

## Artículos

### Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa

**Henry A. Giroux**

**Universidad de Penn State**

**Traducción: José Aldemar Giraldo Hoyos**

Desde una pedagogía radical más transformadora e igualitaria, el autor alienta a los docentes a tomar su papel de agentes críticos comprometidos con la equidad. Retoma una de sus primeras obras para recordar la naturaleza política de la educación y su vinculación al cambio social, apoyándose en el utopismo que Paulo Freire transmitió con su teoría y práctica.

Las preguntas con relación a cómo el poder trabaja a través de las nociones relacionadas con hegemonía, resistencia y comodidad son cruciales para reconocer cómo la política está orientada diferentemente en múltiples sitios. Tales preguntas son también fundamentales para reconocer que la política no puede ser tratada como un producto que puede suministrar todas las respuestas o decirnos lo que tenemos que hacer a quienes hacemos trabajo político. No hay nada puro ya sea sobre el significado de la política, cómo se construye o cómo podría ser asumida.<sup>1</sup> Los asuntos de contingencia histórica, contexto y transformación social son consideraciones primarias en el momento de diseñar cualquier forma viable de política cultural y cruciales para desarrollar un lenguaje crítico y posiblemente que sea tan autocrítico como socialmente responsable. Las condiciones históricas de cambio postulan nuevos problemas, definen diferentes proyectos y a menudo demandan discursos frescos. En algunos casos, las teorías diseñadas en un momento histórico dado parecen desesperadamente fuera de contexto si no irrelevantes. Cualquier teoría crítica define y es definida por los problemas formulados por los contextos que intenta orientar.

El asunto de desviar los contextos políticos e históricos es evidente al mirar el contexto histórico cuando escribí *Teoría y Resistencia en Educación*, obra que no puede escaparse al asunto de las condiciones históricas del cambio. Escrita a principios de los 80, intentaba, frente a los puntos de vista dominantes de la educación, afirmar la fundamental naturaleza política de la enseñanza, la importancia de vincular la pedagogía al cambio social, conectar el aprendizaje crítico a las experiencias e historias que los estudiantes traen al aula de clase y emplear el espacio escolar como un sitio de contestación, resistencia y posibilidad. Versiones extremas y correctas, a la vez, de la escolarización fueron fuertemente (en deuda o gracias a) originadas ya en los currículos de enseñanza que imitaban las posiciones del americano corporado, en cuyas escuelas eran vistos simplemente como adjuntos del sitio de trabajo o para imponer formas de racionalidad tecnocrática sobre escuelas que cambiaron hacia la evaluación y clasificación de modelos de evaluación que reproducían el amplio rango de desigualdades que caracterizaban un orden social mayor. Los estudiantes marginados por la clase, la raza y el género nunca fueron invitados a participar en los discursos educativos, en las prácticas pedagógicas y en las relaciones

institucionales que moldearon sus vidas diarias. Peor aún, a menudo fueron marginados y oprimidos dentro de tales discursos y formaciones sociales. Mientras la fuerza y la naturaleza de este legado ha cambiado, todavía ejerce una poderosa influencia sobre la educación pública y superior dentro y fuera de Norte América.

En ese momento, yo creía que crucial a cualquier teoría radical de la educación era el reconocimiento de Paulo Freire de que la educación era siempre directiva, predicada sobre la asunción de que la vida humana está condicionada antes que determinada.<sup>2</sup> El utopismo concreto de Freire fue fundamental para Teoría y Resistencia en Educación y mis primeras teorías de educación radical. Primero, proporcionó una premisa teórica importante para superar una cantidad de pesimismo debilitantes que plagaban los discursos educativos a lo largo de un amplio rango de posiciones ideológicas. Por ejemplo, en los puntos de vista tanto progresistas como conservadores, aunque por diferentes razones, las escuelas eran vistas a menudo como si estuviesen cerradas a un futuro que sólo podría repetir el presente. Para los conservadores, el presente era el sueño de crear sujetos capitalistas, trabajadores dóciles, e intelectuales conformistas. Las escuelas, en esta perspectiva, estaban casi educando para la comodidad. Para muchos progresistas de izquierda, las escuelas eran, como lo declaró el teórico radical Louis Althusser, en *Aparatos Ideológicos del Estado*, poderosas estructuras sociales activamente involucradas en el proceso de reproducción moral y política.<sup>3</sup> Lo que estas posiciones compartían era la paralizante asunción de que las escuelas no eran ni sitios de conflicto ni instituciones que podrían vincular el aprendizaje al cambio social. Dentro de estas perspectivas, los profesores y los estudiantes perdieron sus capacidades para convertirse en agentes críticos, sirviendo, ya como porteros ideológicos o como cobardes lacayos del Estado. Similarmente, la pedagogía fue reducida a una serie estéril de técnicas, como también etiquetada dentro del discurso de los métodos humanísticos que simplemente ablandaron los de las escuelas de producir formas insidiosas de regulación política y moral.

Segundo, Teoría y Resistencia en Educación incorporó una noción de teoría pedagógica radical fundamentada en una noción de utopismo que tomó seriamente el supuesto de que para que las disposiciones sociales fueran distintas, los educadores tenían que ser capaces de pensar y actuar contra el grano. La esperanza fue una precondition crucial tanto para un pesimismo saludable como para una fuente de imaginación revolucionaria en la cual la brecha estratégica entre la promesa y la realidad de la democracia podía ser tomada seriamente como un objeto de aprendizaje crítico y lucha práctica. La política de la esperanza

que alimentó mis puntos de vista en ese momento fue anticipatoria antes que mesiánica, sugería que "concebir la libertad y la justicia en el terreno de las capacidades lleva más allá del mero sueño: une el ideal a la posibilidad de cambio y así a lo que es políticamente (y pedagógicamente) alcanzable."<sup>4</sup> El utopismo que impregnó mis primeros y presentes puntos de vista educativos no tenía interés en legislar el futuro ni se preocupaba de las utopías abstractas que no lograban operar sobre lo que Erns Bloch llamó "posibilidad como capacidad."<sup>5</sup> Al contrario, fue alimentado por un utopismo concreto que proporcionó, tanto un discurso ético para desafiar un cinismo expansivo con relación al cambio social, como un referente político para fundamentar la crítica y la posibilidad de transformación social "en actuales tendencias y posibilidades históricas y reales."<sup>6</sup>

Contra un enervante pesimismo que parecía unir tanto la izquierda como la derecha a principios de los 80, Teoría y Resistencia en Educación postuló la noción "utópica" de que las escuelas podían jugar un papel productivo al educar a los estudiantes para pensar críticamente, asumir riesgos, y resistir formas dominantes de opresión, como también moldear sus vidas escolares diarias. En el centro de tal asunción estaba la demanda de hacer lo pedagógico más político, identificando el vínculo entre el aprendizaje y el cambio social, proporcionando las condiciones para que los estudiantes adquieran una amplia gama de capacidades críticas para ampliar las posibilidades de la agencia humana, y recuperar el espacio del maestro como un intelectual de oposición —antes que como técnico obediente o un zángano corporado destruido. Los intelectuales de la oposición, en este escenario, no rechazaban la autoridad sino que la asumían críticamente para desarrollar principios pedagógicos destinados a comprometer a los estudiantes a aprender cómo gobernar antes que ser gobernados, mientras asumían el papel de ciudadanos activos y críticos al moldear las estructuras institucionales más básicas y fundamentales de una democracia vibrante.

En la parte siguiente, pienso repensar mi posición sobre la resistencia y la educación. Son tiempos de cambio. Han pasado muchos años desde que formulé por primera vez las nociones de pedagogía radical y lo que significaba para los profesores ser intelectuales comprometidos. El pesimismo hoy, globalmente, es más pronunciado. Los profesores están sitiados en todo el mundo como nunca lo han estado en el pasado, y las escuelas son asaltadas tímidamente por las fuerzas poderosas del neoliberalismo, las cuales quieren transformarlas a las fuerzas del beneficio. Lo que es bueno para Disney y para Microsoft es, entonces, el protocolo por el cual el capitalismo global define la escuela, el aprendizaje, y los objetivos de la educación, especialmente cómo es impuesto a través de los dictados del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial en el exterior, e internamente, por medio de la fuerza corporativa en casa. Las escuelas ya no son consideradas mercancías públicas, sino una mercancía privada y la única forma de ciudadanía cada vez más ofertada a la gente joven es el consumismo. Más que nunca, la crisis de la escuela representa, en gran medida, la crisis de la democracia misma y cualquier intento de entender el ataque sobre la escuela pública y la educación superior no puede separarse del amplio asalto a todas las formas de vida pública no impulsadas por la lógica del mercado. Más aún, cualquier noción de resistencia políticamente relevante no puede reducirse a lo que pasa en las escuelas, sino que debe ser entendida —mientras se tienen diferentes registros— en términos de configuraciones más amplias de fuerzas económicas, políticas y sociales que exacerbaban las tensiones entre aquellos que valoran tales instituciones como mercancías públicas y aquellos abogados del neoliberalismo que ven la cultura del mercado como un diseño magistral para todos los asuntos humanos.

La retórica desalentadora de la victoria global de la racionalidad del mercado libre impulsada por los medios de comunicación, los intelectuales de derecha y los gobiernos mismos, ha encontrado su expresión material en todo ataque exterior a los valores democráticos y a la misma noción de lo público. Dentro del discurso del neoliberalismo, los asuntos relativos a la escuela y a la justicia social, pobreza persistente, el inadecuado cuidado de la salud, al apartheid racial en las ciudades interiores y las crecientes desigualdades entre los ricos y los pobres, han sido eliminados tanto del inventario del discurso y la política pública, como incluidos en programas radiales participativos que resaltan los sufrimientos

privados, guardando poca relación, ya sea con la vida pública, o con los remedios potenciales que demandan la acción colectiva.

Mientras que las leyes del mercado se apoderan de las leyes del estado como guardianes de la mercancía pública, la política está siendo desplazada más y más del poder y el estado ofrece poca ayuda al mediar la interfaz entre el avance del capital y sus rapaces intereses comerciales, por otro, aquellos intereses no co-modificados y esferas no mercantiles crean las condiciones políticas, económicas y sociales vitales para la ciudadanía crítica y la vida democrática pública, de otro lado. Dentro del discurso predominante del neoliberalismo que ha cautivado la imaginación del público, no hay vocabulario para la transformación política o social, ni visión colectiva, ni agencia social para desafiar la privatización y la comercialización de la escuela, la despiadada disminución de trabajos, la permanente liquidación de la seguridad laboral, o espacios a partir de los cuales luchar contra la eliminación de los beneficios para las personas despedidas sobre una base estrictamente parcial (a tiempo parcial). En medio de este ataque concertado sobre lo público, ese monstruo destructor consumidor originado en el mercado, sigue movilizandose deseos con el interés de producir identidades y relaciones de mercado que últimamente aparecen, como Theodor Adorno una vez expresó, nada menos que "una prohibición sobre el pensamiento mismo".<sup>7</sup>

En este contexto del continuo asalto sobre lo público, y la preponderancia creciente de una economía de mercado libre y una cultura corporativa que transforma todo lo que toca en un objeto de consumo, que regula asuntos de educación crítica, resistencia, política y transformación social, es más importante que nunca que los educadores y todos aquellos relacionados con la vida democrática pública proporcionen una visión alternativa de la escuela que apoye formas democráticas de agencia política y un orden social democrático sustantivo. Por supuesto, cualquier teoría de política y resistencia debe estar implicada con las condiciones, los agentes, y los niveles corrientes de lucha que llevan a la transformación social. Esto significa que cualquier teoría viable de pedagogía radical debe relacionarse no sólo con los asuntos de curriculum y prácticas del aula escolar, sino que debe también hacer énfasis en las restricciones institucionales y mayores formaciones sociales que disminuyen las formas de resistencia libradas por los educadores, profesores, estudiantes y otros que intentan desafiar las prácticas de la enseñanza dominantes como también formas sistémicas de opresión tales como el rastreo (control). También significa que el análisis de clase debería ser siempre una parte crucial de cómo la opresión en el trabajo en las escuelas, no debería tener lugar a expensas de otras formas de dominación arraigadas en el racismo, sexismo y homofobia. Además, los educadores necesitamos aclarar, sin ser doctrinarios, el proyecto político a través del cual nosotros damos significado a nuestros papeles o roles como profesores y el propósito de la escuela misma. Esto sugiere prestar considerable atención a las implicaciones importantes de restringir la escuela a los imperativos de la democracia radical, el significado de extender el sentido de la pedagogía a otros aparatos culturales tales como los medios, o lo que significaba articular la crisis de la escuela a la gran crisis de la juventud en general –aunque yo traté estos asuntos en mi trabajo en años posteriores.<sup>8</sup>

Afortunadamente, en los últimos veinte años, un número de escritores tales como Roger Simon, Peter McLaren y otros, han aclarado cualquier intento para cambiar las escuelas a partir de lo que tiene que ver con las formas interrelacionadas y diversas en las cuales la opresión es modelada y reproducida bajo el peso de contextos institucionales más amplios, los cuales se abalanzan

sobre formas aisladas y a menudo fragmentadas de resistencia escolar. Es crucial para los educadores reconocer que la resistencia es un fenómeno polivalente que no sólo toma diversas y complejas formas entre los estudiantes y profesores en las escuelas sino que se registra diferencialmente a través de distintos contextos y niveles de lucha política. La resistencia no es una bala mágica que pueda invocarse cada vez que uno quiera afirmar sus credenciales políticas. A lo mejor, las teorías de la resistencia son unas útiles herramientas teóricas, pero altamente matizadas para entender e intervenir dentro de estructuras de poder como ellos definen contextos diversos a través de una gama de formaciones institucionales e ideológicas. Además, las teorías de la resistencia involucran más que el registro de modelos de opresión y señalan la posibilidad de intervención productiva en aquellos contextos educativos en donde la realidad está continuamente transformada y el poder centrado en los intereses del desarrollo de nuevas identidades democráticas, relaciones, formas institucionales y formas de lucha. Las teorías de la resistencia se vuelven útiles cuando proporcionan, concretamente, formas de articular el conocimiento a los efectos prácticos mediados por los imperativos de la justicia social y apoyan formas de educación capaces de ampliar el significado de ciudadanía crítica y las relaciones de la vida pública democrática. Dada la actual coyuntura histórica, la cual formula una nueva serie de problemas para los educadores, deseo invocar, brevemente, el espíritu de la resistencia pedagógica y política para dirigir el ataque corriente por parte de culturas corporadas sobre las escuelas públicas y la vida pública democrática.

## II

En oposición a la corporatización de las escuelas públicas, los educadores progresistas necesitan definir una educación pública y superior como una fuente vital para la vida democrática y cívica de la nación. En el centro de tal tarea está la necesidad de que los académicos, trabajadores culturales y organizadores laborales se unan y se opongan a la transformación de las escuelas públicas y de educación superior en esferas comerciales, para resistir a lo que Bill Readings ha llamado una corporación orientada al consumidor más interesada en la contabilidad que en la responsabilidad.<sup>9</sup> Las escuelas deberían proporcionar a los estudiantes posibilidades de vincular el conocimiento y la responsabilidad social a los imperativos de una democracia sustantiva. La educación no está capacitando, y el aprendizaje, a lo sumo, está conectado a imperativos de responsabilidad social y agencia política. El último punto de vista trata de defender la educación pública y superior como esferas democráticas vitales necesarias para desarrollar y alimentar el propio balance entre los valores públicos y el poder comercial, entre identidades fundamentadas en los principios democráticos e identidades intervenidas en formas competitivas, individualismo que celebra el egoísmo, la producción de ganancias y la codicia.<sup>10</sup>

Los progresistas también tendrían que reconsiderar el papel crítico que los educadores deberían asumir dentro de la educación pública y superior. En parte, esto sugiere que, como educadores, nosotros debemos empezar a reevaluar lo que significa definir las condiciones bajo las cuales los educadores a tiempo completo y parcial trabajan para ganar un sentido de dignidad y poder. Una respuesta necesitaría que los educadores se opusiesen fuertemente a aquellas aproximaciones a la escuela que corporatizan y burocratizan el proceso de enseñanza, procesos que la destruyen a medida que le quitan poder. Una pedagogía radical, como una forma de resistencia, debería, en parte,

fundamentarse en la idea de que los educadores resisten vigorosamente cualquier intento por parte de los liberales y conservadores de reducirlos, ya sea al papel de técnicos u operativos multinacionales.

Las controversias sobre la pedagogía deben estar acompañadas por intentos sostenidos, de parte de los educadores progresistas, para organizarse colectivamente y oponerse fuertemente a corrientes que buscan desempoderar a los profesores a través de la proliferación de esquemas de evaluación estandarizados, administración a través de diseño de objetivos y formas burocráticas de responsabilidad. Esto requiere que los educadores radicales y otros progresistas se organicen contra quienes toman posesión de las escuelas a través de corporaciones, que luchen para proteger la fuerza de las uniones, amplíen los derechos y beneficios del personal administrativo y brinden más fuerza a los docentes y estudiantes.

De acuerdo con esto, los educadores progresistas y los activistas sociales deberían rechazar formas de escolarización que marginalicen a los estudiantes pobres, negros y menos aventajados. Esto apunta a la necesidad de desarrollar prácticas escolares que reconozcan cómo los asuntos relacionados con género, clase social, raza y orientación sexual puedan ser utilizados como una fuente de aprendizaje antes que ser contenidos en las escuelas a través de un patrón sistémico de exclusión, castigo y fracaso. Similarmente, si la justicia curricular sugiere que el conocimiento escolar sea organizado alrededor de las necesidades de los menos aventajados, entonces la autoridad escolar y del aula de clase debería descansar en manos de profesores y comunidades y no estar bajo el control de "expertos" importados del sector comercial o del mundo de las escuelas con interés de lucro. Además, la evaluación en las escuelas debería preparar múltiples fuentes, estar atenta a los recursos naturales de las comunidades en las cuales los estudiantes viven su vida diaria, y reconocer que cualquier acercamiento viable a la evaluación es tanto sobre el discurso de la distribución equitativa y justa de los recursos, como también sobre asuntos de pruebas y contabilidad (estadística). En esta perspectiva, las condiciones para enseñar y aprender no pueden separarse del cómo y qué aprenden los estudiantes. Las escuelas públicas no necesitan pruebas ni currículos estandarizados. Por el contrario, necesitan justicia curricular, formas de enseñanza que sean inclusivas, delicadas, respetuosas, equitativas económicamente y cuyo objetivo, en parte, sea minar o disminuir aquellos modos represivos de educación que producen jerarquías y legitiman la desigualdad, mientras, simultáneamente, les proporcionan los conocimientos y destrezas necesarios para convertirse en completos actores críticos y agentes sociales.

La pregunta sobre lo que los educadores enseñan es inseparable de lo que significa invertir en la vida pública y localizarse uno mismo en un discurso público. Implícita en estos argumentos está la asunción de que la responsabilidad de los educadores no puede separarse de las consecuencias del conocimiento que producen, las relaciones sociales que legitiman, y las ideologías que difunden en los estudiantes. El trabajo educativo, en el mejor de los casos, representa una respuesta a preguntas y asuntos planteados por las tensiones y contradicciones de la vida pública y tal trabajo, cuando es crítico, intenta entender e intervenir en problemas específicos que surgen de los contextos materiales de la vida diaria. La enseñanza, en este sentido, se convierte en performativa e ilumina consideraciones de poder, política y fundamentos éticos para cualquier forma de interacción maestro-estudiante. Una pedagogía radical apunta a las conexiones entre concepción y práctica, y valora las experiencias de los estudiantes al

conectar lo que pasa en el aula de clases con la vida diaria de los estudiantes. Dentro de tal enfoque, el rigor teórico es conectado con 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, tanto para la producción de capacidades y destrezas necesarias para los estudiantes, como para modelar y participar en la vida pública.

A nivel de la educación superior, es crucial para los educadores progresistas librar batallas para conseguir el acceso de los estudiantes pobres y de las minorías, traspasar el poder desde la burocracia hacia los docentes de las facultades, y orientar las condiciones de explotación bajo las cuales muchos estudiantes graduados, a menudo, se constituyen en un ejército de facto de trabajadores del servicio, mal pagados, con sobrecarga de trabajo, y despojados de algún poder real o beneficios.<sup>11</sup> Simplemente determinar el qué, el cómo y el porqué de la enseñanza no se puede separar de las condiciones básicas bajo las cuales trabajan los educadores y los estudiantes. Esto significa repensar que la enseñanza funciona como una forma de trabajo académico dentro de relaciones desiguales de poder y que la escuela puede ser orientada como un sitio de lucha.<sup>12</sup> Los profesores y los estudiantes soportan cada vez más la carga de aulas con numerosos estudiantes, recursos limitados, y legisladores hostiles. La lucha sobre estos asuntos demanda formas de resistencia colectiva, antes que individuales. Una posibilidad importante para estudiantes y docentes progresistas es unirse con organizaciones laborales, comunidades y otros para crear movimientos sociales que opongan resistencia a las escuelas corporatizadas, la restauración de servicios básicos, y la explotación de maestros y alumnos.

Al menos, el trabajo pedagógico radical plantea que la educación es una forma de intervención política en el mundo y es capaz de crear las posibilidades para la transformación social.<sup>13</sup> Antes que ver la enseñanza como una práctica técnica, la pedagogía radical, en términos más amplios, es una práctica moral y política, fundamentada en la idea de que el aprendizaje no consiste en el procesamiento del conocimiento recibido, sino, realmente, en la transformación del mismo en parte de una lucha más extensa por los derechos individuales y la justicia social. Esto implica que cualquier noción viable de pedagogía y resistencia debería ilustrar cómo el conocimiento, los valores, el deseo y las relaciones sociales están siempre implicados en relaciones de poder y cómo tal entendimiento puede ser usado por los estudiantes, pedagógica y políticamente, para ampliar y profundizar posteriormente los imperativos de la democracia económica y política. El reto fundamental que enfrentan los educadores progresistas dentro de la actual época del neoliberalismo es dotar a los estudiantes de las condiciones necesarias para que ellos asuman que el conocimiento está relacionado con el poder, tanto de la autodeterminación, como de la agencia social. En el centro de este desafío está el proporcionar a los estudiantes las destrezas, conocimiento y autoridad que necesitan para indagar y actuar sobre lo que significa vivir en una democracia multicultural radical, reconocer las formas de poder antidemocráticas y luchar intensamente contra las arraigadas injusticias de una sociedad y un mundo fundamentados en desigualdades sistémicas-económicas, raciales y de género.

Enfrentar los problemas que muchos jóvenes soportan sugiere que el trabajo educativo riguroso necesita responder a los dilemas del mundo exterior o internacional, centrándose en cómo los jóvenes le dan sentido a sus experiencias y posibilidades de toma de decisión dentro de las estructuras de la vida diaria. La motivación para la escolaridad no puede ser reducidamente académica; tal trabajo debe conectarse con "la vida social real y los asuntos

políticos de toda la sociedad".<sup>14</sup> Esto requiere, en parte, que los educadores progresistas orienten las consecuencias prácticas de su trabajo a la sociedad, mientras, simultáneamente, busquen conexiones con aquellas formas institucionales a menudo demasiado ignoradas, prácticas sociales y esferas culturales exteriores que influyen poderosamente en los jóvenes, especialmente dentro del actual y constantemente cambiante paisaje de cultura popular alejado del lenguaje impreso e inmerso en una cultura de imágenes e hipertextos de alta velocidad diseñada digitalmente. Por otra parte, es crucial para los educadores críticos reconocer que las formas de dominación que apabullan a la gente joven son, tanto institucionales como culturales, y lo uno no se puede separar de lo otro. Dentro de esta aproximación a la política cultural, los efectos de la dominación no se pueden separar de aquellas condiciones pedagógicas más amplias y esferas populares en las cuales dicho comportamiento se aprende, se apropia, o se desafía.

Los educadores comprometidos deben aprender a respetar las vidas de los jóvenes formulándose preguntas importantes, tales como: ¿Qué escuelas y otras esferas públicas deberían alcanzarse en una democracia y por qué éstas fallan? y ¿Cómo debe entenderse tal falla dentro de un amplio sistema de relaciones políticas, económicas, espirituales y culturales? Debemos recordarnos a nosotros mismos en esta época de rapaces fusiones y disminuciones capitalistas que el conocimiento orientado por el mercado no debe ser el único discurso que impartan las escuelas a los jóvenes, que la ciudadanía no es un asunto enteramente privatizado, y que el capitalismo y la democracia no son la misma cosa. Contra la ideología corporada dominante y las relaciones de poder, los progresistas deben involucrarse en una discusión pública más amplia alrededor de la política escolar y empezar a plantear, con fortaleza, en múltiples esferas públicas, que las escuelas deben funcionar para servir al bien público y no ser vistas solamente como una fuente de ventaja privada apartada de la dinámica del poder y la equidad. Al mismo tiempo, dichos argumentos deben tener lugar como parte de una defensa reconstituida del estado de bienestar y la democracia radical. Los docentes necesitan reapropiarse de la creencia de que el trabajo académico importa en su relación con políticas y prácticas públicas más amplias. En parte, esto señala la necesidad de que los educadores y otros profesionales se vinculen al trabajo democrático, tanto dentro como fuera de las escuelas, para "lo que significa ampliar el alcance de la democracia y las instituciones democráticas y para discutir cómo las mismas condiciones de la democracia están siendo minadas" <sup>15</sup>. Dicho trabajo alimenta la esperanza de entender no cómo opera fuera en contextos particulares, sino también, cómo el conocimiento y las destrezas producidas y aprendidas dentro de diversas situaciones "capacitarán mejor a las personas para cambiar los contextos y, de esta manera, las relaciones de poder" <sup>16</sup> que delatan las desigualdades que socavan cualquier noción viable de participación democrática en un amplio rango de esferas culturales, incluyendo la educación pública y superior.

El aprendizaje tiene lugar en una variedad de esferas públicas fuera de las escuelas y mientras tanto, es urgente que los progresistas defendamos la educación pública y superior de la influencia destructiva de la cultura corporada, lo que significa defenderla como un valor público, antes que como una inversión privada; también debemos conectar lo que es la enseñanza en la cultura más amplia a los problemas de la juventud y a los retos de la democracia radical en un público global nuevamente constituido. La educación progresista en una época de neoliberalismo rampante requiere una noción ampliada de lo público, de la



pedagogía, de la solidaridad y la lucha democrática. Es crucial aquí una concepción de lo político que esté abierta al compromiso, que respete la especificidad y la diferencia sin borrar las consideraciones globales y que proporcione nuevos espacios para el trabajo colaborativo, comprometido en un cambio social productivo. Ha llegado el momento de que los educadores desarrollen proyectos políticos más sistémicos en los cuales el poder, la historia y los movimientos sociales puedan jugar un papel activo en la construcción de relaciones políticas múltiples y cambiantes y prácticas culturales necesarias para conectar la construcción de diversas tendencias políticas a la revitalización de la vida pública democrática.

A principios del nuevo milenio, los educadores, padres y otros deberían reevaluar lo que significa para los jóvenes y adultos madurar en un mundo que ha sido radicalmente alterado por un hipercapitalismo que monopoliza la fuerza educativa de la cultura a medida que elimina despiadadamente aquellas esferas públicas no gobernadas por la lógica del mercado. Tal tarea demanda nuevas herramientas teóricas y políticas para orientar cómo la pedagogía, el conocimiento, la resistencia y el poder pueden analizarse al interior y a través de una variedad de esferas culturales, incluyendo a la escuela, pero no limitándola a la misma. Eduardo Galeano ha declarado que “Diciendo no al imperio devastador de la codicia, cuyo centro se encuentra en Norte América, estamos diciendo sí a otra América posible...Al decir no a una paz sin dignidad, estamos diciendo sí al sagrado derecho de rebelión contra la injusticia”.<sup>17</sup> Galeano habla claramente de la urgente tarea de elevar la política y la posibilidad de resistencia para tratar todos aquellos asuntos, espacios y esferas públicas, en los cuales la intersección del lenguaje y los cuerpos se vuelven “parte del proceso de formar y romper relaciones de poder.”<sup>18</sup> Demasiados intelectuales y educadores están desconectados de los movimientos sociales y tienen dificultad para vincular su trabajo, tanto a asuntos públicos apremiantes como a movimientos políticos fuera de la universidad. Muy a menudo, los intelectuales se aíslan de la sociedad y caen presos a 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 arraigado sobre la capacidad de la gente ordinaria de asumir riesgos, luchar por lo que ellos creen, y convertirse en una fuerza para el cambio social. Esto sugiere que los educadores deben trabajar para constituir alianzas con los padres, líderes comunitarios, organizaciones laborales, grupos de derechos civiles, en los niveles local, nacional e internacional para entender mejor cómo traducir los problemas privados en acciones públicas, levantar o estimular los intereses públicos sobre los problemas sociales apremiantes, y usar medios colectivos para democratizar completamente las imperativas estructuras institucionales económicas, culturales y sociales que dominan nuestras sociedades.

George Lipsitz, justamente, argumenta que los progresistas necesitan desafiar un objetivo clave del trabajo político conservador desde los 80. Él se refiere a intentar de parte de los conservadores a “ocultar las preocupaciones públicas mientras se ponen en primer plano los intereses privados para animar a las personas a pensar en ellas mismas como pagadoras de impuestos, dueños de casas, antes que ciudadanos y trabajadores, describir los intereses de la propiedad privada y las ventajas acumuladas acordadas para los hombres blancos, como universales, mientras se condenan la exigencias de una justicia redistributiva por parte de las mujeres, las minorías sexuales y raciales, y por otros grupos sociales ofendidos, como los ‘gemidos de intereses especiales.’”<sup>19</sup>

En peligro de hacer demasiado énfasis, los educadores y los otros requieren una política de resistencia que se extienda más allá del aula de clase, como parte de una lucha más amplia para desafiar aquellas fuerzas del neoliberalismo que actualmente hacen la guerra contra todas las estructuras colectivas capaces de defender instituciones sociales vitales como un bien público. En tiempos en los cuales se aumenta la dominación sobre la educación pública y superior, se vuelve más importante, como nos lo recuerda George Lipsitz, que los académicos- como también los artistas y otros trabajadores culturales- no se aíslen “en sus propios deseos abstractos para el cambio social y los movimientos sociales actuales. Asumir una posición no es lo mismo que enfrentar una lucha; cambiar la forma de pensar no es lo mismo que cambiar la sociedad”.<sup>20</sup> La resistencia debe volverse parte de una pedagogía pública que trabaje para posicionar el trabajo teórico riguroso y las organizaciones públicas contra el poder corporado y conecte las aulas de clase a los desafíos enfrentados por los movimientos sociales de la calle, y proporcione espacios, dentro de las aulas de clase, para que el agravio personal y los terrores privados sean convertidos en consideraciones y luchas públicas. Para algunos educadores esto representa una violación de la neutralidad académica, una politización del proceso educativo, o una contaminación de las virtudes del civismo académico y los principios de la alta cultura. Pero el asunto no es si la educación pública o superior se ha contaminado con la política, es más importante reconocer que la educación es ya un espacio de política, poder y autoridad. El asunto crucial en juego es cómo apropiar, inventar, dirigir y controlar los múltiples niveles del poder y la política que constituyen la formación institucional de la educación y las pedagogías que a menudo son resultado de luchas deliberadas para colocar en su lugar nociones particulares del conocimiento, valores e identidad. Como educadores comprometidos, no podemos eliminar la política, sino trabajar contra una política de la seguridad, una pedagogía del terrorismo, y una formación institucional que cierra antes que abrir las relaciones democráticas. Esto requiere, en parte, que trabajemos diligentemente para construir una política sin garantías- que se cuestione siempre a sí misma, como también a todas aquellas formas de conocimiento, valores y prácticas que aparecen más allá del proceso de indagación, debate y deliberación. Contra una pedagogía de la seguridad, es crucial para los educadores desarrollar prácticas pedagógicas que problematicen consideraciones de situación institucional, mecanismos de transmisión, y efectos, como también, preparar el terreno para las presentes críticas estudiantiles sobre cómo funciona la autoridad del maestro al analizar el bagaje y las inversiones subjetivas que los profesores aportan a la experiencia del aula.

Ni la democracia ni la escuela deben volverse sinónimas con el lenguaje del capital, la opresión, el control, la vigilancia y la privatización. El preguntar cómo trabaja el poder a través de los discursos dominantes y las relaciones sociales, particularmente como afectan a la gente joven que está marginada económica, racial y políticamente, proporciona oportunidades para que los progresistas desafíen las ideologías dominantes y las políticas sociales regresivas que socavan las posibilidades de conectar las luchas sobre educación con la amplia crisis de la democracia radical y la justicia social y económica.