que está sujeta la enseñanza, y concentrarse en la forma en que los estudiantes pueden comprometerse con los imperativos de la ciudadanía crítica y la responsabilidad civil. La pedagogía crítica debe ser auto-reflexiva respecto de sus objetivos y prácticas, consciente de su proyecto en curso de transformación democrática, pero abiertamente comprometida con una política que no ofrece ningún tipo de garantía. No obstante, rechazar el dogmatismo no sugiere que los educadores desciendan al pluralismo del *laissez-faire* o a un llamado al uso de metodologías diseñadas para “enseñar los conflictos”. Por el contrario, sugiere que los educadores ofrezcan a los estudiantes diversas oportunidades para comprender y experimentar el modo en que la política, el poder, el compromiso, y la responsabilidad funcionan sobre y a través de ellos tanto dentro como fuera de las escuelas. En esta instancia, la pedagogía crítica debería permitir a los estudiantes aprender cómo gobernar más que ser gobernados.

Cómo dar sentido a la pedagogía para convertirla en crítica y transformadora

Cualquier análisis de la pedagogía crítica debe abordar la importancia que juegan los afectos y las emociones en la formación de la identidad individual y la entidad social. Cualquier enfoque posible a la pedagogía crítica sugiere considerar, seriamente, esos mapas de significado, cargas afectivas, y deseos subyacentes que per-

mitan a los estudiantes relacionar sus propias vidas y experiencias diarias con lo que aprenden. La pedagogía en este sentido se torna más que una mera transferencia del conocimiento recibido, una inscripción de una identidad unificada y estática, o una metodología rígida; esta presupone que los estudiantes están incentivados por sus pasiones y motivados, en parte, por las cargas afectivas que trasladan al proceso de aprendizaje. Aquí es importante notar que cualquier noción posible de pedagogía crítica debe hacer que el conocimiento sea significativo para convertirlo en crítico y transformador. Esto sugiere relacionar lo que se enseña con una variedad de experiencias e identificaciones que los estudiantes traen a la clase.

Una vez que los estudiantes ven el vínculo entre lo que se enseña y las experiencias diarias que viven, es posible ir más allá de esas experiencias diarias que se dan por sentado y que informan la vida cotidiana, y ahondar más profunda y críticamente en “una comprensión crítica del valor de los sentimientos, las emociones, y el deseo como parte del proceso de aprendizaje”¹⁹. Las ideologías no son sólo una constelación de ideas, estereotipos, y modos de sentido común; también representan formas específicas de conocimiento y creencias arraigadas en fuertes cargas emocionales. Es necesario comprender, analizar, y de-construir este tipo de vinculaciones, a menudo no ya como una forma de conocimiento incomprensible, sino como un rechazo activo a saber y el rechazo a reconocer lo implicado que uno puede estar en este tipo de vinculaciones²⁰. Si los estudiantes deben ir más allá de la cuestión de la comprensión hacia un compromiso con



Sin título, grabado
Dini Calderón

las más profundas cargas afectivas que los hacen cómplices de ideologías opresivas, se deben posicionar para abordar y formular estrategias de transformación mediante las cuales se puedan articular sus creencias individualizadas y sus cargas afectivas con discursos públicos más amplios que extienden los imperativos de la vida pública democrática. En esta instancia, una pedagogía perturbadora comprometería las identidades de los estudiantes, sus identificaciones y sus resistencias desde perspectivas ventajosas inesperadas, y articularía el modo en que se conectan a relaciones materiales de poder existentes [Dificultad para hablar sobre Disney de manera crítica con los estudiantes]. Aquí está en riesgo no sólo una práctica pedagógica que evoca de qué manera se producen, despliegan y recuerdan el conocimiento, las identificaciones y las posiciones subjetivas, sino también de qué forma tal conocimiento se puede borrar de la memoria, en particular porque sirve para hacerse cómplice de relaciones de poder existentes.

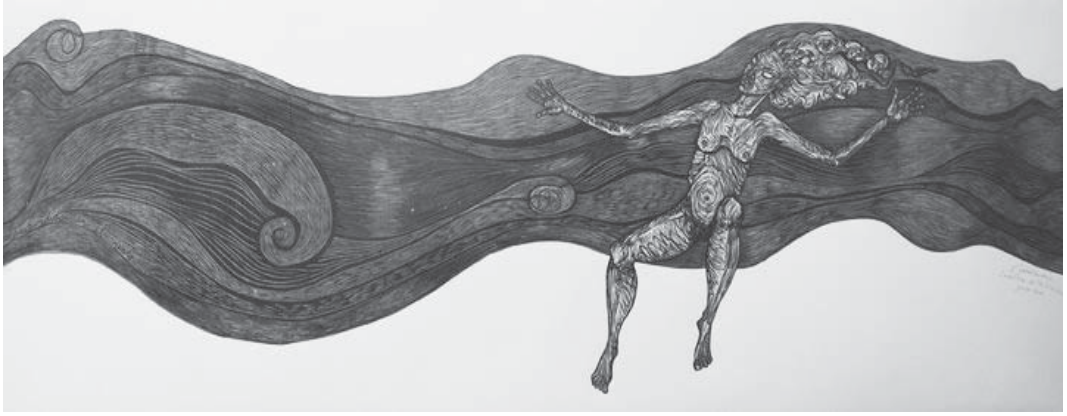
Conclusión

A comienzos del siglo XXI, las nociones de lo social y de lo público no están desapareciendo sino que más bien que están siendo reconstruidas en circunstancias en las que en los foros públicos para debates serios, incluyendo en estos a la educación pública, se la erosiona. Lo público, en la actualidad, es considerado como una patología del mismo modo que las responsabilidades compartidas están siendo reemplazadas por miedos compartidos. Dentro de la lógica en curso del neoliberalismo, la enseñanza y el aprendizaje se eliminan del discurso de la democracia y la cultura cívica –definida como un derecho puramente privado más que un bien público. Divorciada de los imperativos de una sociedad democrática, la pedagogía es reducida a una cuestión de gusto, evaluación, elección individual, enseñanza doméstica y entrenamiento laboral. La pedagogía como un modo de atestiguar un compromiso público en el que los estudiantes aprenden a estar atentos y ser responsables de las memorias, sufrimientos y narrativas de otros desaparece dentro de esta noción de aprendizaje guiado por el mercado. La pedagogía corporativa adormece la mente y el alma, acentuando modos represivos de aprendizaje que promueven el ganar a toda costa, aprendiendo el modo de no cuestionar a la autoridad, y menospreciando la ardua labor de

aprender cómo ser un sujeto pensante, crítico, y atento a las relaciones de poder que moldean la vida diaria y el mundo más amplio. Dado que el aprendizaje se privatiza, se despolitiza y se reduce a enseñar a los estudiantes cómo ser buenos consumidores, cualquier noción posible de lo social, los valores públicos, la ciudadanía y la democracia, se marchita y muere.

La mayor amenaza para los jóvenes no proviene de estándares más bajos, ausencia de estrategias de elección privatizadas o falta de pruebas de evaluación rígidas. Por el contrario, proviene de sociedades que se niegan a considerar a los niños como una inversión social, que relegan a millones de niños a la pobreza, que reducen el aprendizaje crítico a programas masivos de evaluaciones mecánicas, que promueven políticas que eliminan los servicios de salud y públicos más cruciales, y que definen la masculinidad a través del degradado elogio a la cultura del arma, los deportes extremos y los espectáculos de violencia que impregnan las industrias mediáticas controladas por las corporaciones. Los estudiantes no están en riesgo debido a la ausencia de incentivos de mercado en las escuelas, están en riesgo porque se le está quitando a la educación financiamiento público, que se entrega a los intereses corporativos, y se la devalúa como bien público. Los niños y los jóvenes están acosados tanto en la educación pública como en la superior porque demasiadas de estas instituciones se han convertido en áreas de reproducción para el comercio, el racismo, la intolerancia social, el sexismo, la homofobia, y el consumismo, animadas por el discurso de derecha de los comentaristas y educadores conservadores y los medios de comunicación abúlicos prevaletentes.

Como elemento central de una política cultural abarcativa, la pedagogía crítica, en sus diversas formas, cuando está unida al proyecto de democratización en curso, puede brindar oportunidades para que los educadores y otros trabajadores de la cultura redefinan y transformen los vínculos entre lenguaje, deseo, significado, vida cotidiana y relaciones materiales de poder como parte de un movimiento social más amplio para reclamar la promesa y las posibilidades de una vida pública democrática. La pedagogía crítica resulta peligrosa para muchos educadores y para otros también, porque proporciona las capacidades intelectuales y las normas éticas para que los estudiantes se hagan responsables del poder, luchen contra la pobreza, la destrucción ecológi-



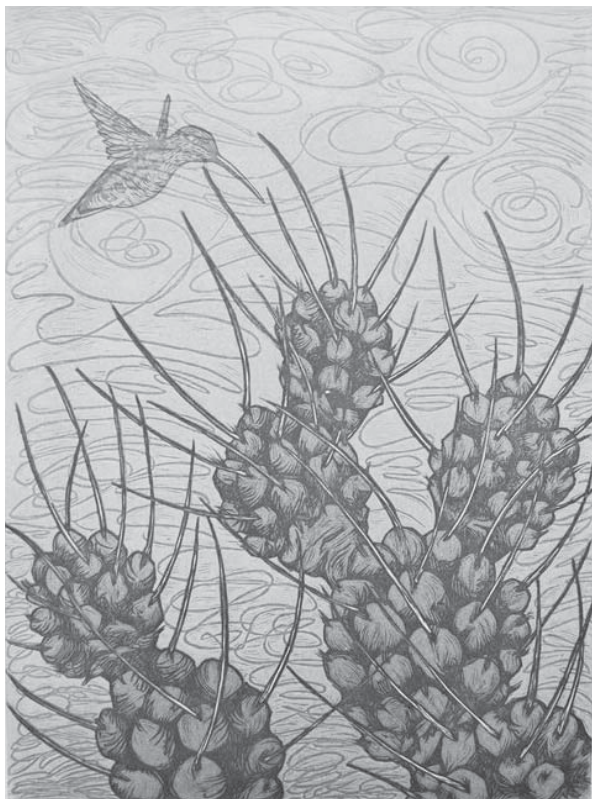
Sin título, grabado
Dini Calderón

ca, la tergiversación de la historia y el desmantelamiento del estado social, pero también porque contiene el potencial para inculcar en los estudiantes un profundo deseo de aprender acerca de historias marginalizadas, luchas, modos de conocimiento y una democracia real basada en relaciones de igualdad y libertad²¹. ¿De qué otro modo podríamos explicar la prohibición de los estudios étnicos en las clases de las escuelas públicas en Tucson, Arizona?

¿Qué rol deberían jugar los docentes de las escuelas públicas como intelectuales públicos teniendo en cuenta los venenosos ataques desatados contra las escuelas públicas por las fuerzas del neoliberalismo? En el sentido más inmediato, pueden alzar sus voces colectivas contra la influencia de las corporaciones que están inundando las sociedades con una cultura de guerra, consumismo, comercio y privatización. Pueden mostrar de qué modo esta cultura de crueldad y violencia consumista es sólo una parte de una cultura militarizada más extensa y global de la guerra, la industria armamentista y una ética darwiniana de la supervivencia del más fuerte que cada vez más desconecta a las escuelas de los valores públicos, el bien común y la propia democracia. Pueden reunir todos sus recursos intelectuales y colectivos para criticar y dismantelar la imposición de pruebas de alto rendimiento y otros modos de medir responsabilidad en las escuelas, determinados por el aspecto comercial. Pueden movilizar a los jóvenes y a otros a defender la educación como un bien público abogando por políticas que inviertan en escuelas más que en el complejo militar-industrial y sus masivas y costosas armas letales [Canadá quiere comprar a los Estados Unidos una cantidad de aviones

F35 por un valor de 6.39 billones de dólares cada uno]. Pueden educar a los jóvenes y a un público más amplio para luchar en contra de enviar policías a las escuelas, diseñar escuelas como si fueran prisiones e implementar políticas de tolerancia cero que castigan mayormente a los niños de las minorías pobres.

En lugar de invertir en escuelas, en la niñez, en la atención sanitaria, en trabajo para los jóvenes y en muchas infraestructuras muy necesarias, las sociedades neoliberales celebran el militarismo, la hiper-masculinidad, la competencia extrema, y una ética de la supervivencia del más fuerte al mismo tiempo que desapruueban cualquier forma de vínculos compartidos, dependencia y compasión por los demás. Los defensores del neoliberalismo eliminaron las condiciones sociales, destruyeron los programas de jubilaciones, eliminaron los beneficios sanitarios, permitieron que la desigualdad se expandiera, todo con el objeto de salvaguardar y expandir las ventajas de los ricos y poderosos. Del mismo modo en que los vínculos sociales y las instituciones que los apoyan desaparecen de estas sociedades, también lo hacen las culturas formadoras que hacen posible la educación cívica, la alfabetización crítica y las culturas del cuestionamiento. Demasiados sistemas escolares operan dentro de aparatos disciplinarios que convierten a la educación en una extensión del complejo industrial-carcelario o la cultura del mega-centro comercial. Cuando no son arrestados por la violación de reglas triviales, los estudiantes están sujetos a muros, autobuses y baños que se convierten en propagandas gigantes para productos de consumo. Cada vez más, hasta los currícula son organizados para reflejar el sonido de la caja registradora, promocionan-



“Sin título”, grabado
Dini Calderón

do productos atrayentes para los estudiantes y promoviendo los intereses de las corporaciones que elogian los combustibles fósiles, las bebidas con azúcar, y una visión del mundo tipo Disney. Los centros estudiantiles universitarios replican el diseño de los centros comerciales, con un interminable conjunto de promotores que intentan vender tarjetas de crédito a una generación que ya está sumergida en deudas. La atomización, fragmentación, maltrato y aislamiento componen el daño colateral impuesto a demasiados jóvenes en nuestras escuelas por las reformas educativas neoliberales.

Uno de los desafíos más serios que enfrentan docentes, artistas, periodistas, escritores y otros trabajadores de la cultura es el desarrollo de un discurso tanto de crítica como de posibilidad. Esto implica desarrollar discursos y prácticas pedagógicas que vinculen la lectura de la palabra con la lectura del mundo, y se debería hacer de modos que aumenten las capacidades de los jóvenes como agentes críticos y ciudadanos comprometidos. Al abrazar este proyecto, los educadores y otros agentes sociales necesitan trabajar bajo condiciones que les permitan manifestarse

en contra de las injusticias económicas, políticas y sociales tanto dentro como fuera de las escuelas. Al mismo tiempo, deberían intentar crear las condiciones que brinden a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos críticos y comprometidos con conocimiento y coraje para luchar, con el propósito de hacer que la desolación y el cinismo no sean convincentes y la esperanza resulte práctica. En esta instancia la esperanza es educativa, apartada de la fantasía del idealismo no consciente de las restricciones que enfrentan el sueño de una sociedad democrática. La esperanza educada no es un llamado a pasar por alto las condiciones difíciles que determinan tanto las escuelas como el orden social más amplio. Por el contrario, es la precondition para proporcionar esos lenguajes y valores que señalan el camino a un mundo más democrático y justo. Como lo planteó Judith Butler, existe más esperanza en el mundo cuando podemos cuestionar los postulados de sentido común y creer que lo que sabemos se relaciona directamente con nuestra habilidad para ayudar a cambiar el mundo que nos rodea, aunque esté lejos de la única condición necesaria para tal cambio²².

La esperanza educada es la base para dignificar nuestra labor como intelectuales; ofrece el conocimiento crítico ligado a un cambio social democrático, está arraigada en responsabilidades compartidas y permite a docentes y estudiantes reconocer la ambivalencia y la incertidumbre como dimensiones fundamentales del aprendizaje. Esta esperanza ofrece la posibilidad de pensar más allá de lo dado –y deja abierto un terreno pedagógico en el cual docentes y estudiantes pueden comprometerse en la crítica, el diálogo y una lucha por la justicia final abierto. Difícil como esta tarea puede parecer a los educadores, si no a un público mayor, es una lucha que vale la pena llevar a cabo.

Para terminar quiero insistir en que la democracia empieza a fracasar y la vida política se empobrece en ausencia de esas esferas públicas esenciales como la educación pública y superior en las que los valores civiles, las becas de estudios públicos y el compromiso social permiten una comprensión más imaginativa de un futuro que toma con seriedad las demandas de justicia, equidad y coraje cívico. La democracia debería

ser una forma de pensar acerca de la educación, una forma que tenga éxito en vincular equidad a excelencia, aprendizaje a ética, y entidad a los imperativos de responsabilidad social y bien público²³. Podemos vivir en tiempos oscuros, pero el futuro todavía está abierto. Es tiempo de desarrollar un lenguaje político en el cual los valores civiles, la responsabilidad social, y las instituciones que los apoyan se vuelvan centrales para revitalizar y fortificar una nueva era de imaginación cívica, un sentido renovado de entidad social y una voluntad política apasionada.

Notas

- * Traducido por Graciela Obert. Revisión de traducción: Maria Graciela Eliggi. Servicio de Traducción de la Facultad de Ciencias Humanas-UNLPam-2013.
- Ver, por ejemplo, David Harvey, *The New Imperialism*, (New York: Oxford University Press, 2003); David Harvey, *A Brief History of Neoliberalism* (Oxford: Oxford University Press, 2005); Wendy Brown, *Edgework* (Princeton: Princeton University Press, 2005); Henry A. Giroux, *Against the Terror of Neoliberalism* (Boulder: Paradigm Publishers, 2008); Manfred B. Steger and Ravi K. Roy, *Neoliberalism: A Very Short Introduction*, (Oxford University Press, 2010),
 - Ver, por ejemplo, sobre el levantamiento del estado racista (racist punishing state), Michelle Alexander, *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness* (New York: The New Press, 2010); sobre los costos severos de la desigualdad masiva, Joseph E. Stiglitz, *The Price of Inequality: How Today Divided Society Endangers Our Future* (New York: Norton, 2012); sobre el cambio de las escuelas públicas en prisiones, ver Annette Fuentes, *Lockdown High: When the Schoolhouse Becomes a Jailhouse* (New York: Verso, 2011).
 - Citado en Michael L. Silk and David L. Andrews. (Re) Presenting Baltimore: Place, Policy, Politics, and Cultural Pedagogy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 33 (2011), p. 436.
 - Terry Eagleton, *Reappraisals: What is the worth of social democracy?* *Harper's Magazine*, (October 2010), p. 78. online at: <http://www.harpers.org/archive/2010/10/0083150>
 - Alex Honneth, *Pathologies of Reason* (New York: Columbia University Press, 2009), p. 188.
 - Para un análisis excelente de formas contemporáneas de neoliberalismo, Stuart Hall, *The Neo-Liberal Revolution*, *Cultural Studies*, Vol. 25, No. 6, (November 2011), pp. 705-728; ver también David Harvey, *A Brief History of Neoliberalism* (Oxford: Oxford University Press, 2005); Henry A. Giroux, *Against the Terror of Neoliberalism* (Boulder: Paradigm Publishers, 2008).
 - Para ejemplos de esta tradición, ver Maria Nikolakaki, ed. *Critical Pedagogy in the Dark Ages: Challenges and Possibilities* (New York: Peter Lang, 2012); Henry A. Giroux, *On Critical Pedagogy* (New York: Continuum, 2011).

- Roger Simon, *Empowerment as a Pedagogy of Possibility*, *Language Arts* 64:4 (April 1987), p. 372.
- Cornelius Castoriadis, *Institutions and Autonomy*. In Peter Osborne (Ed). *A Critical Sense* (New York: Routledge, 1996), p. 8.
- Rachel Donadio, *The Failing State of Greece*. *New York Times* (February 26, 2012), p. 8.
- Greig de Peuter, *Universities, Intellectuals and Multitudes: An Interview with Stuart Hall*, in Mark Cote, Richard J. F. Day, and Greig de Peuter, eds. *Utopian Pedagogy: Radical Experiments Against Neoliberal Globalization* (Toronto: University of Toronto Press, 2007), p. 113-114.
- De Peuter, *Ibid.* P. 117.
- Jean Comaroff and John L. Comaroff, *Millennial Capitalism: First Thoughts on a Second Coming*. *Public Culture* 12, no. 2 (Duke University Press, 2000), pp. 305-306.
- Para una brillante discusión de la ética y la deconstrucción política ver Thomas Keenan, *Fables of Responsibility: Aberrations and Predicaments in Ethics and Politics* (Stanford: Stanford University Press, 1997), p. 2.
- Jacques Derrida, "Intellectual Courage: An Interview," *Trans. Peter Krapp, Culture Machine* Vol. 2 (2000), p. 9.
- Terry Eagleton, *The Idea of Culture* (Malden, MA: Basil Blackwell, 2000), p.22.
- Esta expresión proviene de John Michael, *Anxious Intellectuals: Academic Professionals, Public Intellectuals, and Enlightenment Values* (Durham: Duke University Press, 2000), p. 2.
- Cornel West, "The New Cultural Politics of Difference," in Russell Ferguson, Martha Geever, Trinh T Minh-ha, and Cornel West, eds. *Out There* (Cambridge: MIT Press, 1991), p. 35.
- Jodi Dean, "the interface of Political Theory and Cultural Studies," in Jodi Dean, ed. *Cultural Studies and Political Theory* (Ithaca: Cornell University Press, 2000), p. 3.
- Paulo Freire, *Pedagogy of Freedom* (Lanham: Rowman and Littlefield, 1999), p. 48.
- Shoshana Felman, *Jacques Lacan and the Adventure of Insight: Psychoanalysis in Contemporary Culture* (Cambridge: Harvard University Press, 1987), p. 79.
- Michael Hardt and Antonio Negri, *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*, (New York, NY: The Penguin Press, 2004), p. 67
- Citado en Gary Olson and Lynn Worsham, "Changing the Subject: Judith Butler's Politics of Radical Resignification," *JAC* 20:4 (200), p. 765.
- Andrew Delbanco, *College: What It Was, Is, and Should Be* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2006).

Fecha de recepción: 13 de junio de 2013
 Primera evaluación: 20 de junio de 2013
 Segunda evaluación: 22 de junio de 2013
 Fecha de aceptación: 22 de junio de 2013

Critical Pedagogy in dark times

Henry GIROUX*



Detalle obra sin título
Dini Calderón

Resumen

En todo el mundo, las fuerzas del neoliberalismo, o lo que podría denominarse la última fase del capitalismo depredador, van por el camino de dismantlar los beneficios sociales garantizados históricamente y otorgados por el estado benefactor. Esta es una razón de peso para que los educadores y otros aborden cuestiones sociales importantes y defiendan la educación pública y superior como esferas públicas democráticas; necesitan un nuevo lenguaje político y pedagógico para abordar los cambiantes contextos y cuestiones y desarrollar formas de pedagogía crítica capaces de desafiar al neoliberalismo y a otras tradiciones antidemocráticas. Se abordan en este artículo la noción de los docentes como intelectuales públicos, la pedagogía y el proyecto de democracia en rebelión, la pedagogía y la política de la responsabilidad, y finalmente la pedagogía como una forma de resistencia y esperanza educada. La esperanza educada es la base para dignificar nuestra labor como intelectuales; ofrece el conocimiento crítico ligado a un cambio social democrático, está arraigada en responsabilidades compartidas y permite a docentes y estudiantes reconocer la ambivalencia y la incertidumbre como dimensiones fundamentales del aprendizaje. Esta esperanza ofrece la posibilidad de pensar más allá de lo dado – y deja abierto un terreno pedagógico en el cual docentes y estudiantes pueden comprometerse en la crítica, el diálogo y una lucha por la justicia social.

Palabras clave: pedagogía crítica, democracia, responsabilidad, esperanza educada.

Critical Pedagogy in dark times

Abstract

Across the globe, the forces of neoliberalism, or what might be called the latest stage of predatory capitalism, are on the march dismantling the historically guaranteed social provisions provided by the welfare state. This is all the more reason for educators and others to address important social issues and to defend public and higher education as democratic public spheres; educators need a new political and pedagogical language for addressing the changing contexts and issues developing forms of critical pedagogy capable of challenging neoliberalism and other antidemocratic traditions. This paper presents the notion of teachers as public intellectuals, pedagogy and the project of insurrectional democracy, pedagogy and the politics of responsibility, and finally, pedagogy as a form of resistance and educated hope. Educated hope provides the basis for dignifying our labor as intellectuals; it offers up critical knowledge linked to democratic social change, it is rooted in shared responsibilities, and allows teachers and students to recognize ambivalence and uncertainty as fundamental dimensions of learning. Such hope offers the possibility of thinking beyond the given—and lays open a pedagogical terrain in which teachers and students can engage in critique, dialogue, and a struggle for social justice.

Key words: critical pedagogy, democracy, responsibility, educated hope.

Introduction

Across the globe, the forces of neoliberalism, or what might be called the latest stage of predatory capitalism, are on the march dismantling the historically guaranteed social provisions provided by the welfare state, defining profit making as the essence of democracy, increasing the role of corporate money in politics, waging an assault on unions, expanding the military-security state, promoting widening inequalities in wealth and income, fostering the erosion of civil liberties, and undercutting public faith in the

(*) Global Television Network Chair. English and Cultural Studies, McMaster University, Chester New Hall, Room 229, 1280 Main Street West Hamilton, Ontario, Canada L8S 4L9

Columnist for Truthout.org
Phone: 905 525 9140, Ext. 26551
Fax: 905-777-8316

Web site: <http://henrygiroux.com/>
Regular contributor: www.truthout.org
henry.giroux@gmail.com

defining institutions of democracy¹. As market mentalities and moralities tighten their grip on all aspects of society, democratic institutions and public spheres are being downsized, if not altogether disappearing. As these institutions vanish—from public schools to health care centers—there is also a serious erosion of the discourses of community, justice, equality, public values, and the common good.

We increasingly live in societies based on the vocabulary of ‘choice’ and a denial of reality—a denial of massive inequality, social disparities, the irresponsible concentration of power in relatively few hands, and a growing machinery of social death and culture of cruelty². As power becomes global and is removed from local and nation-based politics, more and more individuals and groups are being defined by a free floating class of ultra-rich and corporate power brokers as disposable, redundant, and irrelevant. Consequently, there is a growing number of people, especially young people, who increasingly inhabit zones of hardship, suffering, and terminal exclusion.

This is all the more reason for educators and others to address important social issues and to defend public and higher education as democratic public spheres. We live in a world in which everything is now privatized, transformed into “spectacular spaces of consumption,” and subject to the vicissitudes of the military-security state³. One consequence is the emergence of what the late Tony Judt called an “eviscerated society”—“one that is stripped of the thick mesh of mutual obligations and social responsibilities to be found in” any viable democracy⁴. This grim reality has been called a “failed sociality”—a failure in the power of the civic imagination, political will, and open democracy⁵. It is also part of a politics that strips the social of any democratic ideals.

The ideological script is now familiar: there is no such thing as the common good; market values become the template for shaping all aspects of society; the free possessive individual has no obligations to anything beyond his or her self-interest; market fundamentalism trumps democratic values; the government, and particularly the welfare state, are the arch enemies of freedom; private interests negate public values; consumerism becomes the only obligation of citizenship; law and order is the new language for mobilizing shared fears rather than shared responsibilities and war becomes the all-embracing orga-

nizing principle for developing society and the economy⁶.

Given this current crisis, educators need a new political and pedagogical language for addressing the changing contexts and issues facing a world in which capital draws upon an unprecedented convergence of resources—financial, cultural, political, economic, scientific, military, and technological—to exercise powerful and diverse forms of control. If educators and others are to counter global capitalism’s increased ability to separate the traditional sphere of politics from the now transnational reach of power, it is crucial to develop educational approaches that reject a collapse of the distinction between market liberties and civil liberties, a market economy and a market society. This suggests developing forms of critical pedagogy capable of challenging neoliberalism and other anti-democratic traditions including the increasing criminalization of social problems such as homelessness, while resurrecting a radical democratic project that provides the basis for imagining a life beyond the “dream world” of capitalism. Under such circumstances, education becomes more than high stakes testing, an obsession with accountability schemes, an audit culture, zero tolerance policies, and a site for simply training students for the workforce. At stake here is recognizing the power of education in creating the formative culture necessary to both challenge the various threats being mobilized against the very idea of justice and democracy while also fighting for those public spheres, ideals, values, and policies that offer alternative modes of identity, social relations, and politics.

In both conservative and progressive discourses pedagogy is often treated simply as a set of strategies and skills to use in order to teach prespecified subject matter. In this context, pedagogy becomes synonymous with teaching as a technique or the practice of a craft-like skill. Any viable notion of critical pedagogy must reject this definition and its endless slavish imitations even when they are claimed as part of a radical discourse or project. In opposition to the instrumental reduction of pedagogy to a method—which has no language for relating the self to public life, social responsibility or the demands of citizenship—critical pedagogy illuminates the relationships among knowledge, authority, and power⁷. For instance, it raises questions regarding who has control over the conditions for the production of knowledge. Is the production of

knowledge and curricula in the hands of teachers, textbook companies, corporate interests, or other forces? Central to any viable notion that what makes a pedagogy critical is, in part, the recognition that pedagogy is always a deliberate attempt on the part of educators to influence how and what knowledges and subjectivities are produced within particular sets of social relations. In this case, it draws attention to the ways in which knowledge, power, desire, and experience are produced under specific basic conditions of learning and in doing so rejects the notion that teaching is just a method or is removed from matters of values, norms, and power.

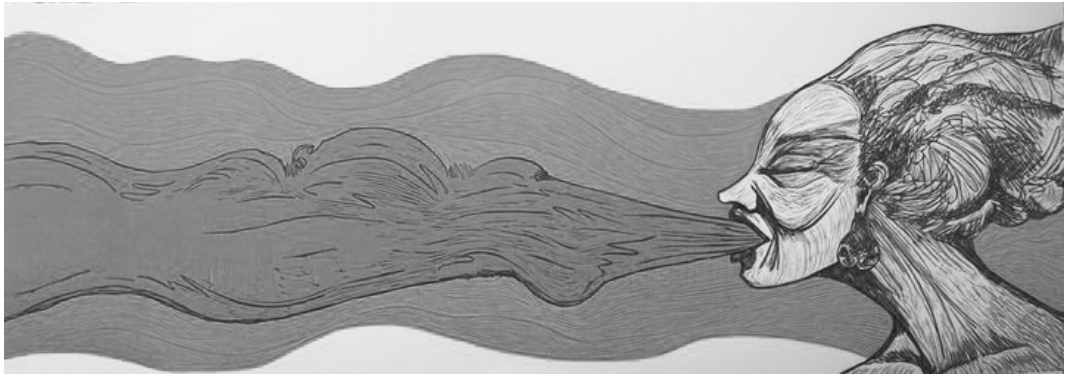
This approach to critical pedagogy does not reduce educational practice to the mastery of methodologies, it stresses, instead, the importance of understanding what actually happens in classrooms and other educational settings by raising questions regarding: what the relationship is between learning and social change, what knowledge is of most worth, what it means to know something, and in what direction should one desire. Of course, the language of critical pedagogy does something more. Pedagogy is simultaneously about the knowledge and practices teachers and students might engage in together and the values, social relations, and visions such practices legitimate.

Pedagogy is a moral and political practice that is always implicated in power relations because it offers particular versions and visions of civic life, community, the future, and how we might construct representations of ourselves, others, and our physical and social environment. As my late colleague Roger Simon observed, pedagogy is “an introduction to, preparation for, and legitimation of particular forms of social life and always presupposes a vision of the future. But it does more, it also “represents a version of our own dreams for ourselves, our children, and our communities. But such dreams are never neutral; they are always someone’s dreams and to the degree that they are implicated in organizing the future for others they always have a moral and political dimension.” It is in this respect that any discussion of pedagogy must begin with a discussion of educational practice as a particular way in which a sense of identity, place, worth, and above all value is informed by practices which organize knowledge and meaning⁸.

Central to my argument is the assumption that politics is not only about power, but also, as

Cornelius Castoriadis points out, “has to do with political judgements and value choices”⁹, indicating that questions of civic education and critical pedagogy (learning how to become a skilled citizen) are central to the struggle over political agency and democracy. In this instance, critical pedagogy emphasizes critical reflection, bridging the gap between learning and everyday life, understanding the connection between power and difficult knowledge, and extending democratic rights and identities by using the resources of history. However, among many educators and social theorists, there is a widespread refusal to recognize that this form of education not only takes place in schools, but is also part of what can be called the educative nature of the culture. That is, there are a range of cultural institutions extending from the mainstream media to new digital screen cultures that engage in what I have called forms of public pedagogy, which are central for either expanding and enabling political and civic agency or shutting them down.

Expanding critical pedagogy as a mode of public pedagogy suggests producing modes of knowledge and social practices in a variety of sites that not only affirm oppositional thinking, dissent, and cultural work but also offer opportunities to mobilize instances of collective outrage and collective action. Such mobilisation opposes glaring material inequities and the growing cynical belief that today’s culture of investment and finance makes it *impossible* to address many of the major social problems facing the USA, Canada, Latin America, and the larger world. Most importantly, such work points to the link between civic education, critical pedagogy, and modes of oppositional political agency that are pivotal to creating a politics that promotes democratic values, relations, autonomy and social change. Hints of such a politics is already evident in the various approaches developed by the Occupy Movement in the U.S., the student movement in Chile, along with pedagogical strategies developed by the Quebec protesters. Borrowing a line from Rachel Donadio, these young protesters are raising questions about “what happens to democracy when banks become more powerful than political institutions?”¹⁰ What kind of society allows economic injustice and massive inequality to run wild in a society allowing drastic cuts in education and public services? What does it mean when students face not just tuition hikes but a lifetime of financial debt while gov-



Sin título, grabado
Dini Calderón

ernments in Canada, Chile, and the U.S. spend trillions on weapons of death and needless wars? What kind of education does it take both in and out of schools to recognize the emergence of various economic, political, cultural, and social forces that point to the dissolution of democracy and the possible emergence of a new kind of authoritarian state?

Rather than viewing teaching as technical practice, pedagogy in the broadest critical sense is premised on the assumption that learning is not about processing received knowledge but actually transforming it as part of a more expansive struggle for individual rights and social justice. The fundamental challenge facing educators within the current age of neoliberalism, militarism, and religious fundamentalism is to provide the conditions for students to address how knowledge is related to the power of both self-definition and social agency. In part, this suggests providing students with the skills, ideas, values, and authority necessary for them to nourish a substantive democracy, recognize anti-democratic forms of power, and to fight deeply rooted injustices in a society and world founded on systemic economic, racial, and gendered inequalities. I want to take up these issues by addressing a number of related pedagogical concerns, including the notion of teachers as public intellectuals, pedagogy and the project of insurrectional democracy, pedagogy and the politics of responsibility, and finally, pedagogy as a form of resistance and educated hope.

The Responsibility of Teachers as Public Intellectuals

In the age of irresponsible privatization, unchecked individualism, celebrity culture, unfet-

tered consumerism, and a massive flight from moral responsibility, it has become more and more difficult to acknowledge that educators and other cultural workers bear an enormous responsibility in opposing the current threat to the planet and everyday life by bringing democratic political culture back to life. Lacking a self-consciously democratic political focus or project, teachers are often reduced either to the role of a technician or functionary engaged in formalistic rituals, unconcerned with the disturbing and urgent problems that confront the larger society or the consequences of one's pedagogical practices and research undertakings. In opposition to this model, with its claims to and conceit of political neutrality, I argue that teachers and academics should combine the mutually interdependent roles of critical educator and active citizen. This requires finding ways to connect the practice of classroom teaching with the operations of power in the larger society and to provide the conditions for students to view themselves as critical agents capable of making those who exercise authority and power answerable for their actions. The role of a critical education is not to train students solely for jobs, but also to educate them to question critically the institutions, policies, and values that shape their lives, relationships to others, and myriad connections to the larger world.

I think Stuart Hall is on target here when he insists that educators also have a responsibility to provide students with "critical knowledge that has to be ahead of traditional knowledge: it has to be better than anything that traditional knowledge can produce, because only serious ideas are going to stand up"¹¹. At the same time, he insists on the need for educators to "actually engage, contest, and learn from the best that is locked up in other traditions," especially those attached to

traditional academic paradigms¹². It is also important to remember that education as a form of educated hope is not simply about fostering critical consciousness but also about teaching students as Zygmunt Bauman has put it, to take responsibility for one's responsibilities, be they personal, political, or global. Students should be made aware of the ideological and structural forces that promote needless human suffering while also recognizing that it takes more than awareness to resolve them.

This is a pedagogy in which educators are neither afraid of controversy nor the willingness to make connections that are otherwise hidden, nor are they afraid of making clear the connection between private troubles and broader social problems. One of the most important tasks for educators engaged in critical pedagogy is to teach students how to translate private issues into public considerations. One measure of the demise of vibrant democracy and the corresponding impoverishment of political life can be found in the increasing inability of a society to make private issues public, to translate private problems into social issues. As the public collapses into the personal, the personal becomes "the only politics there is, the only politics with a tangible referent or emotional valence"¹³. Under such circumstances, the language of the social is either devalued or ignored, as public life is often reduced to a form of pathology or deficit (as in public schools, public transportation, public welfare) and all dreams of the future are modeled increasingly around the narcissistic, privatized, and self-indulgent needs of consumer culture and the dictates of the alleged free market. Similarly, all problems regardless of whether they are structural or caused by larger social forces are now attributed to individual failings, matters of character, or individual ignorance. In this case, poverty becomes a matter of laziness, choice, and flawed character.

Critical Pedagogy as a Project of Insurrectional Democracy

In opposition to the increasingly dominant views of education and pedagogy, I want to argue for a transformative pedagogy—rooted in what might be called a project of resurgent and insurrectional democracy—one that relentlessly questions the kinds of labor, practices, and forms of production that are enacted in public and higher

education. The concept of the project in this sense speaks to the recognition that any pedagogical practice presupposes some notion of the future, prioritises some forms of identification over others, upholds selective modes of social relations, and values some modes of knowing over others (think about how business schools are held in high esteem while schools of education are disdained and even the object in some cases of contempt). At the same time, such a pedagogy does not offer guarantees as much as it recognizes that its own position is grounded in modes of authority, values, and ethical considerations that must be constantly debated for the ways in which they both open up and close down democratic relations, values, and identities.

Such a project should be relational and contextual, as well as self-reflective and theoretically rigorous. By relational, I mean that the current crisis of schooling must be understood in relation to the broader assault that is being waged against all aspects of democratic public life. At the same time, any critical comprehension of those wider forces that shape public and higher education must also be supplemented by attentiveness to the historical and conditional nature of pedagogy itself. This suggests that pedagogy can never be treated as a fixed set of principles and practices that can be applied indiscriminately across a variety of pedagogical sites. Pedagogy is not some recipe that can be imposed on all classrooms. On the contrary, it must always be contextually defined, allowing it to respond specifically to the conditions, formations, and problems that arise in various sites in which education takes place. Such a project suggests recasting pedagogy as a project that is indeterminate, open to constant revision, and constantly in dialogue with its own assumptions.

Ethically, educators need to cast a critical eye on those classroom knowledges and social relations that define themselves through a conceptual purity and political innocence that clouds the fact that the alleged neutrality on which they stand is already grounded in ethico-political choices. Neutral, objective education is an oxymoron. It does not exist outside of relations of power, values, and politics. Ethics on the pedagogical front demands an openness to the other, a willingness to engage a "politics of possibility" through a continual critical engagement with texts, images, events, and other registers of meaning as they are transformed into pedagogical practices both

within and outside of the classroom¹⁴. Pedagogy is never innocent and if it is to be understood and problematized as a form of academic labor, educators have the opportunity not only to critically question and register their own subjective involvement in how and what they teach, but also resist all calls to depoliticize pedagogy through appeals to either scientific objectivity or ideological dogmatism. This suggests the need for educators to rethink the cultural and political baggage they bring to each educational encounter; it also highlights the necessity of making educators ethically and politically accountable for the stories they produce, the claims they make upon public memory, and the images of the future they deem legitimate. Hence, crucial to any viable notion of critical pedagogy is the necessity for critical educators to be attentive to the ethical dimensions of their own practice.

Critical Pedagogy and the Promise of a Democracy to Come

As an act of intervention, critical pedagogy needs to be grounded in a project that not only problematizes its own location, mechanisms of transmission, and effects, but also functions as part of a wider project to help students think critically about how existing social, political, and economic arrangements might be better suited to address the promise of a radical democracy as an anticipatory rather than messianic goal. The late Jacques Derrida suggested that the social function of intellectuals as well as any viable notion of education should be grounded in a vibrant politics which makes the promise of democracy a matter of concrete urgency. For Derrida, mak-

ing visible a “democracy” which is to come as opposed to that which presents itself in its name provides a referent for both criticizing everywhere what parades as democracy--“the current state of all so-called democracy”--and for critically assessing the conditions and possibilities for democratic transformation¹⁵. In this instance, a transformative pedagogy, articulated through the project of radical democracy, resists the increasing depoliticization of the citizenry, provides a language to challenge the politics of accommodation, and rejects defining education through the logic of privatization, commodification, religious dogma, and instrumental rationality. Such a pedagogy refuses to define citizens as simply consuming subjects, and actively opposes the view of teaching as market-driven practice and learning as a form of training. Understood as a form of educated hope, pedagogy in this sense is not an antidote to politics, a nostalgic yearning for a better time, or for some “inconceivably alternative future.” Instead, it is an “attempt to find a bridge between the present and future in those forces within the present which are potentially able to transform it”¹⁶.

In opposition to dominant forms of education and pedagogy that simply reinvent the future in the interest of a present in which ethical principles are scorned and the essence of democracy is reduced to the imperatives of the bottom line, critical pedagogy attempts to provoke students to deliberate, be thoughtful, engage in critical dialogue, address important social issues and cultivate a range of capacities that enable them to move beyond the world they already know without insisting on world trapped in circles of certainty, rigidity, and orthodoxy.



Sin título, grabado
Dini Calderón

What educators should challenge in the current historical conjuncture is the attempt on the part of neoliberals to either define democracy exclusively as a liability or to enervate its substantive ideals by reducing it to the imperatives and freedoms of the marketplace. This requires that educators consider the political and pedagogical importance of struggling over the meaning and definition of democracy and situate such a debate within an expansive notion of human rights, social provisions, civil liberties, equity, and economic justice. What must be challenged at all costs is the increasingly dominant view propagated by neoliberal gurus such as Ayn Rand and Milton Friedman that unbridled individualism, self-interest, and selfishness are the supreme values in shaping human agency, profit making is the most important practice in a democracy, and that accumulating material goods the essence of the good life. Such a pedagogy has enormous power in teaching students how to influence those who already have power and to inspire and mobilize those who don't. Most importantly, critical pedagogy should provide the conditions for students come to grips with their own power, master the best histories and legacies of education available, learn to think critically and be willing to hold authority accountable. But, once again, changing attitudes is not enough. Students should also be pressed to exercise a fearsome form of social responsibility as engaged citizens willing to struggle for social, economic, and political justice.

Defending public and higher education as vital democratic spheres is necessary to develop and nourish the proper balance between public values and commercial power, between identities founded on democratic principles and identities steeped in forms of competitive, self-interested individualism that celebrate selfishness, profit making, and greed. Educators also must reconsider the critical roles they might take up within public and higher education to oppose those approaches to schooling that corporatize, privatize, and bureaucratize the teaching process. A critical pedagogy should, in part, be premised on the assumption that educators vigorously resist any attempt to deskill them, weaken their role in shaping governing structures, and define them as simply entrepreneurs. Instead, educators might redefine their roles as engaged public intellectuals capable of teaching students the language of critique and possibility as a precondition for social agency. Such a redefinition of purpose, meaning,

and politics suggests that educators critically interrogate the fundamental link between what we know and how we act, the connection between, pedagogical practices and social consequences, and the complex relationship between authority and civic responsibility. It also means eliminating those modes of corporate governance in the public schools and higher education that reduce teachers to the status of clerks, technicians, and with respect to higher education a subaltern class of part-time workers, with little power, few benefits, and excessive teaching loads.

What has become clear in this current climate of casino capitalism is that the corporatization of education functions so as to cancel out the teaching of democratic values, impulses, and practices of a civil society by either devaluing or absorbing them within the logic of the market. Educators need a critical language to address these challenges to public and higher education. But they also need to join with other groups outside of the spheres of public and higher education in order to create broad national and international social movements that share a willingness to defend education as a civic value and public good and to engage in a broader struggle to deepen the imperatives of democratic public life. The quality of educational reform can, in part, be gauged by the caliber of public discourse concerning the role that education plays in furthering, not the market driven agenda of corporate interests, but the imperatives of critical agency, social justice, and an operational democracy.

Educators can highlight the performative character of education as an act of intervention in the world, one that moves beyond simple matters of critique and understanding. Pedagogy is not simply about competency or teaching young people knowledge, skills, and values, it is also about the possibility of interpretation as an act of intervention in the world. Within this perspective, critical pedagogy foregrounds the diverse conditions under which authority, knowledge, values, and subject positions are produced and interact within unequal relations of power [some kids have Olympic swimming pools while others endure holes in their classroom ceilings]; it also problematizes the ideologically laden and often contradictory roles and social functions that educators assume within the classroom [such as cop, educators, salesperson, etc.] Pedagogy in this view also stresses the labor conditions necessary for teacher autonomy, cooperation, decent work-

ing conditions, and the relations of power necessary to give teachers and students the capacity to restage power in productive ways—ways that point to self-development, self-determination, and social agency.

Critical Pedagogy and the Issue of Authority

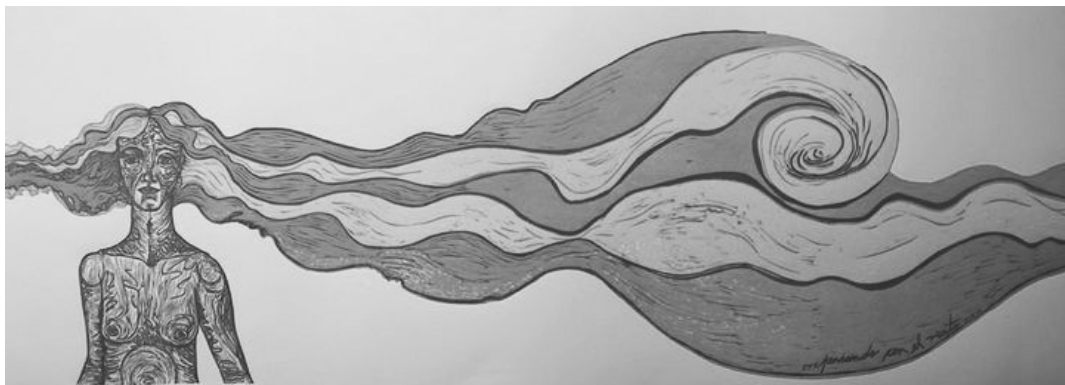
In opposition to some misrepresentations of Paulo Freire's work—whom I worked with for over 17 years—critical pedagogy is more than a conversation between students and teachers and should not suggest that educators renounce their authority. On the contrary, it is precisely by recognizing that teaching is always directive—that is, an act of intervention inextricably mediated through particular forms of authority that teachers *can* offer students—for whatever use they wish to make of them—a variety of analytic tools, diverse historical traditions, and a wide range of knowledge. This is a form of authority that opens up the possibility for dialogue, exchange, and thoughtfulness while refusing to collapse into a pedagogy of opinions, uncritical articulations of experience, or other uncritical modes of exchange. This is a far cry from suggesting that critical pedagogy define itself either within the grip of a self-righteous mode of authority or be completely removed from any sense of commitment whatsoever [Florida banned interpretation of history—just present the facts]

Educators must deliberate, make decisions, take positions, and in doing so recognize that authority “is the very condition for intellectual work” and pedagogical interventions¹⁷. Authority in this perspective is not simply on the side of oppression, but is used to intervene and shape the space of teaching and learning to provide students with a range of possibilities for challenging a society's commonsense assumptions, and for analyzing the interface between their own everyday lives and those broader social formations that bear down on them. Authority, at best, becomes both a referent for legitimating a commitment to a particular vision of pedagogy and a critical referent for a kind of auto-critique. It demands consideration of how authority functions within specific relations of power regarding its own promise to provide students with a public space where they can learn, debate, and engage critical traditions in order to imagine otherwise and develop discourses that are crucial for defend-

ing vital social institutions as a public good. At issue here is a pedagogical practice that should provide the conditions for students to learn and narrate themselves and for teachers to be learners attentive to the histories, knowledge, and experiences that students bring to the classroom and any other sphere of learning.

While pedagogy can be understood performatively as an event where many things can happen in the service of learning, it is crucial to address the importance of democratic classroom relations that encourage dialogue, deliberation, and the power of students to raise questions. Moreover, such relations suggest using authority reflexively to provide the conditions for students to exercise intellectual rigor, theoretical competence, and informed judgments. Thus students can think critically about the knowledge they gain and what it means to act on such knowledge in order to expand their sense of agency as part of a broader project of increasing both “the scope of their freedoms” and “the operations of democracy”¹⁸. What students learn and how they learn should amplify what it means to experience democracy from a position of possibility, affirmation, and critical engagement. In part, this suggests that educators develop pedagogical practices that open up the terrain of the political while simultaneously encouraging students to “think better about how arrangements might be otherwise”¹⁹.

At its best, critical pedagogy should be interdisciplinary, contextual, engage the complex relationships between power and knowledge, critically address the institutional and broader constraints under which teaching takes place, and focus on how students can engage the imperatives of critical citizenship and civic responsibility. Critical pedagogy must be self-reflexive about its aims and practices, conscious of its ongoing project of democratic transformation, but openly committed to a politics that does not offer any guarantees. But refusing dogmatism does not suggest that educators descend into a *laissez-faire* pluralism or an appeal to methodologies designed to “teach the conflicts.” On the contrary, it suggests that educators afford students diverse opportunities to understand and experience how politics, power, commitment, and responsibility work on and through them both within and outside of schools. In this instance, critical pedagogy should enable students to learn how to govern rather than be governed.



Sin título, grabado
Dini Calderón

Making Pedagogy Meaningful in order to make it Critical and Transformative

Any analysis of critical pedagogy must address the importance that affect and emotion play in the formation of individual identity and social agency. Any viable approach to critical pedagogy suggests taking seriously those maps of meaning, affective investments, and sedimented desires that enable students to connect their own lives and everyday experiences to what they learn. Pedagogy in this sense becomes more than a mere transfer of received knowledge, an inscription of a unified and static identity, or a rigid methodology; it presupposes that students are moved by their passions and motivated, in part, by the affective investments they bring to the learning process. It is important to note here that any viable notion of critical pedagogy must make knowledge meaningful in order to make it critical and transformative. This suggests connecting what is taught to the range of experiences and identifications that students bring to a classroom.

Once students see a connection between what is being taught and the everyday experiences they inhabit, it becomes possible to move beyond the taken-for-granted experiences that inform daily life and delve more deeply and critically into a “critical comprehension of the value of sentiments, emotions, and desire as part of the learning process”²⁰. Ideologies are not just a constellation of ideas, stereotypes, and modes of commonsense; they also represent specific forms of knowledge and beliefs rooted in strong emotional investments. Such attachments need to be understood, analyzed, and deconstructed, often not simply as a form of uncomprehending knowledge but as an active refusal to know and the

refusal “to acknowledge one’s own implication” with such attachments²¹. If students are to move beyond the issue of understanding to an engagement with the deeper affective investments that make them complicitous with oppressive ideologies, they must be positioned to address and formulate strategies of transformation through which their individualized beliefs and affective investments can be articulated with broader public discourses that extend the imperatives of democratic public life. An unsettling pedagogy in this instance would engage student identities, identifications, and resistances from unexpected vantage points and articulate how they connect to existing material relations of power [Difficulty of talking about Disney critically with students]. At stake here is not only a pedagogical practice that recalls how knowledge, identifications, and subject positions are produced, unfolded, and remembered but also how such knowledge can be unlearned, particularly as it functions to become complicitous with existing relations of power.

Conclusion

At the dawn of the 21st century, the notion of the social and the public are not being erased as much as they are being reconstructed under circumstances in which public forums for serious debate, including public education, are being eroded. The public is now viewed as a pathology just as shared responsibilities are being replaced by shared fears. Within the ongoing logic of neoliberalism, teaching and learning are removed from the discourse of democracy and civic culture--defined as a purely private right rather than a public good. Divorced from the imperatives of a democratic society, pedagogy is

reduced to a matter of taste, testing, individual choice, home schooling, and job training. Pedagogy as a mode of witnessing, a public engagement in which students learn to be attentive and responsible to the memories, suffering, and narratives of others disappears within this market-driven notion of learning. Corporate pedagogy both numbs the mind and the soul, emphasizing repressive modes of learning that promote winning at all costs, learning how not to question authority, and disdaining the hard work of learning how to be thoughtful, critical, and attentive to the power relations that shape everyday life and the larger world. As learning is privatized, depoliticized, and reduced to teaching students how to be good consumers, any viable notions of the social, public values, citizenship, and democracy wither and die.

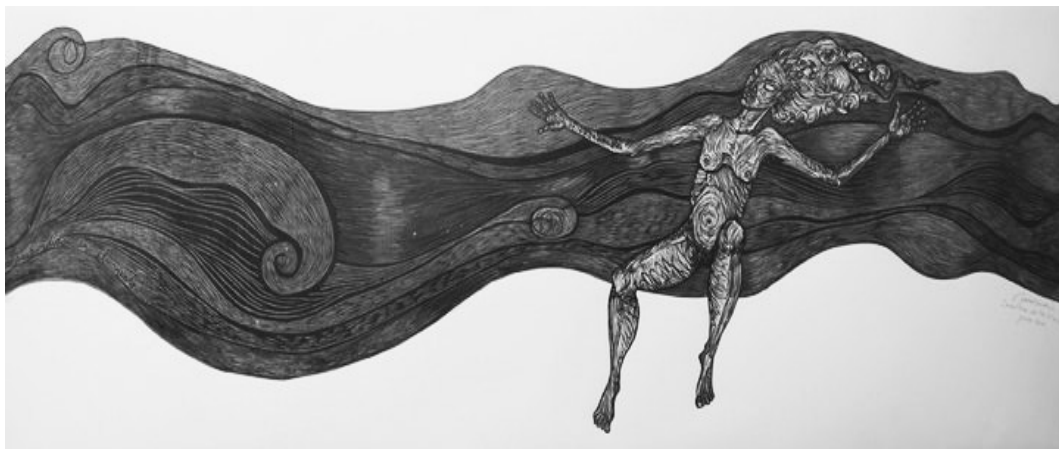
The greatest threat to young people does not come from lowered standards, the absence of privatized choice schemes, or the lack of rigid testing measures. On the contrary, it comes from societies that refuse to view children as a social investment, consigns millions of children to poverty, reduces critical learning to massive mind-deadening testing programs, promotes policies that eliminate most crucial health and public services, and defines masculinity through the degrading celebration of a gun culture, extreme sports and the spectacles of violence that permeate corporate controlled media industries. Students are not at risk because of the absence of market incentives in the schools, they are at risk because schooling is being stripped of public funding, handed over to corporate interests, and devalued as a public good. Children and young adults are under siege in both public and higher education because far too many of these institutions have become breeding grounds for commercialism, racism, social intolerance, sexism, homophobia, and consumerism, spurred on by the right-wing discourse of conservative pundits, politicians, educators, and a supine mainstream media.

As a central element of a broad based cultural politics, critical pedagogy, in its various forms, when linked to the ongoing project of democratization can provide opportunities for educators and other cultural workers to redefine and transform the connections among language, desire, meaning, everyday life, and material relations of power as part of a broader social movement to reclaim the promise and possibilities of a

democratic public life. Critical pedagogy is dangerous to many educators and others because it provides the intellectual capacities and ethical norms for students to hold power accountable, fight against poverty, ecological destruction, the misrepresentation of history, and the dismantling of the social state, but also because it contains the potential for instilling in students a profound desire for learning about marginalized histories, struggles, modes of knowledge and a “real democracy based on relationships of equality and freedom”²². How else to explain the banning of ethnic studies from classes in the public schools in Tucson, Arizona?

What role might public school teachers play as public intellectuals in light of poisonous assaults waged on public schools by the forces of neoliberalism? In the most immediate sense, they can raise their collective voices against the influence of corporations that are flooding societies with a culture of war, consumerism, commercialism, and privatization. They can show how this culture of commodified cruelty and violence is only one part of a broader and all-embracing militarized culture of war, arms industry, and a Darwinian survival-of-the-fittest ethic that increasingly disconnects schools from public values, the common good, and democracy itself. They can bring all of their intellectual and collective resources together to critique and dismantle the imposition of high-stakes testing and other commercially driven modes of accountability on schools. They can mobilize young people and others to defend education as a public good by advocating for policies that invest in schools rather than in the military-industrial complex and its massive and expensive weapons of death [Canada wants to buy a number of F35 jets from the US which cost \$6.39 billion each]. They can educate young people and a larger public to fight against putting police in schools, modeling schools after prisons, and implementing zero tolerance policies which largely punish poor minority children.

Instead of investing in schools, children, health care, jobs for young people, and much needed infrastructures, neoliberal societies celebrate militarism, hyper-masculinity, extreme competition, and a survival of the fittest ethic while exhibiting disdain for any form of shared bonds, dependency, and compassion for others, advocates of neoliberalism have eliminated social provisions, destroyed pension plans, eliminated health care benefits, allowed inequality to



Sin título, grabado
Dini Calderón

run wild, and have done so in order to safeguard and expand the assets of the rich and powerful. As social bonds and the institutions that support them disappear from such societies so do the formative cultures that make civic education, critical literacy, and cultures of questioning possible. Too many school systems operate within disciplinary apparatuses that turn education into either an extension of the prison-industrial complex or the culture of the mall. When not being arrested for trivial rule violations, students are subjected to walls, buses, and bathrooms that become giant advertisements for consumer products. Increasingly, even curricula are organized to reflect the sound of the cash register, hawking products for students to buy and promoting the interests of corporations who celebrate fossil fuels, sugar filled drinks, and a Disney-like view of the world. University student centers are being modeled after department stores, complete with an endless array of vendors trying to sell credit cards to a generation already swimming in debt. Atomization, fragmentation, bullying, and isolation are the collateral damage inflicted on too many young people in our schools by neoliberal educational reforms.

One of the most serious challenges facing teachers, artists, journalists, writers, and other cultural workers is the challenge of developing a discourse of both critique and possibility. This means developing discourses and pedagogical practices that connect reading the word with reading the world, and doing so in ways that enhance the capacities of young people as critical agents and engaged citizens. In taking up this project, educators and others need to work under

conditions that allow them to speak out against economic, political, and social injustices both within and outside of schools. At the same time, they should attempt to create the conditions that give students the opportunity to become critical and engaged citizens who have the knowledge and courage to struggle in order to make desolation and cynicism unconvincing and hope practical. Hope in this instance is educational, removed from the fantasy of idealism unaware of the constraints facing the dream of a democratic society. Educated hope is not a call to overlook the difficult conditions that shape both schools and the larger social order. On the contrary, it is the precondition for providing those languages and values that point the way to a more democratic and just world. As Judith Butler has argued, there is more hope in the world when we can question common sense assumptions and believe that what we know is directly related to our ability to help change the world around us, though it is far from the only condition necessary for such change²³.

Educated hope provides the basis for dignifying our labor as intellectuals; it offers up critical knowledge linked to democratic social change, it is rooted in shared responsibilities, and allows teachers and students to recognize ambivalence and uncertainty as fundamental dimensions of learning. Such hope offers the possibility of thinking beyond the given—and lays open a pedagogical terrain in which teachers and students can engage in critique, dialogue, and an open-ended struggle for justice. As difficult as this task may seem to educators, if not to a larger public, it is a struggle worth waging.

I want to end by insisting that democracy begins to fail and political life becomes impoverished in the absence of those vital public spheres such as public and higher education in which civic values, public scholarship, and social engagement allow for a more imaginative grasp of a future that takes seriously the demands of justice, equity, and civic courage. Democracy should be a way of thinking about education, one that thrives on connecting equity to excellence, learning to ethics, and agency to the imperatives of social responsibility and the public good²⁴. We may live in dark times, but the future is still open. The time has come to develop a political language in which civic values, social responsibility, and the institutions that support them become central to invigorating and fortifying a new era of civic imagination, a renewed sense of social agency, and an impassioned political will.

Notes

- 1 See, for example, David Harvey, *The New Imperialism*, (New York: Oxford University Press, 2003); David Harvey, *A Brief History of Neoliberalism* (Oxford: Oxford University Press, 2005); Wendy Brown, *Edgework* (Princeton: Princeton University Press, 2005); Henry A. Giroux, *Against the Terror of Neoliberalism* (Boulder: Paradigm Publishers, 2008); Manfred B. Steger and Ravi K. Roy, *Neoliberalism: A Very Short Introduction*, (Oxford University Press, 2010),
- 2 See, for instance, on the rise of the racist punishing state, Michelle Alexander, *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness* (New York: The New Press, 2010); on the severe costs of massive inequality, Joseph E. Stiglitz, *The Price of Inequality: How Today Divided Society Endangers Our Future* (New York: Norton, 2012); on the turning of public schools into prisons, see Annette Fuentes, *Lockdown High: When the Schoolhouse Becomes a Jailhouse* (New York: Verso, 2011).
- 3 Quoted in Michael L. Silk and David L. Andrews. "(Re) Presenting Baltimore: Place, Policy, Politics, and Cultural Pedagogy" *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 33 (2011), p. 436.
- 4 Terry Eagleton, "Reappraisals: What is the worth of social democracy?" *Harper's Magazine*, (October 2010), p. 78. online at: <http://www.harpers.org/archive/2010/10/0083150>
- 5 Alex Honneth, *Pathologies of Reason* (New York: Columbia University Press, 2009), p. 188.
- 6 For an excellent analysis of contemporary forms of neoliberalism, Stuart Hall, "The Neo-Liberal Revolution," *Cultural Studies*, Vol. 25, No. 6, (November 2011, pp. 705-728; see also David Harvey, *A Brief History of Neoliberalism* (Oxford: Oxford University Press, 2005); Henry A. Giroux, *Against the Terror of Neoliberalism* (Boulder: Paradigm Publishers, 2008).
- 7 For examples of this tradition, see Maria Nikolakaki, ed. *Critical Pedagogy in the Dark Ages: Challenges and Possibilities*, (New York: Peter Lang, 2012); Henry A. Giroux, *On Critical Pedagogy* (New York: Continuum, 2011).
- 8 Roger Simon, "Empowerment as a Pedagogy of Possibility," *Language Arts* 64:4 (April 1987), p. 372.
- 9 Cornelius Castoriadis, "Institutions and Autonomy," In Peter Osborne (Ed). *A Critical Sense* (New York: Routledge, 1996), p. 8.
- 10 Rachel Donadio, "The Failing State of Greece," *New York Times* (February 26, 2012), p. 8.
- 11 Greig de Peuter, Universities, Intellectuals and Multitudes: An Interview with Stuart Hall," in Mark Cote, Richard J. F. Day, and Greig de Peuter, eds. *Utopian Pedagogy: Radical Experiments Against Neoliberal Globalization* (Toronto: University of Toronto Press, 2007), p. 113-114.
- 12 De Peuter, *Ibid.* P. 117.
- 13 Jean Comaroff and John L. Comaroff, "Millennial Capitalism: First Thoughts on a Second Coming," *Public Culture* 12, no. 2 (Duke University Press, 2000), pp. 305-306.
- 14 For a brilliant discussion of the ethics and politics of deconstruction, see Thomas Keenan, *Fables of Responsibility: Aberrations and Predicaments in Ethics and Politics* (Stanford: Stanford University Press, 1997), p. 2.
- 15 Jacques Derrida, "Intellectual Courage: An Interview," Trans. Peter Krapp, *Culture Machine* Vol. 2 (2000), p. 9.
- 16 Terry Eagleton, *The Idea of Culture* (Malden, MA: Basil Blackwell, 2000), p.22.
- 17 This expression comes from John Michael, *Anxious Intellectuals: Academic Professionals, Public Intellectuals, and Enlightenment Values* (Durham: Duke University Press, 2000), p. 2.
- 18 Cornel West, "The New Cultural Politics of Difference," in Russell Ferguson, Martha Geever, Trinh T Minh-ha, and Cornel West, eds. *Out There* (Cambridge: MIT Press, 1991), p. 35.
- 19 Jodi Dean, "the interface of Political Theory and Cultural Studies," in Jodi Dean, ed. *Cultural Studies and Political Theory* (Ithaca: Cornell University Press, 2000), p. 3.
- 20 Paulo Freire, *Pedagogy of Freedom* (Lanham: Rowman and Littlefield, 1999), p. 48.
- 21 Shoshana Felman, *Jacques Lacan and the Adventure of Insight: Psychoanalysis in Contemporary Culture* (Cambridge: Harvard University Press, 1987), p. 79.
- 22 Michael Hardt and Antonio Negri, *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*, (New York, NY: The Penguin Press, 2004), p. 67
- 23 Cited in Gary Olson and Lynn Worsham, "Changing the Subject: Judith Butler's Politics of Radical Resignification," *JAC* 20:4 (200), p. 765.
- 24 Andrew Delbanco, *College: What It Was, Is, and Should Be* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2006).