EDUCANDO PARA EL FUTURO: ROMPIENDO LA INFLUENCIA DEL NEOLIBERALISMO

HENRY GIROUX (*)

Resumen. La educación se encuentra bajo asedio en todo el mundo. El mayor peligro al que se enfrenta proviene de las fuerzas del neoliberalismo global, el cual, a través del poder de la desregulación, del mercantilismo, y de la privatización, sostiene un malicioso ataque sobre todas aquellas esferas públicas y bienes no controlados por la lógica de las relaciones de mercado y por los márgenes de beneficios. El neoliberalismo no sólo llama a cuestionarse todas aquellas estructuras colectivas capaces de poner en tela de juicio su lógica, también, socava al estado como garante de las medidas sociales, y reemplaza los servicios públicos con activos privados mientras reduce a la ciudadanía y al aprendizaje al acto de consumir. Este artículo argumenta que si la educación, en todos sus niveles, va a tener que enfrentarse a los retos de un futuro democrático, tendrá que hacer frente al neoliberalismo en todos sus frentes, simbólica y políticamente. En parte, esto significa reclamar la educación como crucial para el proyecto de democratización, educando a los estudiantes para estar dispuestos y para ser capaces de volver a articular la relación entre igualdad y justicia social como fundamental en la educación de ciudadanos críticos, y proveer las condiciones a los educadores para convertirse en intelectuales públicos que trabajen activamente para ligar su enseñanza con principios sociales más amplios, definidos, en parte, para construir un nuevo orden social, el cual no tendrá que tener sus supuestos encaminados hacia las pasiones egoístas, la regla del beneficio y la destrucción de la vida pública.

Abstract. Education is under siege all over the world. The greatest danger it faces comes from the forces of global neoliberalism, which holds a malicious attack on all those public spheres and goods non controlled by the logic of market relations and margins of benefits. Neoliberalism questions not only all collective structures that call its logic into question, it also undermines the state as guarantor of social measures and replaces public services with private assets, while reducing citizenship and learning to the act of consumption. This article argues that if education, in all its levels, will have to face the challenges of a democratic future, it will also have to face, symbolically and politically, all fronts of neoliberalism. This, partly, means demanding education as a crucial element in the project of democratization, and educating students so that they can re-articulate the relation between equality and social justice which is esential in the education of critical citizens, and to provide educators with the necessary conditions to become public intellectuals and work actively in order to link education with more ample and defined social objectives, so that we can build a new social order not directed towards selfish passions, the rule of profit, and the destruction of public life.

(*) Penn State University.

Fecha de entrada: 02-07-2002 Fecha de aceptación: 02-10-2002

Lo que yo quiero defender, ante todo, es la posibilidad y la necesidad del intelectual crítico... No existe una genuina democracia sin unos genuinos poderes de oposición crítica. El intelectual es uno de esos, de primera magnitud. Es por eso, por lo que pienso que el trabajo de demolición del intelectual crítico, vivo o muerto –Marx, Nietzsche, Sartre, Foucault, y algunos otros– es tan peligroso como la demolición del interés público y esto forma parte del mismo proceso de restauración.

Pierre Bourdieu[1]

Solo hay una cosa más triste que recordar que fuiste una vez libre y esto es olvidar que una vez fuiste libre. Esa podría ser la más triste de todas.

Mathew King, Lakota Spiritual Elder[2]

Yo sé en donde se enraízan nuestros más básicos juicios de valor, en la compasión, en nuestro sentimiento por el sufrimiento de los demás.

Herbert Marcuse[3]

Los tiempos cambian. Diferentes condiciones históricas proponen diferentes problemas y demandan una serie de soluciones diversas. Mientras las cuestiones de posibilidad y cambio son cruciales para reconocer cómo la educación se diseña de forma distinta en múltiples lugares con el fin de entender ajustar y transformar los diversos postulados de conocimiento y de poder, es, también, fundamental, aprender tales cuestiones para reconocer que la educación no puede ser tratada como una conveniencia que pueda sustituir todas las respuestas, o decirnos, precisamente, a aquellos de nosotros que trabajamos en política, precisamente, lo que hacer. No hay nada puro, eterno o inocente acerca, bien, del sentido de la educación, bien, de cómo se construye o, de cómo debe ser levantada[4]. Asuntos de contingencia histórica, contexto y transformación social son todas, consideraciones primarias en el diseño de cualquier forma viable de pedagogía y cruciales para desarrollar un lenguaje de crítica, y para la posibilidad de que sea autocrítica al igual que, socialmente, responsable. Según cambian las condiciones históricas, se establecen nuevos problemas, se definen diferentes proyectos y, frecuentemente, se demandan nuevos discursos. En algunos casos, teorías diseñadas en un momento histórico parecen, desesperanzadamente, fuera de tiempo e, irrelevantes en otros. Cualquier teoría crítica en educación, a un mismo tiempo, define y es definida por los problemas planteados por el contexto en el que se intenta emprender.

El problema de cambiar los contextos políticos e históricos es evidente al mirar atrás en el tiempo, cuando escribí *Teoría y*

(1) P. Bourdieu: *Acts of Resistance*. New York, Free Press, 1998, p. 8.

(2) Citado en L. Peltier: *Prison Writings: My Life is My Sundance*. New York, St. Martin's Griffin, 1999, p. 29.

(3) Herbert Marcuse citado en J. Haberma": «Psychic Thermidor and Rebirth of Rebellious Subjectivity», en R. Pippin; A. Feenberg y Ciarles; P. Webel, (eds.): *Marcuse: Critical Theory and the Promise of Utopia*. South Hadley, Mass., Bergin and Garvey, 1988, p. 11.

(4) J. Dean: «The Interface of Political Theory and Cultural Studies», en J. Dean (ed.): *Cultural Studies and Political Theory*. Ithaca, Cornell University Press, 2000, pp. 1-19.

resistencia en educación. Escrita a comienzos de los ochenta», intentaba, frente a los puntos de vista dominantes en educación, reafirmar la naturaleza política fundamental de la enseñanza y la importancia de ligar la pedagogía a los cambios sociales, conectando el aprendizaje crítico con las experiencias e historias que los estudiantes trajeron al aula y haciendo atractivo el espacio de la enseñanza como un lugar de contestación, resistencia y posibilidad. Las versiones del ala derecha sobre la enseñanza, en aquel momento, estaban fuertemente endeudadas, bien enseñando a hacerse un currículum que reflejase los supuestos de las empresas, para las cuales, las escuelas eran vistas como simples adjuntos del lugar de trabajo o, bien, eran vistas como básicas para imponer las formas de la racionalidad tecnocrática que las convertía en modelos de ensayo y de distribución de imposiciones, que reproducían un amplio campo de desigualdades y que caracterizaban el más amplio orden social. Los estudiantes marginados por clase, raza, y género, raramente, fueron invitados a participar en los discursos educativos, prácticas pedagógicas y relaciones institucionales que daban forma a su vida diaria. Aún peor, frecuentemente, fueron marginados y oprimidos dentro de semejantes discursos y formaciones sociales. Mientras que la fuerza y la naturaleza de ese legado ha cambiado, todavía ejercen una poderosa influencia sobre la educación pública y la educación superior en todo el globo.

En aquel tiempo, yo creía que crucial para cualquier teoría radical de educación, era la insistencia de Paulo Freire en que la educación era siempre directiva y predicada sobre el supuesto de que la vida humana está más bien condicionada que determinada[5], en concreto, el utopismo de Freire era fundamento de mis tempranas teorías de educación radical. Primero proporcionó una importante premisa teórica para vencer a un número de debilitantes formas de pesimismo y cinismo que infestaban los discursos educativos a través de un amplio campo de posiciones ideológicas. Por ejemplo, en ambos puntos de vista, progresista y conservador, si bien por razones diferentes, las escuelas eran vistas, con frecuencia, como si estuvieran bloqueadas dentro de un futuro que sólo podría repetir el presente. Para los conservadores, el presente daba cuerpo al sueño de crear sujetos capitalistas, trabajadores sumisos e intelectuales conformistas. Las escuelas, desde esta perspectiva, estaban para educar y para el acomodamiento. Para muchos progresistas de izquierdas, las escuelas eran, tal como el teórico radical Louis Althusser declaró, «instrumentos ideológicos estatales», poderosas estructuras sociales activamente involucradas en el proceso de reproducción moral y política[6]. Lo que estas posiciones compartían era el paralizante supuesto de que las escuelas ni siquiera fueran lugares de conflicto, tampoco instituciones que pudieran ligar aprendizaje a cambio social. Dentro de esas perspectivas, los profesores y estudiantes pierden sus capacidades para ser agentes críticos, sirviendo, tanto el uno como el otro, como porteros ideológicos o como serviles lacayos del estado. Igualmente, la pedagogía fue, también, reducida a una colección estéril de técnicas o revestida dentro de un discurso de métodos humanistas que simplemente mitigaban los intentos, por parte de las escuelas, de producir insidiosas formas de regulación política y moral.

---

(5) Aquí me refiero a P. FREIRE: *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum, 1973. Para una elaboración más reciente de esta posición, ver P. FREIRE: *The Pedagogy of Freedom*. Lanham, Rowman y Littlefield, 1999.

(6) L. ALTHUSSER: *Lenin and Philosophy, And Other Essays*. Trad.: Ben Brewster. New York, Monthly Review Press, 1977.

Segundo, mis primeros puntos de vista sobre educación daban cuerpo a la noción de la teoría pedagógica radical establecida sobre la noción del utopismo que recogía seriamente, la suposición de que, con el fin de que los ordenes sociales fueran de otro modo, los educadores tenían que ser capaces de pensar y de actuar a contrapelo. La esperanza era una condición previa para ambos, un pesimismo sano y el germen de una imaginación revolucionaria en la que el resquicio estratégico entre la promesa y la realidad de la democracia podrían ser tomadas, seriamente, como un objeto de aprendizaje crítico y un estrangulamiento de hecho. Las políticas esperanzadoras que alimentaban mis puntos de vista sobre la educación, en aquella época, eran más bien anticipadoras que mesiánicas, ello sugería que «concebir libertad y justicia sobre el terreno de las capacidades va más allá de un mero sueño: ello enlaza el ideal con la posibilidad de cambio y, por lo tanto, lo que es políticamente (y pedagógicamente) alcanzable.»[7] El utopismo que animaba mis puntos de vista iniciales y presentes no tenía interés en legislar el futuro, tampoco se refería a las utopías abstractas que fallaron al operar sobre lo que Ernst Bloch llamó «posibilidad como capacidad.»[8] Por el contrario, estaba alimentado por un utopismo concreto que proveía a ambos, de un discurso ético para desafiar un expansivo cinismo considerando el cambio social y, de un referente político para fundamentar la crítica y la posibilidad de transformación social «en las tendencias presentes y en las posibilidades históricas reales.»[9]

Contra un pesimismo enervante que parecía unir a ambas, la izquierda y la derecha a principios de los ochenta, yo propuse la noción «utópica» de que las escuelas podrían jugar un papel productivo enseñando a los estudiantes a pensar críticamente, a asumir riesgos y a resistir formas dominantes de opresión, conforme daban forma a sus vidas diarias en clase. Fundamental, como tal supuesto, era la demanda para hacer lo pedagógico más político, identificando la conexión entre aprendizaje y cambio social, otorgando las condiciones a los estudiantes para aprender una clasificación de capacidades críticas, con el fin de ampliar las posibilidades de la acción humana y de recuperar el espacio del profesor, más bien, como un intelectual opositor, que como un técnico respetuoso o un zángano corporativo. Los intelectuales de la oposición, en este escenario, no renunciaron a la autoridad pero se comprometieron con ello críticamente; con el fin de desarrollar principios pedagógicos, dirigieron y alentaron a los estudiantes a aprender como gobernar más bien que a ser gobernados, mientras asumen el papel de ciudadanos críticos y activos, dando forma a las más básicas y fundamentales estructuras institucionales de una vibrante democracia.

A continuación, quiero repensar mi posición sobre la resistencia y la enseñanza. Los tiempos cambian. Hace ya ahora muchos años desde que formulé por primera vez las nociones de la pedagogía radical y lo que significa para los profesores ser intelectuales comprometidos. El pesimismo, hoy, es, globalmente, más pronunciado. Los grandes retos a los que hacen frente los educadores, en todo el mundo, provienen del neoliberalismo global, el cual explica la producción del beneficio como la esencia de la democracia, el consumismo como la única noción aceptable de ciudadanía, y el mercado libre

(7) L. Panitch; S. Gindin: «Transcending Pessimism: Rekindling Socialist Imagination», en L. Panitch; S. Gindin (eds.): *Necessary and Unnecessary Utopias*. New York, Monthly Review Press, 1999, p. 6.

(8) E. Bloch: *The Principle of Hope*. Trad.: N. Plaice, S. Plaice y P. Knight. Cambridge, MIT Press, 1986, pp. 232-233.

(9) A. Merifield: «No Exit? Dream On», en *The Nation* (Junio 5, 2000), p. 45.

como el gran distribuidor de recursos y bienes. Los profesores están bajo asedio en el todo del mundo como nunca lo habían estado en el pasado, y las escuelas son asaltadas implacablemente por las poderosas fuerzas del neoliberalismo, las cuales quieren transformarlas en fuentes de beneficios. Lo que es bueno para Disney y Microsoft es, ahora, el protocolo de cómo el capitalismo global define la enseñanza, el aprendizaje y los objetivos de la educación, especialmente, tal como es impuesto a través de los dictados del Fondo Monetario Internacional y, del Banco Mundial en el exterior y del poder corporativo en casa. Las escuelas no son, ya más, consideradas como un bien público pero sí como un bien privado, y la única forma de ciudadanía que ha venido siendo ofrecida de forma creciente a la gente joven es el consumismo. Más que nunca, la crisis de la enseñanza representa, de manera muy obvia, la crisis de la democracia en sí misma y cualquier intento por entender el ataque sobre la enseñanza pública y la educación superior no puede ser separado del amplio asalto a todas las formas de la vida pública no dirigidas por la lógica del mercado. Además, cualquier noción, políticamente relevante de resistencia, no puede ser reducida a lo que sucede en las escuelas pero debe ser entendida– mientras tenemos diferentes registros – en términos de unas más amplias configuraciones de fuerzas económicas, políticas y sociales que exacerban tensiones entre aquellos que valoran dichas instituciones como bienes públicos y aquellos defensores del neoliberalismo que ven la cultura de mercado como un diseño maestro para todos los asuntos humanos.

La intensa retórica de la victoria global, de la racionalidad y del libre mercado, expelida, públicamente, por los medios de comunicación, intelectuales del ala derecha y por los gobiernos a la par, ha encontrado su expresión material en un supremo ataque sobre los valores democráticos y sobre la verdadera noción de lo público. Dentro del discurso del neoliberalismo, los asuntos relativos a la enseñanza y a la justicia social, pobreza persistente, inadecuados cuidados de la salud pública, discriminación racial en el interior de las ciudades y, las crecientes desigualdades entre los ricos y los pobres han sido, o bien, retirados del inventario del discurso público y de la política pública o descompuestos en programas-espectáculo de entrevistas a anónimos que ponen de relieve los infortunios privados, produciendo unas pequeñas relaciones bien hacia la vida pública o hacia los remedios potenciales que demanda la acción colectiva. Tal como las leyes del mercado toman precedencia sobre las leyes del estado, como guardianes del bien público, la política está siendo apartada, crecientemente, del poder y el estado ofrece una ayuda pequeña mediando en el ámbito entre el avance del capital y su rapaz interés comercial en una mano y, aquellos, comúnmente, modificados intereses y esferas fuera del mercado que crean las condiciones políticas, económicas y sociales, vitales para la ciudadanía crítica y para la vida pública democrática sobre los otros. Dentro del prevalente discurso del neoliberalismo, todo ello se ha apoderado de la imaginación pública a escala global, consecuentemente, no hay vocabulario para la transformación política o social, visión colectiva, agencia social que se enfrente a la privatización ni comercialización de la educación, el cruel empequeñecimiento de los trabajos, la liquidación en marcha de la seguridad en el trabajo, o de los espacios desde los cuales luchar contra la eliminación de los beneficios para la gente, ahora, contratada sobre unas bases, estrictamente, de tiempo parcial. En medio del ataque concertado sobre lo público, la poderosa fuerza del mercado dirigido hacia el consumidor continúa movilizando deseos en el interés de producir identidades de mercado y relaciones de mercado que, últimamente, parecen, como Theodor Adorno

una vez las llamó, nada menos que «una prohibición para pensar por sí mismo»[10].

En este contexto del asalto en marcha sobre lo público, la creciente preponderancia de una economía libre de mercado y de una cultura corporativa que cambia todo lo que toca en un objeto de consumo– los asuntos de educación crítica, resistencia, política y transformación social–, es más importante que nunca, que los educadores y todos aquellos preocupados por la vida pública provean una visión alternativa de la enseñanza que apoye las formas democráticas de acción política y un orden social substantivamente democrático. Por supuesto, cualquier teoría de política y resistencia debe estar comprometida con las condiciones, los agentes y los niveles normales de lucha que la lideran hacia una transformación social. Esto significa que cualquier teoría viable de educación y de pedagogía debe estar comprometida no sólo con los asuntos del currículum y con las prácticas en clase, sino que, también, debe enfatizar la presión institucional y unas más amplias disposiciones sociales que caigan sobre las formas de resistencia emprendidas por educadores, profesores, estudiantes y otros, intentando enfrentarse a las prácticas de enseñanza dominantes, lo mismo que a las formas sistémicas de opresión, tal como el seguimiento directo. Eso también significa que, mientras el análisis de la clase podría ser siempre una parte crucial de cómo la opresión trabaja en las escuelas, eso podría no ocurrir a costa de otras formas de dominación enraizadas en el racismo, sexismo y homofobia. Además, los educadores necesitan tener claro, sin llegar a ser doctrinarios, lo referente al proyecto político a través del cual nosotros damos sentido a nuestro papel como profesores y el objeto de la enseñanza en sí mismo. Esto sugiere prestar considerable atención a las importantes implicaciones de enlazar enseñanza con los imperativos de democracia radical, al significado de extender el sentido de pedagogía dentro de otros instrumentos culturales tales como los medios de comunicación o a lo que esta destinado para articular la crisis de la enseñanza a la más amplia crisis de la juventud en pensamiento general; yo hice uso de estos temas en mis trabajos años más tarde[11]. Afortunadamente, en los últimos veinte años, un número de escritores, tales como Roger Simon, Peter McLaren y otros, han dejado claro que cualquier intento de cambiar las escuelas desde dentro tiene que negociarse con los caminos diversos e interrelacionados, en los cuales, la opresión es dada forma y reproducida bajo el peso de unos más amplios contextos institucionales que caen sobre aisladas y, frecuentemente, fragmentadas formas de resistencia en la clase. Es crucial para los educadores el reconocer esa resistencia, es un fenómeno multicapas que no sólo adquiere formas diversas y complejas en medio de los estudiantes y profesores dentro de las escuelas, sino que se registra, diferentemente, a lo largo de diferentes contextos y niveles de lucha política. La resistencia no es un proyectil mágico que puede ser invocado cuando alguien quiere reafirmar sus, de él o de ella, credenciales políticas. Cuanto más, las teorías de resistencia son unas útiles pero altamente matizadas herramientas teóricas para comprender e intervenir dentro de las estructuras del poder, tal como lo definen diversos contextos a lo largo de una cadena de formaciones institucionales e ideológicas. Además, las teorías de resisten-

(10) T. W. ADORNO: *Critical Models*. New York, Columbia University Press, 1993, p. 290.

(11) Por ejemplo, consultar mis libros: H. GIROUX y S. ARONOWITZ: *Education Still Under Siege*. Westport, Bergin y Garvey, 1993; H. Giroux: *Disturbing Pleasures*. New York, Routledge, 1994; *Fugitive Cultures: Race, Violence and Youth* (1996); *Channel surfing: Racism, the Media, and the Destruction of Today's youth* (1997); *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence* (1990); *Stealing Innocence: Youth, Corporate Power and the Politics of Culture*. New York, St. Martin's press, 2000; *Impure Acts: The Practical Politics of Cultural Studies*. New York, Routledge, 2000.

cia implican algo más que, simplemente, el registro de modelos de opresión, ellos, también, apuntan a la posibilidad de productividad, interponiéndose dentro de esos contextos educativos donde la realidad estaba siendo continuamente transformada, que el poder estableció con el interés de desarrollar nuevas identidades democráticas, relaciones, formas institucionales y modos de lucha. Las teorías de la resistencia se vuelven útiles cuando, concretamente, ofrecen caminos con los cuales articular el conocimiento a efectos prácticos, interpuestos por los imperativos de justicia social y por las formas sostenidas de educación, capaces de expandir el sentido de la ciudadanía crítica y las relaciones de la vida pública democrática. Dada la coyuntura histórica corriente que plantea una nueva serie de problemas para los educadores, yo quiero invocar, brevemente, el surgimiento de la resistencia pedagógica y política, estableciendo la dirección del ataque en curso por parte de la cultura corporativa, sobre las escuelas públicas y la vida pública democrática.

II

En oposición a la corporatización de las escuelas públicas, los educadores necesitan definir la educación pública y superior como un recurso vital para la democracia y para la vida civil de la nación. En el corazón de este tipo de tarea, está la necesidad de los académicos, trabajadores culturales y organizadores del trabajo de unirse y de oponerse a la transformación de las escuelas públicas y de la educación superior en esferas comerciales, para resistirse a lo que Bill Readings ha llamado el consumidor orientado hacia la corporación, más preocupado por la contabilidad que por la responsabilidad[12]. Las escuelas deberían proveer a los estudiantes de posibilidades para unir conocimientos y responsabilidad social a los imperativos de una democracia sustantiva. La educación no es entrenamiento y aprendizaje, cuanto más, está conectada a los imperativos de la responsabilidad social y a la acción política. Los últimos puntos de vista se centran en la defensa de la educación pública y superior como esferas democráticas vitales, necesarias para desarrollar y nutrir el equilibrio adecuado entre los valores públicos y el poder comercial, entre identidades fundadas sobre principios democráticos e identidades escalonadas en formas de competición, individualismo que sólo se interesa de sí mismo, que celebra el egoísmo, el producir beneficio y la codicia[13].

---

(12) B. Readings: *The University in Ruins*. Cambridge, MA, Harvard University Press, pp. 11-18.

(13) No utilizo la palabra avaricia de forma gratuita. No sólo se iguala la riqueza de los 358 billonarios del mundo a los ingresos combinados de los 2,3 billones de los más pobres (el 45% de la población mundial) sino que, además, 800 millones de personas están siempre infra-alimentadas y cerca de 4 billones –dos tercios de la población total– viven en la pobreza. En Estados Unidos, un hombre, Bill Gates, posee una fortuna personal estimada en 90 billones de dólares –una cantidad mayor que la riqueza combinada del 40% del grupo más desfavorecido de Estados Unidos o de 100 millones de americanos. Y este tipo de poder exacerbado de riqueza tiene lugar en un país donde uno de cada cuatro niños se ha empobrecido. Para consultar fuentes sobre estas cifras, veáse Z. Bauman: *Globalization: The Human Consequences*. New York, Columbia University Press, 1998, pp.70-71; Ch. Derber: *Corporation Nation*. New York, St. Martin's Press, 1998, pp. 12-13; S. James: «Rich Man Gates Just Keeps Getting Richer», en *The Boston Globe* (21 de Junio de 1999), p. A14. Merece la pena destacar que, además del distanciamiento gigantesco entre ricos y pobres, también, me refiero a la cultura de la avaricia en la que el consumismo compulsivo y el derroche se convierten en demostraciones de ascenso y de estatus social. Monique P. Yazigi informó recientemente en el *New York Times* de que hay tanto dinero moviéndose entre el 1% de la población más rica, que los ricos ahora envían la ropa de cama a París para limpiarla por un coste, en algunos casos, de 6.000 dólares al mes. Algunos de ellos tienen jets privados con tripulación a su disposición al precio de 80.000 dólares por vuelo; otros transportan sus plantas en avión por el país en jets privados en la temporada baja y así sucesivamente. Vease M. P. Yazigi: «When You Got It, Flaunt It», en *The New York Times*, Section 4 (26 de Diciembre de 1999), pp. 1-4.

Los educadores deben, también, reconsiderar el papel crítico que deben asumir dentro de la educación pública y superior. En parte, esto sugiere cómo los educadores deben empezar a reevaluar lo que significa el definir las condiciones bajo las que, a tiempo completo o parcial, trabajan, con el fin, para ellos, de ganar un sentido de dignidad y poder. Una respuesta podría necesitar que los educadores se opongan fuertemente a esas aproximaciones a las enseñanzas que corporatizan o burocratizan el proceso de enseñar, procesos que entorpecen la capacidad de hacer bien las cosas a la vez que pierden poder. Cualquier visión futura podría, en parte, ser establecida sobre la asunción de que los educadores resisten, vigorosamente, cualquier intento, en la parte, de unos más amplios intereses políticos, sociales y económicos, de reducirlos, bien, al papel de los técnicos o, bien, a las operativas multinacionales.

Disputas sobre y de la educación, como una esfera pública democrática, deben estar acompañadas de intentos sostenidos sobre la parte de los educadores, para organizar colectivamente y oponer esfuerzos comunes que quiten poder a los profesores, a través de la proliferación de esquemas de examen estandarizados, gestionados por objetivos diseñados y formas burocráticas de responsabilidad. Esto requiere que los educadores y otros progresistas se organicen contra la toma de posesión corporativa de las escuelas, luchen para proteger el poder de los sindicatos, expandan los derechos y los beneficios del personal, y pongan más poder en las manos de los facultativos y de los estudiantes.

Por lo tanto, educadores y activistas sociales rechazarían formas de enseñanza que marginalicen a los estudiantes que están ya marginalizados en virtud de la clase, género, raza, grupo étnico y nacionalidad. Esto apunta a la necesidad de desarrollar prácticas de educación que reconozcan cómo los asuntos relacionados con el género clase, raza, grupo étnico pueden ser usados como recursos para aprender, más que el venir siendo objetos de trabajo en las escuelas a través de un modelo sistemático de exclusión, penalización y fracaso. Similarmente, si la justicia curricular sugiere que el conocimiento escolar se organiza alrededor de las necesidades de lo mínimo avanzado, entonces, la escuela y la autoridad de la clase podría descansar en las manos de los profesores y de las comunidades, y no estar bajo el control de «expertos» importados desde la comunidad de negocios o del mundo de las escuelas para el beneficio. Además, los dividendos en las escuelas podrían dibujarse bajo múltiples causas: estar atento a los recursos culturales de las comunidades en las cuales los estudiantes viven su día a día y reconocer que cualquier aproximación viable a los dividendos es, como mucho, acerca del discurso de una igualitaria y limpia distribución de recursos tal como es sobre los temas de examinar y de responsabilidad. En esta perspectiva, las condiciones para enseñar y aprender no pueden ser separadas del cómo y qué aprenden los estudiantes. Las escuelas públicas no necesitan currículum ni exámenes estandarizados. Por el contrario, ellos necesitan formas curriculares justas de enseñanza que sean inclusivas, cuidadosas, respetuosas y económicamente igualitarias, y cuya intención, en parte, sea socavar aquellos represivos modos de educación que producen jerarquías sociales y legitiman desigualdad, mientras que, simultáneamente, les otorgan el conocimiento y las habilidades necesarias para llegar a ser actores críticos bien asesorados y agentes sociales.

El asunto de lo que el educador enseña es inseparable de lo que significa el invertir en la vida pública y colocarse a uno mismo en un discurso público. Implícito en ese argumento está la asunción de que la responsabilidad de los educadores no puede estar separada de las consecuencias del

conocimiento que ellos producen, las relaciones sociales que ellos legitiman y las ideologías que ellos diseminan en los estudiantes. El trabajo educativo, en el mejor de los casos, representa una respuesta a preguntas y temas planteados por las tensiones y contradicciones de la vida pública, y a dicho trabajo cuando se dan los intentos de entender e intervenir en problemas específicos que emanan del contexto material de la existencia diaria. Enseñar, en ese sentido, viene a ser en sí mismo formativo y pone de relieve las consideraciones de poder, políticas y éticas fundamentales para cualquier forma de interacción profesor– estudiante. Una pedagogía crítica apunta a las conexiones entre conocimiento y práctica, y, distingue y honra las experiencias de los estudiantes conectando lo que sucede en las aulas con su día a día. Dentro de semejante acercamiento, el rigor teórico está conectado a la relevancia social, el conocimiento está sujeto al escrutinio crítico y al compromiso, y la pedagogía es vista como una práctica moral y política crucial para ambas, la producción de capacidades y las habilidades necesarias para los estudiantes para ambas cosas: formar y participar en la vida pública.

En el ámbito de la educación superior, es crucial, para los educadores, emprender batallas para el acceso de los pobres y de estudiantes de minorías, desviar el poder de los burócratas al profesorado y enderezar las condiciones de explotación bajo las cuales muchos estudiantes de grado, frecuentemente, trabajan, constituyendo un ejército de facto de trabajadores de servicios que están mal pagados, con exceso de trabajo y separados de cualquier poder real o beneficio[14]. Simplemente, el qué, el cómo y el porqué de la enseñanza no puede estar separado de las condiciones básicas bajo las cuales los educadores y estudiantes trabajan. Esto significa repensar el cómo de las funciones de la enseñanza, como una forma de trabajo académico dentro de las inicuas relaciones de poder, y cómo la educación puede ser dirigida a una situación crucial de lucha[15]. Profesores y estudiantes cargan, de forma creciente, con el peso de las clases masificadas, los recursos limitados y los legisladores hostiles. Luchar contra estos temas en pro de demandas colectivas en vez de formas meramente individuales de resistencia. Una importante posibilidad para los educadores progresistas y para los estudiantes es la de unirse a organizaciones de trabajo, agrupaciones de la comunidad y otros, formando movimientos sociales que resistan la corporatización de las escuelas, la vuelta atrás en servicios básicos y, la explotación de profesores y estudiantes.

Cuanto menos, el trabajo pedagógico radical propone que la educación es una forma de intervención política en el mundo y es capaz de crear las posibilidades para la transformación social[16]. Mejor que ver la enseñanza como una práctica técnica, la pedagogía radical, en los más amplios términos, es una práctica moral y política basada en la asunción de que el aprendizaje no trata de procesar los conocimientos recibidos, sino que, actualmente, los transforma como parte de una disputa más amplia de los derechos individuales y de la justicia social. Esto implica que cualquier noción viable de pedagogía y resistencia ilustraría cómo el conocimiento, valores,

(14) Ver C. Nelson (ed.): *Will Teach For Food: Academic Labor in Crisis*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1997.

(15) He tomado esto, con todo detalle, de H. A. Giroux: *Impure Acts: The Practical Politics of Cultural Studies*. New York, Routledge, 2000. Ver también: S. Aronowitz: *The Knowledge Factory*. Boston, Beacon Press, 2000.

(16) Comento esto detalladamente en H. A. Giroux: *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder, Westview Press, 1997.

deseos y relaciones sociales están siempre implicados en relaciones de poder y cómo semejante entendimiento puede ser usado, pedagógica y políticamente, por los estudiantes para expandir más ampliamente y ahondar en los imperativos de una democracia económica y política. El reto fundamental al que hacen frente los educadores, dentro de la presente época de neoliberalismo, es el de otorgar las condiciones a los estudiantes para establecer la dirección de como el conocimiento está relacionado con el poder, en ambas cosas: autodefinición y acción social. Semejante reto sugiere proveer a los estudiantes de las habilidades, conocimiento y autoridad que ellos necesitan para preguntar y actuar sobre lo que significa vivir en una democracia radical multicultural, para reconocer formas de poder antidemocráticas y para luchar contra injusticias profundamente enraizadas en una sociedad y en un mundo cimentado sobre desigualdades sistemáticas, económicas, raciales y de género.

El dirigirse hacía los problemas a los que muchos jóvenes, habitualmente, hacen frente, sugiere que el trabajo educativo riguroso necesita responder a los dilemas del mundo exterior, centrándose en cómo la gente joven da sentido a sus experiencias y posibilidades para la toma de decisiones dentro de las estructuras de la vida diaria. La motivación para un trabajo erudito no puede ser estrechamente académica; dicho trabajo debe conectar con «la vida real, asuntos sociales y políticos, en la más amplia sociedad»[17]. Esto requiere, en parte, que los educadores progresistas dirijan las consecuencias prácticas de su trabajo a la sociedad en general, mientras que, simultáneamente, efectúan conexiones con aquellos que, frecuentemente, ignoran las formas institucionales, las prácticas sociales y las esferas culturales que, poderosamente, influyen en la gente joven fuera de las escuelas, especialmente, dentro de los acontecimientos y del panorama, constantemente, cambiante de la cultura popular, con lo que son extraídos de una cultura de lo impreso a lo electrónico; la cultura construida digitalmente, basándose en imágenes y grandes textos de alta velocidad. Además, es crucial para los educadores críticos, reconocer que las formas de dominación que caen sobre la gente joven son, ambas, institucionales y culturales, y una no puede ser separada de la otra. Dentro de esta aproximación a las políticas culturales, los efectos de la dominación no pueden ser eliminados de aquellas, más amplias, condiciones pedagógicas y esferas populares en las que semejante comportamiento es aprendido, apropiado o establecido como reto.

Los educadores comprometidos deben aprender a respetar las vidas de los jóvenes, preguntándose importantes cuestiones tales como, lo que las escuelas y otras esferas públicas podrían realizar en una democracia y porqué fallan, y cómo semejante fallo puede ser comprendido dentro del más amplio grupo de relaciones políticas, económicas, espirituales y culturales. Debemos recordarnos a nosotros mismos, en estos tiempos de rapaces capitalistas, de fusiones y disminuciones, que ese conocimiento del mercado dirigido podría no ser el único discurso que las escuelas oferten a la gente joven, que la ciudadanía no es un asunto enteramente privado y, que el capitalismo y la democracia no son la misma cosa. Contra la ideología corporativa dominante y las relaciones de poder, los progresistas deben entrar en unas discusiones más amplias acerca de la política escolar y comenzar a argumentar, fuertemente, en múltiples esferas públicas, que las escuelas pueden funcionar para servir al bien público y no para ser vistas, meramente, como un recurso de ventaja de lo privado, eliminadas de las dinámicas de poder e igualdad. Al mismo tiempo, dicho argumento podría tener lugar

(17) T. BENNETT: «Cultural Studies: A Reluctant Discipline», en *Cultural Studies*, 12, 4 (1998), p. 538.

como parte de una defensa reconstituida del estado del bienestar y de la democracia radical. Los educadores necesitan reapropiarse de la confianza de que el trabajo académico tiene que ver, en sus relaciones, con prácticas públicas y políticas más amplias. En parte, esto apunta a la necesidad de educadores y otros, de ligar el trabajo educacional, dentro y fuera de las escuelas, para «lo que significa ampliar el panorama de democracia e instituciones democráticas, (y para) dirigir la atención de (cómo) las verdaderas condiciones de la democracia están siendo socavadas»[18]. Dicho trabajo mantiene la esperanza de entender no sólo cómo el poder opera en contextos particulares sino, también, de cómo opera el conocimiento y, las habilidades producidas y aprendidas dentro de diversos lugares, «será mejor permitir a la gente cambiar los contextos y, por tanto, las relaciones de poder»[19], a su vez, informa de las desigualdades que socavan cualquier noción viable de participación democrática en una amplia cadena de esferas culturales, incluyendo la educación pública y superior. Por ejemplo, si la educación va a tener un futuro inspirado en las promesas de una democracia verdadera, los educadores deben unirse con otros para ayudar a cerrar la brecha entre ricos y pobres, ambos, dentro de sus respectivos países y, entre países ricos y sin desarrollar. A lo largo del mundo, los medios de información están siendo centralizados en las manos de un número limitado de corporaciones multinacionales. Los medios de comunicación representan una de las fuerzas educativas más potentes en el mundo y, a menos que estén democratizados y fuera de la comercialización, socavarán los verdaderos cimientos de los esfuerzos democráticos globales.

El aprendizaje tiene lugar en una variedad de esferas públicas fuera de las escuelas y, mientras es urgente para los progresistas defender la educación pública y la superior de la destructiva influencia de la cultura corporativa, lo que significa defenderlas como un compromiso público mejor que como una inversión privada, debemos, también, conectarlo con lo que fue enseñado en la basta cultura de los problemas de la juventud y de los retos de la democracia radical en un, nuevamente, constituido público global. La educación progresista, en la era del rampante neoliberalismo, requiere una expansiva noción de lo público, de la pedagogía, de la solidaridad y de la lucha democrática. Crucial, aquí, es una concepción de lo político que está abierta y, sin embargo, comprometida, que respeta especificidad y diferencia sin eliminar consideraciones globales, y, que otorga nuevos espacios para trabajos de colaboración, comprometidos en un productivo cambio social. El tiempo ha llegado para los educadores, para desarrollar más proyectos políticos sistemáticos en los que poder, historia y movimientos sociales pueden jugar un papel activo, construyendo las múltiples y cambiantes relaciones políticas y prácticas culturales necesarias para conectar la construcción de las diversas políticas constitutivas, para la revitalización de la vida pública democrática.

Al comienzo del nuevo milenio, educadores, padres y otros podrían reevaluar lo que significa para los adultos y gente joven el crecer en un mundo que ha sido alterado radicalmente por el hiper-capitalismo que monopoliza la fuerza educativa de la cultura como, cruelmente, elimina aquellas esferas públicas no gobernadas por la lógica del mercado. Semejante tarea demanda nuevas herramientas teóricas y políticas para dirigir el cómo la pedagogía, el conocimiento, la resistencia y el poder pueden ser analizados dentro y a lo largo de una

(18) C. West: «America's Three-Fold Crisis», en *Tikkun*, 9,2 (1994), pp. 41-42.

(19) L. Grossberg: «Cultural Studies: What' in a Name?», en *Bringing It All Back Home: Essays on Cultural Studies*. Durham, Duke University Press, 1997, pp. 252-253.

variedad de esferas culturales, incluyendo pero no limitando a las escuelas. Eduardo Galeano ha declarado «diciendo no al devastador imperio de la codicia, cuyo centro se encuentra en Norteamérica, estamos diciendo sí a otra posible América... Diciendo no a la paz sin dignidad, estamos diciendo sí al sagrado derecho de rebelión contra la injusticia»[20]. Galeano habla, claramente, de las urgentes tareas de elevar las políticas y de la posibilidad de resistencia para dirigir todos esos temas, espacios y esferas públicas en las cuales la intersección de lenguajes y de cuerpos viene a ser «parte del proceso de formar e interrumpir relaciones de poder»[21]. Muchos intelectuales y educadores están desconectados de los movimientos sociales y tienen problemas para conectar su trabajo, bien para presionar en asuntos públicos, o bien, para unos constituyentes más amplios fuera de la universidad. Más frecuentemente, los intelectuales cortan con la sociedad más amplia, frecuentemente, caen presas de formas de legitimación profesional que no sólo niegan la naturaleza política de su propia labor y trabajo teórico, sino que, también, refuerzan un cinismo profundamente enraizado en la habilidad de la gente ordinaria de asumir riesgos, luchar por lo que creen y pasar a ser una fuerza para el cambio social. Esto sugiere que los educadores podrían trabajar para formar alianzas con los padres, con los organizadores de la comunidad, con los orientadores laborales y con los grupos de derechos civiles en el ámbito local, nacional e internacional, para comprender mejor cómo trasladar los problemas privados a acciones públicas, suscitando el interés público, presionando sobre los problemas sociales y usando sentidos colectivos para democratizar más completamente las estructuras imperantes, económico– institucionales, culturales y sociales, que dominan nuestras sociedades.

George Lipsitz argumenta, con razón, que «los progresistas necesitan hacer frente a un objetivo clave del trabajo político conservador desde los ochenta». Él se está refiriendo a los intentos, desde la parte de los conservadores, de «esconder los asuntos públicos mientras pone, en primer término, los intereses privados para alentar a la gente, a pensar por sí mismos, como contribuyentes y propietarios de vivienda, más que como ciudadanos y trabajadores; para representar el interés de la propiedad privada y las ventajas acumuladas, de acuerdo con el hombre blanco como universal, mientras condena las demandas de una justicia redistributiva para la mujer y, para las minorías raciales y sexuales, así como para otros grupos sociales agraviados, como los que gimen por interés especial»[22]. Aún, a riesgo de remarcar el énfasis, los educadores y otros requieren unas políticas de resistencia que se extiendan más allá de las clases como parte de una más amplia lucha para retar a aquellas fuerzas del neoliberalismo que, normalmente, emprenden la guerra contra todas las estructuras colectivas capaces de defender las instituciones sociales vitales como un bien público. En tiempos de una dominación incrementada de la educación pública y superior, viene a ser importante, tal como George Lipsitz nos recuerda, que los académicos, al igual que los artistas y otros trabajadores culturales, no vengan a estar aislados en sus propios deseos abstractos para el cambio social y para movimientos sociales actuales. «Tomar

(20) EDUARDO GALEANO citado en M. ESPADA: «Viva Vieques!», en *The Progressive* (28 de Julio de 2000), p. 29.

(21) C. PATTON: «Performativity and Spatial Distinction», en E. KOSOFSKY SEDGWICK; A. PARKER (ed.): *Performativity and Performance*. New York, Routledge, 1993, p. 183.

(22) G. LIPSITZ: «Academic Politics and Social Change», en J. DEAN (ed.): *Cultural Studies and Political Theory*. Ithaca, Cornell University Press, 2000, p. 84.

una posición no es lo mismo que tomar una guerra de posiciones; cambiar tu mentalidad no es lo mismo que cambiar a la sociedad»[23]. La resistencia debe venir a ser parte de una pedagogía pública que trabaje para establecer un riguroso trabajo teórico y unos cuerpos públicos contra el poder corporativo, que conecte las clases a los retos enfrentados, a través de los movimientos sociales en las calles y que provea espacios dentro de las clases para que la injuria y los terrores privados sean tratados dentro de las consideraciones y esfuerzos públicos. Para algunos educadores, esto representa una violación de la neutralidad académica, una politización del proceso educativo o una contaminación de las virtudes de la urbanidad académica y de los principios de la alta cultura. Pero la cuestión no es que las educaciones pública o superior hayan venido siendo contaminadas por la política, es más importante reconocer que la educación ya era un espacio de política, poder y autoridad. El asunto crucial en juego es cómo apropiarse, inventar, dirigir y controlar las múltiples capas de poder y de políticas que constituyen la formación institucional de la educación y las pedagogías que, frecuentemente, son el resultado de luchas deliberadas para colocar nociones particulares de conocimiento, valores e identidad. Como educadores comprometidos, no podemos eliminar políticas pero podemos trabajar contra las políticas de certidumbre, la pedagogía de terrorismo y contra una formación institucional que cierra, más que abre, las relaciones democráticas. Esto requiere, en parte, que trabajemos diligentemente para construir unas políticas sin ningún tipo de garantías que, constantemente, se cuestionan a sí mismas, así como a todas aquellas formas de conocimiento, valores y prácticas que aparecen más allá del proceso de interrogación, debate y deliberación. Contra la pedagogía y las políticas de certidumbre, es crucial, para los educadores, desarrollar prácticas pedagógicas que problematicen consideraciones de localización institucional, mecanismos de transmisión y efectos, así como hacer sitio a las críticas de los estudiantes en marcha de cómo funciona la autoridad del profesor, analizando el bagaje ideológico y las investiduras subjetivas que los profesores traen consigo a la experiencia de la clase.

Ni la democracia ni la educación podrían llegar a ser sinónimos del lenguaje del capital, de la opresión, del control, de la vigilancia y de la privatización. Preguntándose cómo el poder trabaja a través de los discursos dominantes y de las relaciones sociales, particularmente, cómo afectan a la gente joven que está marginada económica, racial y políticamente de oportunidades; a los progresistas, para enfrentarse a las ideologías dominantes y a las políticas sociales regresivas que socavan las posibilidades de conectar las luchas sobre la educación a la más amplia crisis de la democracia radical y, de la justicia económica y social.

(Traducción: Pedro Ortiz Molina)

(23) G. Lipsitz: «Academic Politics and Social Change», en J. Dean (ed.): *Cultural Studies and Political Theory*. Ithaca, Cornell University Press, 2000, p. 81.