



Henry A. Giroux

**LA GUERRA DEL
NEOLIBERALISMO
CONTRA LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR**

Herder

Henry A. Giroux

La guerra del neoliberalismo contra la educación superior

Traducción de
AGUSTINA LUENGO

Herder

Título original: Neoliberalism's War on Higher Education

Traducción: Agustina Luengo Ferradas

Diseño de la cubierta: Dani Sanchis

Edición digital: José Toribio Barba

© 2014, Haymarket Books, Chicago. A través de Roam Agency e International Editors.

© 2018, Herder Editorial, S.L., Barcelona

ISBN DIGITAL: 978-84-254-3998-8

1.^a edición digital, 2018

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com).

Herder

www.herdereditorial.com

Índice

Agradecimientos

Introducción. La guerra del neoliberalismo contra la democracia

1. La educación distópica en una sociedad neoliberal

2. En el límite de la educación superior neoliberal: La resistencia juvenil mundial y la diferencia entre Estados Unidos y el Reino Unido

3. La violencia intelectual en la era de los intelectuales cerrados: La pedagogía crítica y el regreso a lo político

Brad Evans y Henry A. Giroux

4. Universidades fuera de control: Grandes competiciones deportivas, grandes sumas de dinero y la reaparición de lo represivo en la educación superior

Henry A. Giroux y Susan Searls Giroux

5. Sobre la urgencia de intelectuales públicos en el mundo académico

6. Días de rabia: El movimiento de protesta estudiantil de Quebec y el nuevo despertar social

7. La democracia inestable: De la pedagogía crítica a la guerra contra la juventud. Una entrevista con Henry A. Giroux

Por Michael A. Peters

Índice de nombres

Para Wendy Simon.

A los profesores valientes y comprometidos que luchan para educar
a los jóvenes con miras a un mundo más justo y democrático.

Agradecimientos

Este libro jamás hubiese llegado a su fin sin la ayuda de muchas personas. Mi querido amigo Roger Simon, que ya ha fallecido, aportó diversas ideas perspicaces sobre la protesta estudiantil en Quebec. Echaré de menos su amistad y nuestras numerosas conversaciones. Susan Searls Giroux, Brad Evans y Michael Peters prestaron su valiosa contribución a los artículos cuya autoría compartimos. Una vez más, Grace Pollock ha proporcionado la pericia y los consejos editoriales que mejoran de forma recurrente la calidad de mi escritura. Mi colega David L. Clark tuvo la inmensa generosidad de leer algunos capítulos y de ofrecer una serie de ideas de gran agudeza. Con su bondad, paciencia y perspicacia profesional, el Dr. Bruno Salena contribuyó enormemente a las condiciones que me permitieron escribir este libro. Lynn Worsham ha sido siempre una colega maravillosa y deseo agradecerle la publicación de las versiones anteriores de «Intellectual Violence in the Age of Gated Intellectuals» [«La violencia intelectual en la era de los intelectuales cerrados»] y «Universities Gone Wild» [«Universidades fuera de control»], en *jac*. Quiero manifestar mi especial agradecimiento a Danielle Martak, mi ayudante administrativa, por haber leído y revisado cada palabra del presente libro. Sus intervenciones fueron inestimables; sus observaciones, la ayuda prestada en la revisión del texto y sus dotes administrativas han mejorado inmensamente la calidad del manuscrito. Escribí la mayor parte de este libro en Hamilton y en Toronto, Ontario, en una época difícil de mi vida, período en que me vi confortado por la presencia constante de mis dos compañeros caninos, Miles y Kaya.

Introducción

La guerra del neoliberalismo contra la democracia

En cualquier caso, no cabe duda de que la ignorancia, aliada con el poder,
es el enemigo más feroz con el que puede toparse la justicia.

JAMES BALDWIN

Cuatro décadas de políticas neoliberales han dado como resultado un darwinismo económico que promueve la privatización, la mercantilización, el libre comercio y la desregulación. Asimismo, privilegia la responsabilidad personal frente a fuerzas sociales más amplias, refuerza la brecha entre ricos y pobres al redistribuir la riqueza entre los individuos y los grupos más poderosos y acaudalados, y fomenta un modo de pedagogía pública que favorece al sujeto empresarial, al tiempo que estimula un sistema de valores que promueve el interés personal, cuando no el egoísmo desenfrenado.¹ Desde la década de 1970, el neoliberalismo o el fundamentalismo del libre mercado se ha convertido no solo en una ideología que, ponderada en exceso, da forma actualmente a todos los aspectos de la vida en Estados Unidos, sino también en un fenómeno global y depredador «que impulsa las prácticas y los principios del Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio, instituciones transnacionales que determinan en gran medida las políticas económicas de los países en vías de desarrollo y las reglas del comercio internacional».²

Con su teatro de la crueldad y su modo de pedagogía pública, el neoliberalismo en cuanto forma de darwinismo económico intenta socavar todas las formas de solidaridad capaces de desafiar las relaciones sociales y los valores determinados por el mercado, promoviendo las virtudes de un individualismo desenfrenado que, con su desdén por la comunidad, la responsabilidad social, los valores públicos y el bien común, raya en lo patológico. A medida que se desmantela el estado de bienestar y se reduce el gasto hasta el punto de que el gobierno resulta irreconocible —*excepto* para promover políticas que benefician a los ricos, a las corporaciones y a la industria de defensa—, los gobiernos federal y estatales, ya debilitados, van siendo reemplazados a pasos agigantados por lo que João Biehl ha denominado proliferantes «zonas de abandono social» y «exclusión terminal».³

Como consecuencia, los problemas sociales están cada vez más criminalizados, al tiempo que las protecciones sociales se encuentran fatalmente debilitadas o han sido eliminadas. Los funcionarios son descritos como las nuevas «reinas de la asistencia social», como unos gorriones degenerados; asimismo, los jóvenes se ven cada vez más sometidos a medidas disciplinarias severas tanto dentro como fuera de las escuelas, a menudo como resultado de la violación de reglas de lo más triviales.⁴ Otra característica de esta forma aplastante de darwinismo económico consiste en el fomento de una especie de amnesia social que borra el pensamiento crítico, el análisis histórico y cualquier noción de relaciones sistémicas más amplias. A este respecto, hace lo contrario al trabajo de la memoria crítica, pues elimina aquellas esferas públicas en las que la gente aprende a traducir los problemas privados en asuntos públicos. Es decir, rompe «el vínculo entre los programas públicos y las preocupaciones privadas, el núcleo mismo del proceso democrático».⁵ Una vez puesto en marcha, el darwinismo económico da rienda suelta a un modo de pensamiento en el que los problemas sociales quedan reducidos a defectos individuales y las consideraciones políticas caen en el discurso del carácter, injurioso y autoincriminatorio. Muchos estadounidenses están menos preocupados por el atropello político y moral de un país cuyo sistema político y económico se encuentra en manos de una élite minúscula y exorbitantemente rica que por los desafíos del aislamiento y la supervivencia en la base de un orden neoliberal feroz. Esto facilita enormemente al neoliberalismo la tarea de convencer a la gente para que se mantenga ligada a una serie de ideologías, valores, formas de gobierno y políticas que generan grandes sufrimientos y privaciones. El «mejor truco» del neoliberalismo consiste en persuadir a los individuos de que, como dicta el sentido común, deben «imaginarse [a sí mismos] como [...] agente[s] solitario[s] que puede[n] y debe[n] vivir la buena vida que promete la cultura capitalista».⁶

Como sostienen George Lakoff y Glenn Smith, la filosofía antipública del darwinismo económico hace una parodia de la democracia al definir la libertad como «la libertad de perseguir los intereses y el bienestar propios, sin responsabilizarse por los intereses y el bienestar de nadie más. Se trata de una moralidad de responsabilidad personal, pero no social. La única libertad que se debería tener es la que uno puede proveerse por sí mismo, no la que, para empezar, proporciona lo Público».⁷ En pocas palabras, solo nosotros somos responsables de los problemas a los que nos enfrentamos cuando ya no podemos imaginar de qué modo fuerzas mayores controlan o constriñen nuestras elecciones y las vidas que estamos destinados a llevar.

Con todo, las prácticas y los valores severos de este nuevo orden social *son* patentes: podemos verlos en el creciente encarcelamiento de los jóvenes, en la configuración de las escuelas públicas según el modelo de las prisiones, en la violencia estatal desatada en contra de los estudiantes que se manifiestan de forma pacífica y en las políticas estatales que sacan de apuros a los banqueros de inversión pero que dejan a las clases media y trabajadora en una situación de pobreza, desesperación e inseguridad. Estos valores resultan también evidentes en los planes presupuestarios del Partido Republicano, que, con su darwinismo social, recompensa a los ricos y recorta las ayudas a los más

necesitados. Por ejemplo, el plan presupuestario de Romney/Ryan del año 2012 «propuso reducir, en un promedio de 295 874 dólares anuales, los impuestos de los hogares con ingresos de más de un millón de dólares»,⁸ cruel medida tomada a expensas de los sectores más desfavorecidos, que dependen de los programas sociales. Para costear las reducciones impositivas en beneficio de los ricos, el programa presupuestario de Romney/Ryan hubiera recortado los fondos para los vales de comida, las becas Pell, la prestación sanitaria, el seguro de desempleo, los subsidios para los veteranos y demás programas sociales de crucial importancia.⁹ Como ha señalado Paul Krugman, el plan presupuestario de Ryan

[...] no solo busca diversos modos de ahorrar dinero, también trata de hacerles más difícil la vida a los pobres (por su propio bien). En marzo [de 2012], al explicar sus recortes en relación con la asistencia a los más desafortunados, [Ryan] declaró: «No queremos que la red de seguridad se convierta en una hamaca que incite a las personas sanas a una vida de dependencia y complacencia que las aparte de su voluntad y del incentivo de sacar el máximo partido de sus vidas».¹⁰

Krugman responde con acierto: «Dudo que los estadounidenses que se ven obligados a depender de los subsidios de desempleo y de los vales de comida en una economía deprimida sientan que viven en una hamaca confortable».¹¹ Lo que se conoce como Ryanomics [Ryanomía], una versión extremista del neoliberalismo, se ensaña especialmente con los niños estadounidenses, de los cuales unos 16,1 millones viven actualmente en la pobreza.¹² Marian Wright Edelman, que capta la crueldad y la ferocidad del presupuesto de Ryan, aprobado por la Cámara de Representantes antes de que el Senado lo rechazara por mayoría de votos, escribe lo siguiente:

Ryanomics implica un ataque feroz a nuestros niños más pobres, al tiempo que no pide ni el más mínimo sacrificio al dos por ciento más rico de Estados Unidos ni a las corporaciones opulentas. Ryanomics realiza recortes de cientos de miles de millones de dólares en las áreas de la alimentación infantil y familiar, de la salud, del cuidado de los niños, de la educación y de los servicios de protección infantil, *con el objeto de* extender y aumentar las grandes reducciones impositivas de Bush en favor de los millonarios y de los multimillonarios a un coste de cinco billones de dólares durante diez años. Las reducciones impositivas de Bush adquieren carácter permanente y, además, el nivel de ingresos más elevado obtendría una rebaja tributaria adicional del diez por ciento. Los millonarios y los multimillonarios conservarían cada año, como promedio, al menos unos 250 000 dólares adicionales e incluso tal vez unos 400 000 dólares anuales, según Citizens for Tax Justice.¹³

Mientras que las ganancias aumentan rápidamente para las corporaciones y el uno por ciento con mayores ingresos, ambos partidos políticos imponen medidas de austeridad que castigan a los pobres y que reducen los servicios vitales para aquellos que más los necesitan.¹⁴ En vez de subir los impuestos y de cerrar los resquicios que propician la elusión fiscal por parte de los ricos y de las corporaciones, el Partido Republicano preferiría imponer penosos recortes presupuestarios que afectarían a los pobres y a los servicios sociales de vital importancia. Por ejemplo, los recortes presupuestarios producidos por embargo implicaron una reducción de 20 millones de dólares en el caso del Maternal, Infant, and Early Child Home Visiting Program [Programa de Visitas Domiciliarias a Madres, Bebés y Niños Pequeños], de 199 millones en vivienda pública,

de seis millones en el suministro de alimentos y refugio a personas en situación de emergencia, de 19 millones en viviendas para la tercera edad, de 116 millones en educación superior y de 96 millones en subvenciones a las ayudas a los sin techo: todo esto no es más que una pequeña parte de los devastadores recortes implementados.¹⁵ Setenta mil niños serán expulsados del programa Head Start [Ventaja Inicial], diez mil docentes se quedarán sin empleo y «quienes están en el paro desde hace mucho tiempo verán en sus subsidios un recorte de aproximadamente el diez por ciento».¹⁶ Con la insistencia de la derecha en la aplicación de políticas de austeridad, los estadounidenses presencian no solo la implementación de recortes generalizados en infraestructuras fundamentales, en educación y en protecciones sociales, sino también el surgimiento de políticas engendradas en un espíritu vengativo que toma como blanco a los pobres, a los ancianos y a otras personas marginadas por cuestiones de clase y raza. Como han observado Robert Reich, Charles Ferguson y una gran cantidad de comentaristas, esta extremada concentración de poder en todas las instituciones al mando en la sociedad promueve prácticas depredadoras y recompensa el comportamiento sociopático. Semejante sistema crea una clase autoritaria de corporaciones y fondos de cobertura dados a estafar y a obtener sus propias ganancias de

las grandes apuestas realizadas con el dinero de otras personas. En este sistema, los ganadores son los altos ejecutivos y corredores de Wall Street, los gestores de capital inversión y los magnates de fondos de cobertura; los perdedores somos, mayormente, todos los demás. El sistema es en gran medida responsable de la mayor concentración de la riqueza y de los ingresos de la nación en la cúspide de la sociedad desde la denominada Gilded Age [Edad Dorada] del siglo XIX, pues los 400 estadounidenses más ricos poseen tanto como los 150 millones de personas que se encuentran en la base. Y actualmente estos multimillonarios compran activamente [...] la[s] eleccion[es] y, con [ello], la democracia estadounidense.¹⁷

Lamentablemente, la población de Estados Unidos ha permanecido en buena medida en silencio ante el surgimiento de una versión neoliberal del autoritarismo (quizá haya sido incluso cómplice de eso). Aunque los trabajadores de Wisconsin, los docentes en huelga de Chicago y los jóvenes de todo el mundo han desafiado estas políticas y esta maquinaria de corrupción, guerra, brutalidad y muerte civil y social, todos ellos no representan más que una parte pequeña y marginada de un movimiento mayor, necesario para iniciar una gran resistencia colectiva ante la agresiva violencia ejercida contra todas las esferas públicas que fomentan la promesa de la democracia en Estados Unidos, el Reino Unido, Francia y una gran cantidad de países. Las acciones de los docentes, de los obreros y de los estudiantes que han tomado parte en las manifestaciones, entre otros, han desempeñado un papel fundamental al dirigir la atención pública hacia la constelación de fuerzas que empujan a Estados Unidos y demás países de corte neoliberal a lo que Hannah Arendt ha denominado «tiempos oscuros», o lo que podría describirse como un dominio público que, cada vez más autoritario, constituye un peligro claro y actual para la democracia. Las preguntas formuladas en la actualidad deben entenderse como el primer paso hacia la exposición del nefasto coste social y político que supone la concentración de la riqueza, los ingresos y el poder en manos del uno por ciento de la clase más alta. El tipo de papel que desempeñará la enseñanza superior tanto en la

educación como en la movilización de los estudiantes constituye un asunto esencial que determinará si es posible establecer un nuevo ideal revolucionario con el objeto de abordar los ideales de la democracia y su futuro.

LA IDEOLOGÍA NEOLIBERAL Y LA RETÓRICA DE LA LIBERTAD

Además de acumular cantidades siempre crecientes de riqueza material, los ricos controlan ahora los medios de la enseñanza escolar y otros aparatos culturales de Estados Unidos. Han desinvertido en educación crítica y, al mismo tiempo, han reproducido las nociones de «sentido común» que repiten sin cesar las ideas, las relaciones y los valores básicos necesarios para sostener las instituciones del darwinismo económico. Los dos partidos políticos más importantes, junto con los «reformadores» plutócratas, apoyan reformas educativas que incrementan la ignorancia conceptual y cultural. El aprendizaje crítico ha sido sustituido por la pericia en la realización de tests, la memorización de datos y la inculcación de la forma de *no* cuestionar el saber o la autoridad. Las pedagogías que desestabilizan el sentido común, que atribuyen responsabilidad al poder y que relacionan el saber en las aulas con asuntos cívicos más amplios se han vuelto peligrosas en todos los niveles de la enseñanza escolar. Este método pedagógico basado en la repetición, e impuesto en gran medida por los reformadores educacionales dominantes, es, como observa Zygmunt Bauman, «la receta más eficaz para frenar la comunicación y para [despojarla] de la presunción y de la expectativa del sentido y la significatividad».¹⁸ Estos reformadores radicales también intentan reestructurar la organización de la educación en niveles. De esta manera, establecen modos de gestión que imitan las estructuras corporativas, pues aumentan el poder de los administradores a expensas del profesorado, que en su mayor parte queda reducido a una fuerza de trabajo temporal y con sueldos bajos, al tiempo que los estudiantes se ven limitados a la condición de clientes (dispuestos a recibir una capacitación para empleos de baja cualificación, y con el riesgo de contraer grandes préstamos).

Esta pedagogía de la ignorancia impulsada por el mercado ha aniquilado la idea de libertad al convertirla, en buena medida, en el deseo de consumir y de invertir exclusivamente en relaciones que solo sirven para alcanzar los intereses individuales. La pérdida de la individualidad equivale en la actualidad a perder la habilidad de consumir. La élite política y económica trata a los ciudadanos como si fueran niños inquietos, «invitados a diario a convertir la práctica de la ciudadanía en el arte de ir de tiendas».¹⁹ El consumismo superficial, unido a la indiferencia por las necesidades y el sufrimiento de los demás, ha generado una política de desconexión y una cultura de irresponsabilidad moral. Al mismo tiempo, el *ethos* económicamente darwiniano que pone el interés individual en el centro de la vida cotidiana menoscaba, cuando no elimina, las consideraciones morales sobre lo que sabemos y cómo actuamos con respecto a costes sociales y consideraciones morales de mayor amplitud. En el discurso mediático, el lenguaje ha quedado despojado de los términos, frases e ideas que implican un interés por el otro. Con la completa privatización del sentido, las palabras se reducen a significantes que imitan espectáculos

de violencia, concebidos para proporcionar entretenimiento, más que un análisis profundo. Los sentimientos que circulan en la cultura dominante dan ostensibles muestras o bien de idiotez, o bien de la ética de la supervivencia del más apto; la retórica antipública, por su parte, despoja a la sociedad del conocimiento y los valores necesarios para el desarrollo de una población comprometida con la democracia y socialmente responsable.

En semejantes circunstancias, la libertad se ha transformado realmente en su contrario. La ideología neoliberal ha interpretado como patológica toda noción que señale que en una sociedad sana las personas dependen unas de otras de modos múltiples, complejos, directos e indirectos. Como observa Lewis Lapham: «Ya no se tiene mayor consideración por los ciudadanos [...], del mismo modo en que el pensamiento y la actuación han sido eliminados de los actos de la conciencia pública».²⁰ El darwinismo económico ha producido una ideología legitimadora en la que desaparecen las condiciones para la indagación crítica, la responsabilidad moral y la justicia económica y social. Como resultado, la ideología neoliberal se parece cada vez más a un llamamiento a la guerra capaz de hacer que los principios democráticos se vuelvan en contra de la democracia misma. Los estadounidenses viven actualmente en una sociedad atomizada y pulverizada, «diseminados junto a los escombros de los aniquilados vínculos interhumanos»,²¹ donde «la democracia se convierte en un artículo perecedero»²² y todas las cosas públicas son miradas con desdén.

LA FORMA DE GOBIERNO NEOLIBERAL

Con respecto a la forma de gobierno, el neoliberalismo ha ido transformando progresivamente la política dominante en un sórdido modo de lavado de dinero en el que los espacios y los registros que ponen en circulación el poder están controlados por quienes han amasado grandes cantidades de capital. Hoy en día las elecciones, al igual que los políticos tradicionales, se compran y se venden al mejor postor. En el Senado y en la Cámara de Representantes, hay un 47 por ciento de millonarios: «se estima que, como promedio, el patrimonio neto de un senador actualmente en ejercicio asciende a 2 560 000 dólares, mientras que el de los miembros del Congreso es de 913 000».²³ Los representantes ya ni siquiera fingen cumplir el mandato del pueblo que los eligió. Por el contrario, se encuentran en buena medida influidos por las exigencias de los lobbistas, que ejercen una enorme influencia en la promoción de los intereses de la élite, del sector de los servicios financieros y de las megacorporaciones. En 2012 había poco más de 14 000 lobbistas registrados en Washington D. C., lo que equivale aproximadamente a 23 lobbistas por cada miembro del Congreso. Aunque el número de lobbistas ha aumentado sin cesar alrededor de un 20 por ciento desde 1998, el Center for Responsive Politics [Centro para Políticas Responsivas] descubrió que «el gasto total para ejercer *lobby* en el gobierno federal se ha casi triplicado desde 1998, hasta alcanzar la cifra de 3 300 millones de dólares».²⁴ Como señalan en pocas palabras Bill Moyers y Bernard Weisberger: «Una radical minoría de los superricos ha ganado predominio sobre los

políticos al comprar medidas políticas, leyes, exenciones fiscales, subsidios y reglas que consolidan un estado permanente de gran inequidad, gracias a lo cual pueden además echar mano de la riqueza y los recursos de Estados Unidos».²⁵ ¿De qué otro modo se podría explicar el hecho de que lobbistas de Citigroup bosquejaron para los legisladores el proyecto de ley del año 2013, concebido para regular el sector bancario y financiero?²⁶ Lo que está en juego aquí va más allá de la corrupción legalizada: nos encontramos ante el arrogante desmantelamiento de la democracia y la producción de políticas que, más que mitigar, propagan el sufrimiento humano, la violencia, la miseria y los apuros cotidianos. La forma de gobierno democrático ha sido sustituida por la soberanía del mercado, preparando así el terreno para modos de gobierno que tienen el propósito de transformar a los ciudadanos democráticos en agentes empresariales. En la actualidad, el lenguaje del mercado y la cultura de los negocios ha prácticamente suplantado toda celebración del bien público, así como los llamamientos a mejorar la sociedad civil, característicos de generaciones pasadas. Por otra parte, la forma de gobierno autoritario penetra sigilosamente en todas las instituciones y en cada uno de los aspectos de la vida pública. En vez de celebrar a Martin Luther King por sus posturas en contra de la pobreza, la militarización y el racismo, la sociedad estadounidense lo presenta como un icono despojado de todo mensaje de solidaridad y de lucha social. Esta obliteración y despolitización de la historia y la política guarda correspondencia con la celebración de una cultura de los negocios en la que los estadounidenses convierten a Bill Gates en un héroe nacional. Al mismo tiempo, Rosa Parks, la heroína de los derechos civiles, cede su posición a las hermanas Kardashian, pues la prominencia de la cultura cívica queda anulada por el entusiasmo público y gregario que despierta la cultura del famoseo, la telerrealidad y la hiperviolencia de los deportes extremos. Los héroes de otras épocas se sacrificaban para aliviar los sufrimientos de los demás; por el contrario, los nuevos héroes, procedentes de la cultura corporativa y del famoseo, viven del sufrimiento de los otros.

Evidentemente, la sociedad estadounidense se encuentra anegada por una cultura de la idiotez y la ignorancia. Esta sociedad produce muchos sujetos que muestran indiferencia hacia los demás y que, por tanto, son incapaces de ver que la lógica del individualismo extremo, al extenderse al radio de acción del Estado de seguridad nacional, sirve para legitimar el derrumbe de los vínculos sociales necesarios en una sociedad democrática, así como para reforzar una cultura de la crueldad que defiende la incomunicación carcelaria como forma de castigo para miles de jóvenes y adultos en prisión.²⁷ ¿Sorprende acaso el hecho de que, con el derrumbe de la educación crítica y de los aparatos culturales que la sostienen, los estadounidenses apoyen de forma casi unánime la tortura estatal y la pena capital, al tiempo que menosprecian la necesidad de un sistema nacional de sanidad? Afortunadamente, hay signos de rebelión entre los obreros, los jóvenes, los estudiantes y los profesores, lo que indica que los estadounidenses no han sido completamente colonizados por los banqueros, los gestores de fondos de cobertura y demás apóstoles del neoliberalismo. Así, por ejemplo, en Connecticut, los oponentes a la privatización de las escuelas públicas reemplazaron a tres miembros del comité escolar

que eran derechistas y estaban a favor de los colegios concertados. En Chicago, las iniciativas de reforma impidieron que la ciudad subcontratara el arrendamiento del aeropuerto Midway y el cribaje de cáncer de mama en el caso de las mujeres sin seguro. En Iowa, como resultado de la presión ejercida por los progresistas, el gobernador rechazó las ofertas corporativas para adquirir la red estatal de fibra óptica.

La forma de gobierno neoliberal ha producido un sistema económico y político controlado casi en su totalidad por los ricos y los poderosos: lo que un informe del Citigroup denominaba «plutonomía», una economía impulsada por los ricos.²⁸ Me he referido a estos plutócratas como «los nuevos zombis»: se trata de parásitos que chupan los recursos del planeta y de todos nosotros para fortalecer su poder político y económico y alimentar su desmesurado estilo de vida.²⁹ El poder es ahora global, cerrado, y está determinado por una indiferencia brutal por el bienestar humano; la política, por su parte, reside principalmente en las instituciones más antiguas de la modernidad, como el Estado-nación. Los nuevos plutócratas no guardan lealtad a las comunidades nacionales, a la justicia o a los derechos humanos, sino tan solo a los mercados potenciales y a las ganancias. Este nuevo grupo de depredadores globales, que siguen el principio de que el ganador se lo lleva todo, han logrado que la obra de la ciudadanía retrocediera varias décadas.³⁰ Los programas políticos promulgan actualmente el establecimiento de grandes reducciones impositivas para los ricos y la concesión de generosos subsidios para los bancos y las corporaciones —así como la puesta en práctica de enormes desinversiones en los programas de creación de empleo, en la construcción de infraestructuras críticas y en el desarrollo de planes sociales de crucial importancia y que abarcan desde la asistencia sanitaria hasta los programas de alimentación escolar para los niños con menos recursos—.

La inmensa desinversión neoliberal en escuelas, en programas sociales y en una infraestructura envejecida no obedece a la falta de dinero. El verdadero problema deriva de las prioridades gubernamentales que determinan tanto la forma de recaudar dinero como el modo de gastarlo.³¹ Más del 60 por ciento del presupuesto federal está destinado a los gastos de defensa, mientras que la educación solo recibe el seis por ciento. Estados Unidos gasta más de 92 mil millones de dólares en subsidios corporativos y solo 59 mil millones en programas de asistencia social.³² John Cavanagh ha calculado que, de cobrar un pequeño impuesto por las acciones y las transacciones derivadas de Wall Street, el gobierno podría aumentar anualmente sus rentas en 150 mil millones de dólares.³³ Además, si se modificara razonablemente el código tributario con el objeto de gravar a los ricos, sería posible recaudar otros 79 mil millones de dólares. Finalmente, Cavanagh señala que se pierden anualmente 100 mil millones en impuestos sobre la renta debido al abuso de los paraísos fiscales; una regulación adecuada haría que a las corporaciones les resultara demasiado costoso declarar «sus ganancias en el extranjero, en paraísos fiscales como las islas Caimán».³⁴

Al mismo tiempo, la financiarización de la economía y la cultura ha dado como resultado el desarrollo pernicioso del poder monopolístico, de los préstamos predatorios, de las prácticas abusivas en relación con las tarjetas de crédito y de los abusos

concernientes a la compensación económica de los directores ejecutivos de las grandes compañías. El principio neoliberal, falso pero fundamental, según el cual los mercados pueden resolver todos los problemas de la sociedad concede al dinero un poder sin restricciones y ha dado lugar a «una política en la que las medidas que favorecen a los ricos [...] han permitido al sector financiero amasar un inmenso poder político y económico».³⁵ Como señala Joseph Stiglitz, en esta forma de gobierno se encuentra en marcha algo más que la condescendencia para con los ricos y poderosos: se percibe también el espectro de una sociedad autoritaria, «donde la gente vive en comunidades cerradas», donde grandes segmentos de la población se ven afectados por la pobreza o están recluidos en prisiones, donde los estadounidenses viven en una situación de miedo constante frente a la creciente «inseguridad económica y sanitaria, [así como frente a] la sensación de inseguridad física».³⁶ En otras palabras, la naturaleza autoritaria del gobierno neoliberal y del poderío económico puede también apreciarse en el surgimiento de un Estado de seguridad nacional en el que las libertades civiles sufren drásticas reducciones y violaciones.

A medida que la guerra contra el terrorismo se convierte en una situación existencial normalizada, los derechos más básicos de los ciudadanos estadounidenses quedan hechos trizas. El espíritu de venganza, militarización y miedo impregna actualmente el discurso de la seguridad nacional. Así, por ejemplo, durante el mandato de los presidentes Bush y Obama, la idea de *habeas corpus*, con su garantía de que los prisioneros cuentan con determinados derechos mínimos, ha dado lugar a políticas de detención indefinida, secuestros, asesinatos selectivos, matanzas con drones y un aparato estatal de vigilancia en constante expansión. La administración de Obama ha determinado que 46 prisioneros queden detenidos de forma indefinida en Guantánamo porque, según el gobierno, no se los puede ni juzgar ni liberar de forma segura. Además, «se ha autorizado la liberación de 167 hombres actualmente recluidos en Guantánamo [...], quienes, pese a todo, aún permanecen en el centro».³⁷

Con la aprobación en 2012 de la National Defense Authorization Act [Ley de Autorización de la Defensa Nacional], el dominio de las ilegalidades legales se ha extendido hasta amenazar la vida y los derechos de los ciudadanos estadounidenses. La ley autoriza la detención militar de los individuos sospechosos de pertenecer no solo a grupos terroristas como Al Qaeda, sino también a «fuerzas asociadas». Como explica con claridad Glenn Greenwald, esto «garantiza al presidente el poder de detener bajo custodia militar no solo a personas acusadas de terrorismo, sino también a sus partidarios, sin denuncias ni juicios».³⁸ La vaguedad de la ley posibilita la detención indefinida de aquellos ciudadanos estadounidenses que presuntamente hayan incurrido en la violación de la ley. Por supuesto, esa categoría podría incluir a periodistas, escritores, intelectuales y todo aquel al que se pueda acusar de tratar con supuestos terroristas. Afortunadamente, la jueza de distrito Katherine Forrest, de Nueva York, estuvo de acuerdo con Chris Hedges, Noam Chomsky y otros escritores que habían objetado la legalidad de la ley. La jueza Forrest reconoció recientemente la inconstitucionalidad de la ley y dictaminó a favor de una prohibición preliminar de la aplicación de la National

Defense Authorization Act.³⁹ Por desgracia, el 17 de julio de 2013 un tribunal de apelaciones de Nueva York dictaminó a favor de la administración de Obama, permitiendo así al gobierno la detención indefinida, sin el debido proceso, de aquellas personas designadas como enemigos combatientes.

Las prácticas antidemocráticas puestas en marcha en la administración de Obama también incluyen el recurso por parte del gobierno estadounidense al concepto de secreto de Estado para ocultar determinadas prácticas que abarcan desde el uso ilegal de la tortura y el secuestro de ciudadanos extranjeros inocentes hasta la realización por parte de la National Security Association [Asociación de Seguridad Nacional] de una gran campaña de vigilancia destinada a controlar las llamadas telefónicas, los correos electrónicos y la actividad en Internet de todos los estadounidenses. Ha surgido así, en las sombras, un inmenso Estado de vigilancia que renuncia a la transparencia y que comete actos ilícitos con el pretexto de preservar la seguridad nacional. Dado el poder del gobierno para participar en una variedad de ilegalidades y para hacerlas desaparecer mediante el recurso al secreto de Estado, no debería sorprendernos el hecho de que las intervenciones electrónicas sin orden judicial, justificadas en nombre de la seguridad nacional, aumenten tanto a nivel federal como estatal. Por ejemplo, el Departamento de Policía de la Ciudad de Nueva York «implementó programas de vigilancia que violan las libertades civiles de los ciudadanos estadounidenses musulmanes [al infiltrarse] en las mezquitas y en las universidades [y al] reunir información sobre individuos que no eran sospechosos de haber cometido ningún crimen».⁴⁰ Los estadounidenses prácticamente no reconocen este alarmante abuso de poder. Estas políticas y prácticas antidemocráticas, que se han convertido en la nueva norma de la sociedad estadounidense, revelan un desplazamiento aterrador y peligroso hacia una versión del autoritarismo del siglo XXI.

EL NEOLIBERALISMO COMO LA NUEVA LENGUA FRANCA DE LA CRUELDAD

La dura realidad de una sociedad definida por los imperativos del castigo, la crueldad, el militarismo, el secreto y la exclusión también puede apreciarse en una creciente retórica del insulto, la humillación y la calumnia. Los expertos mediáticos de derechas califican a los docentes de «reinas de la asistencia social»; Rush Limbaugh, locutor de radio de corte conservador, afirmó que Michael J. Fox «fingía» los síntomas de la enfermedad de Parkinson en el anuncio político a favor de la demócrata Claire McCaskill; además, un presentador dado a las bromas y los comentarios escandalosos, determinados políticos y hasta un juez federal suelen agasajar al público de forma rutinaria con comentarios racistas, calumnias e insultos sobre Barack Obama.⁴¹ La pobreza no es vista como un problema social, sino como una falla personal; los pobres se han convertido en objeto de abuso, miedo y odio. Los pobres, como nos recuerdan siempre los ideólogos derechistas, son perezosos (por lo demás, ¿cómo es posible que sean realmente pobres cuando poseen televisores y teléfonos móviles?). Los insultos crueles y racistas, así como el discurso de la humillación, se presentan ahora a través de una retórica irreflexiva, tan

carente de remordimientos como despiadada: esta es la nueva lengua franca de los debates públicos.

Mitt Romney, candidato republicano a la presidencia, se hizo eco de la severidad de la nueva lengua franca de la crueldad cuando le preguntaron durante la campaña de 2012 sobre la responsabilidad del gobierno con respecto a los 50 millones de estadounidenses que carecen de seguro médico. Por increíble que parezca, Romney respondió que estas personas ya tienen acceso a la asistencia sanitaria porque pueden acudir a las salas de urgencias de los hospitales.⁴² En respuesta a este comentario, un editorial del *New York Times* señalaba que la atención en salas de urgencias «es el modo más caro y menos eficaz de proveer asistencia» y que semejante afirmación «apuesta a desprecio por aquellas personas a las que el actual sistema de cobertura sanitaria ha dejado atrás, al dar a entender que deben soportar una enfermedad hasta llegar al punto de necesitar una ambulancia».⁴³ Indiferente a las necesidades de asistencia sanitaria de los pobres y de la clase media, Romney asimismo ignora para su conveniencia el hecho de que, según un estudio de la Universidad de Harvard, «la causa de más del 62 por ciento de las bancarrotas personales radica en el coste de gastos médicos exorbitantes».⁴⁴ La nueva lengua franca de la crueldad y su política de usar y tirar se manifiestan aquí en su plenitud. Para parafrasear a Hannah Arendt, vivimos en una época en la que la venganza se ha convertido en la panacea para la mayoría de nuestros males sociales y económicos.

EL NEOLIBERALISMO Y EL ABANDONO DE LAS CONSIDERACIONES ÉTICAS

La racionalidad neoliberal no solo cree en la capacidad de los mercados para resolver todos los problemas, sino que también aparta la economía y los mercados de las consideraciones éticas. La política está dirigida por el desarrollo económico, más que por las necesidades sociales. Las ganancias y los beneficios a corto plazo reemplazan a las inversiones a largo plazo; la compasión es vista como una debilidad, al tiempo que los valores públicos y democráticos quedan puestos en ridículo. Como señala Stanley Aronowitz, los valores públicos y la acción colectiva han cedido el paso a «la noción absurda de que el mercado debería regir cada una de las actividades humanas», incluida la «absurda idea neoliberal según la cual los usuarios deberían pagar por todos los bienes públicos, desde los parques y las playas hasta las autopistas [y] la educación superior».⁴⁵ La ardua labor del análisis crítico, los juicios morales y la responsabilidad social han perdido terreno ante el deseo de acumular ganancias prácticamente a cualquier precio, excepto la inequívoca violación de la ley y el riesgo de afrontar una condena en prisión (algo que parece poco probable en el caso de los criminales de Wall Street). «La codicia es buena», el discurso que Gordon Gekko pronuncia en la película *Wall Street*, ha sido recuperado como un llamamiento a favor de la industria de los servicios financieros, más que como una crítica del exceso. Con la sociedad afectada por la moralidad del interés individual, la búsqueda del lucro se abre paso en cualquier espacio, relación e institución posibles. Así, por ejemplo, la búsqueda de grandes beneficios se ha lanzado con todas sus fuerzas sobre el sector de la educación, pues los banqueros privados, las élites de los

fondos de cobertura y una variedad de multimillonarios invierten actualmente en colegios concertados y con afán de lucro, al tiempo que propugnan políticas que desinvierten en educación pública. A la vez, las industrias biotecnológica, farmacéutica y armamentística, así como una amplia variedad de corporaciones, invierten en las universidades para obtener ganancias y ejercer su influencia en todos los ámbitos, desde el modo de dirigir estas instituciones y de definir su misión hasta lo que enseñan y la forma en que tratan al profesorado y a los estudiantes. Las universidades pierden cada vez más su poder, no solo para producir estudiantes críticos y comprometidos desde el punto de vista cívico, sino también para ofrecerles el tipo de educación que les permita refutar la utópica idea neoliberal de que el paraíso equivale a un mundo de una voracidad y de una avaricia sin restricciones, gobernado por una élite financiera que ejerce su autoridad sin responsabilidad ni cuestionamientos. En esta noción neoliberal de la educación, la alfabetización, el servicio público, los derechos humanos y la moralidad se convierten en conceptos deteriorados, despojados de toda idea de razón, responsabilidad y obligación para con una sociedad justa.

Así, a la manera de un zombi, el neoliberalismo impone a todos los aspectos de la vida cívica sus propios valores, sus relaciones sociales y sus formas de muerte social. Esto puede apreciarse no solo en la constante falta de interés por el bien público, en la afición por las relaciones de poder inicuas y en el odio por la democracia, sino también en el recurso a la brutalidad, a la violencia estatal y a la humillación para normalizar un orden social neoliberal que celebra las grandes injusticias relacionadas con los ingresos, la riqueza y el acceso a servicios vitales. Se trata de un darwinismo social sin excusas, una despiadada forma de capitalismo de casino, cuyos defensores han dado a entender, sin asomo alguno de ironía, que su actividad es de inspiración divina.⁴⁶ La política se ha convertido en una extensión de la guerra, del mismo modo en que la violencia apoyada por el Estado encuentra una creciente legitimación en la cultura popular y en una cultura de la crueldad más amplia, que promueve un panorama de egoísmo, inseguridad y precariedad en constante expansión, capaz de socavar toda idea de responsabilidad común con respecto al bienestar de los demás. Hoy en día son demasiados los jóvenes que comprenden rápidamente que su destino no es más que una cuestión de responsabilidad individual, legitimada por leyes que, impulsadas por el mercado, abrazan la autopromoción, la hipercompetitividad y la supervivencia en una sociedad que va reduciendo cada vez más las relaciones sociales al combate social. En la actualidad, se espera que los jóvenes experimenten una serie de relaciones en las que la única obligación consista en vivir para sí mismo y en reducir las obligaciones de la ciudadanía a las exigencias de la cultura del consumo.

La venganza de la Gilded Age ha regresado asimismo en forma de menosprecio por quienes son consumidores insolventes o no viven de acuerdo con la imagen de Estados Unidos en cuanto una nación blanca y cristiana. El tema global de la telerrealidad, que se hace eco del principio hobbesiano de «la guerra de todos contra todos», lleva a los hogares la lección de que el castigo es la norma y la recompensa, la excepción. Lamentablemente, esto ya no imita la realidad, sino que es la nueva realidad. Lo que se

aprecia aquí es algo más que la elusión de la responsabilidad social. También se ha perdido la importancia de los vínculos sociales, de los modos de razonamiento colectivo, de las esferas públicas y de los aparatos culturales fundamentales para la construcción del Estado social y para la formación de una sociedad democrática y sostenible. El desmantelamiento del Estado social y la transformación del Estado en una maquinaria punitiva resulta de lo más patente en los ataques recientes a la juventud, a los derechos de los trabajadores y a la educación superior, ataques llevados a cabo por ciertos gobernadores republicanos en una serie de estados clave, entre ellos, por ejemplo, Michigan, Wisconsin, Florida y Ohio.

Al debatir sobre estos ataques, a menudo se omite el hecho de que las guerras contra el Estado social y contra la educación representan una parte del mismo programa de destrucción y violencia. La primera guerra aspira a que los ricos y poderosos controlen por completo los modos de riqueza e ingresos; la segunda guerra se pelea en el frente ideológico y representa una batalla por la capacidad misma de los jóvenes y otras personas para imaginar tanto un modo de subjetividad diferente y más crítico como formas alternativas de política. Si la primera guerra se lleva a cabo en el terreno diverso y plural de la política económica, la segunda se desarrolla a través de lo que C. Wright Mills llamó en su momento los principales aparatos culturales, incluida la educación superior y pública. Esta lucha tiene por objeto modelar las identidades, los deseos y los modos de subjetividad de acuerdo con los valores, las necesidades y las relaciones del mercado. Ambas guerras se presentan como parte de un esfuerzo mayor por destruir todo vestigio del imaginario democrático y por relegar el valor de la responsabilidad ética y de la cuestión social al terreno baldío del pensamiento político. Paul Krugman da en el blanco al afirmar que, a pesar del profundo sufrimiento causado por la recesión económica —una recesión que dio lugar a «niveles de miseria económica que en otros tiempos hubieran sido impensables»—, existen «pruebas crecientes de que a nuestra élite gobernante eso sencillamente la trae sin cuidado».⁴⁷ Desde luego, Krugman no da a entender que la naturaleza depredadora del capitalismo se transformaría si a la élite corporativa y financiera le preocupara esa cuestión. Más bien sugiere que el darwinismo económico no deja espacio para la compasión ni para las consideraciones éticas, lo que hace que su uso del poder sea mucho peor que en el caso de modelos más liberales de sociedad basada en el mercado.

LA POLÍTICA DE LO DESECHABLE Y EL ATAQUE A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El orden político que subyace, aunque no de manera muy oculta, a la segunda Gilded Age y su cruel versión del darwinismo económico consiste en el hecho de que algunos sectores de la población, especialmente los marginados por cuestiones de clase, raza, etnicidad o inmigración, son vistos como habitantes excedentes que deben ser eliminados del cuerpo político, relegados a sitios de exclusión o contención terminal. Tachados de desechables, esos grupos de población se convierten en el blanco de la vigilancia estatal, así como de la violencia, la tortura, el secuestro y la injuria. Eliminados de todos los

vestigios del contrato social, se han convertido en los innumbrables del neoliberalismo. Para ellos, la supervivencia —y no el éxito— señala el punto en el que convergen la política y el poder. La política de lo desechable describe a estos sectores de la población como no merecedores de inversiones, ajenos a los derechos, beneficios y protecciones de una democracia sustantiva.⁴⁸ Empujados al endeudamiento, a los centros de detención y, en ocasiones, a la prisión, el supuesto desperdicio humano del capitalismo del libre mercado habita actualmente en zonas de exclusión terminal: zonas marcadas por formas de muerte civil y social.⁴⁹ Resulta particularmente inquietante la falta de oposición por parte de los estadounidenses a esta visión que tacha de desechables a determinados grupos sociales: quizá nada señale con tanta claridad la presencia en Estados Unidos de un creciente autoritarismo. Sin control, el darwinismo económico no solo destruirá el tejido social y socavará la democracia; también garantizará la marginalización y la eliminación, en última instancia, de aquellos intelectuales dispuestos a luchar por los valores públicos, los derechos, los espacios y las instituciones que no estrechan vínculos con la lógica de la privatización, la mercantilización, la desregulación, la militarización, la hipermasculinidad y una despiadada «pugna competitiva en la que solo puede sobrevivir el más apto».⁵⁰ Esta nueva cultura de la crueldad y de lo desechable, que se ha convertido en el sello distintivo de la soberanía neoliberal, traerá la destrucción en formas aún inimaginables (ni siquiera tras los horrorosos resultados de la crisis económica y financiera desencadenada por el darwinismo económico). Todas las pruebas sugieren el desarrollo de una realidad nueva, caracterizada por una crisis profundamente arraigada en la educación, los organismos y la responsabilidad social.

El ataque actual que amenaza la educación superior y las humanidades en particular no puede entenderse con independencia de la crisis económica, política y de poder. Las pruebas de esta nueva coyuntura histórica se manifiestan con claridad en el creciente número de grupos considerados desechables, en la destrucción de los valores públicos, en la guerra contra la juventud y en el ataque a la democracia misma, perpetrado por los ultrarricos y las megacorporaciones. Este estado de emergencia debe tomar como punto de partida lo que Tony Judt ha denominado «la cuestión social», con su énfasis en la resolución de problemas sociales graves, en el suministro de protecciones sociales para los desfavorecidos, en el desarrollo de esferas públicas destinadas a promover el bien colectivo y en la protección de las esferas educacionales que favorecen y profundizan el saber, las habilidades y los modos de acción necesarios para el florecimiento de una democracia sustantiva.⁵¹ Los aspectos nuevos de la amenaza actual que se cierne sobre la educación superior y las humanidades en particular son: el ritmo acelerado de la corporatización y de la militarización de la universidad, el pisoteo de la libertad académica, el auge de un siempre creciente grupo de profesores a tiempo parcial, el incremento excesivo de la clase directiva y la visión de que los estudiantes son, básicamente, consumidores y de que el profesorado es el proveedor de un producto vendible, como por ejemplo un diploma o una serie de competencias laborales. Aún más impactante resulta la lenta muerte de la universidad en cuanto centro de crítica, fuente vital de educación cívica y bien público de suma importancia.

Para ser más específicos, podemos afirmar que, como consecuencia de esas transformaciones drásticas, la universidad en cuanto esfera pública y democrática se encuentra al borde de la muerte. En muchos cuerpos de profesores reina la desmoralización ante la creciente pérdida de derechos y de poder. Por otra parte, un profesorado débil se traduce en un profesorado gobernado por el miedo más que por las responsabilidades comunes, vulnerable a las tácticas de hostigamiento laboral, como el aumento de la carga de trabajo, el paso de la contratación indefinida a la temporal y la creciente supresión del disenso. La desmoralización se traduce a menudo menos en la ira moral que en el cinismo, la adaptación y el retroceso hacia una forma estéril de profesionalismo. En la actualidad, el profesorado mira fijamente el abismo, sin deseos de abordar el asunto de los presentes ataques a la universidad, aturdido por el modo en que el lenguaje de la especialización y de la profesionalización ha privado a sus miembros tanto de la posibilidad de vincular su trabajo a problemas sociales y asuntos cívicos más amplios como de la capacidad de establecer relaciones significativas con una política democrática de mayor envergadura.

Como los cuerpos de profesores ya no se sienten obligados a abordar problemas sociales y asuntos políticos importantes, se muestran menos inclinados a comunicarse con un público más amplio, a defender valores públicos y a comprometerse en un tipo de enseñanza accesible para un grupo de destinatarios más variado.⁵² Sujetos a los intereses corporativos, al desarrollo profesional y a la estrechez de miras de los discursos que acompañan la enseñanza especializada, son demasiados los académicos que se sienten excesivamente cómodos con la corporatización de la universidad y con los nuevos regímenes de gobierno neoliberal. A la caza de becas, promociones y salidas convencionales de investigación, muchos académicos han abandonado los debates públicos más amplios y se niegan a abordar problemas sociales urgentes. Al adoptar el papel del académico desinteresado o el del profesor estrella, inteligente y ambicioso, siempre en pos de la teoría como un fin en sí mismo, estos empresarios académicos refuerzan entre el público la sensación de que, en buena medida, se han vuelto irrelevantes. Incapaces de defender la universidad como espacio fundamental para enseñar a pensar críticamente y a actuar con coraje cívico, cuando no renuentes a ello, muchos académicos se han perdido en el seno de un aparato disciplinario que ve la universidad no como un lugar para el pensamiento, sino como un sitio destinado a preparar a los estudiantes para que sean competitivos en el mercado global.

Esto resulta particularmente inquietante, habida cuenta del giro que, sin remordimiento alguno, ha dado la educación superior en su deseo de imitar a la cultura corporativa y de congraciarse con el Estado de seguridad nacional.⁵³ Las universidades se enfrentan a una serie creciente de desafíos planteados por los recortes presupuestarios, la pérdida de calidad de la enseñanza, la reducción de la plantilla de profesores, la militarización de la investigación, la renovación de los planes de estudio para adaptarse a los intereses del mercado: todo esto no solo contradice el valor cultural y democrático de la educación superior, sino que también pone en ridículo el sentido y la misión de la universidad en cuanto espacio tanto para reflexionar como para proporcionar la cultura formativa y los

agentes que hacen posible la democracia. Las universidades y los *colleges* han ido abandonando en buena medida su papel como esferas públicas y democráticas, dedicadas a proporcionar un servicio público, a expandir los grandes logros intelectuales y culturales de la humanidad, así como a educar a las futuras generaciones para que sean capaces de enfrentarse a los desafíos de una democracia global.

La educación superior destaca cada vez más, incluso en esta situación de debilitamiento, como una palestra pública donde es posible debatir ideas, producir un saber crítico y vincular la enseñanza a asuntos sociales importantes. Con su consolidación, el poder corporativo ha podido apropiarse en gran medida de aquellos tradicionales aparatos culturales que en otros tiempos ofrecieron puntos de vista alternativos, desafiaron la autoridad y subordinaron los valores públicos a los intereses del mercado. Como han señalado Ashley Lutz, Bob McChesney y muchos otros, seis corporaciones controlan en la actualidad aproximadamente el 90 por ciento de los medios de comunicación.⁵⁴ Esta estadística resulta particularmente importante en una sociedad en la que la libre circulación de las ideas va cediendo paso a las ideologías, valores y modos de pensamiento dirigidos por los medios de comunicación predominantes. Como consecuencia, el disenso se topa cada vez más con la represión estatal, tal como lo indica la violencia infligida a los manifestantes de Occupy Wall Street [Ocupa Wall Street]; además, las ideas críticas, consideradas banales, cuando no reaccionarias, van quedando progresivamente descartadas. Para muchos ultraconservadores, la razón misma es algo peligroso, al igual que cualquier idea científica que desafíe la cosmovisión fundamentalista de la derecha en lo que respecta al cambio climático, a la evolución y a un sinfín de asuntos sociales.⁵⁵ Como ha observado Frank Rich, la guerra en contra del saber y del juicio informado se manifiesta muy claramente en la rabia populista que, adoptando la forma del Tea Party [Partido del Té], se extiende por el país, una gran ira colectiva que «se centra en la gente instruida, no en los ricos».⁵⁶ Esta forma de ignorancia cívica, que tiene sus raíces en el racismo, dio lugar a un resurgimiento del lenguaje, de los símbolos y de las bromas abiertamente racistas. Las banderas confederadas son un elemento común en los mítines del Tea Party, tal como sucede con una amplia variedad de carteles con implicaciones segregacionistas, así como con las pullas y los gritos despectivos y racistas dirigidos contra el presidente Obama.

La democracia solo puede sostenerse gracias a los modos de instrucción cívica que permiten a los individuos relacionar los problemas privados con cuestiones públicas más amplias, lo que forma parte de un discurso general de indagación crítica, diálogo y compromiso. En este contexto, la instrucción cívica proporciona a la ciudadanía las habilidades para el conocimiento crítico, al tiempo que le permite participar realmente en la sociedad. La guerra derechista en contra de la educación debe entenderse como una forma de irresponsabilidad organizada; es decir que representa un ataque sumamente vehemente a la cultura del cuestionamiento, a las formas de instrucción y a las esferas públicas en las que la razón y la crítica se fusionan con la responsabilidad social en cuanto rasgo fundamental de la democratización y la acción crítica. Tal como subraya el filósofo político Cornelius Castoriadis, para ser vital, la democracia necesita crear

ciudadanos que piensen de forma crítica y que sean capaces de cuestionar las instituciones existentes; de esta manera, la democracia volverá a convertirse en un nuevo tipo de régimen, en el sentido pleno del término.⁵⁷

La guerra derechista contra la enseñanza crítica forma parte de un intento en marcha por destruir la educación superior en cuanto esfera pública y democrática que permite a los intelectuales mantener una postura firme, correr riesgos, imaginar lo opuesto e ir a contracorriente. Es importante subrayar el hecho de que, como educadores, nos preguntamos una y otra vez de qué modo puede sobrevivir la educación superior en una sociedad en la que la cultura cívica y los modos de enseñanza crítica se derrumban, a medida que aumentan las dificultades para distinguir la opinión y los arrebatos emocionales del razonamiento lógico y la argumentación fundamentada. Igual importancia reviste la necesidad de los educadores y de los jóvenes de aceptar el desafío de defender la universidad. Toni Morrison lo explica con mucho tino:

Si la universidad no toma con seriedad y rigor su función como guardiana de libertades cívicas más amplias, como indagadora de problemas éticos de creciente complejidad, como servidora y preservadora de prácticas democráticas más profundas, entonces algún otro régimen o grupo de regímenes lo hará por nosotros, a nuestro pesar y sin nuestra colaboración.⁵⁸

Como ha señalado recientemente Terry Eagleton, la defensa de las humanidades implica algo más que el ofrecimiento de un enclave académico donde los estudiantes pueden aprender historia, filosofía, arte y literatura. Implica asimismo enfatizar que estos campos de estudio resultan indispensables para todos los estudiantes que aspiren a afirmar que son agentes sociales e individuos críticos y comprometidos. Pero la labor de las humanidades va más allá de eso. También proporcionan el saber, las habilidades, las relaciones sociales y los modos pedagógicos que constituyen una cultura formativa en la que es posible aprender lecciones históricas de democratización, participar a conciencia en las reivindicaciones de responsabilidad social, expandir la imaginación y defender el pensamiento crítico. Sin embargo, como elemento anejo al complejo académico-militar-industrial, la educación superior no tiene nada que decir con respecto al modo de enseñar a los estudiantes a reflexionar por sí mismos en el seno de una democracia, a pensar críticamente y a comprometerse con los demás, así como a abordar, a través del prisma de los valores democráticos, la relación entre ellos mismos y el mundo en general. Necesitamos una revolución permanente en torno al sentido y al propósito de la educación superior, un contexto en el que los académicos estén más que dispuestos a trascender el lenguaje de la crítica y el discurso de la rabia política y moral, por muy necesarios que resulten para una constante defensa individual y colectiva de la universidad como esfera pública fundamental para la democracia misma.

Debemos rechazar la idea de que la universidad tiene que seguir el modelo de «un estéril tanque de tiburones darwiniano, donde lo único que importa es el balance final».⁵⁹ También debemos reconsiderar el modo en que la universidad de la era posterior al 11/9 va militarizándose y reduciéndose cada vez más a la condición de elemento anejo al creciente Estado de seguridad nacional. Al parecer, la gente ha renunciado a la idea de

financiar la educación superior y de valorarla como un bien público indispensable para la vida de toda democracia viable, razón de más para que los académicos se pongan a la vanguardia de una coalición de activistas y de funcionarios, entre otros, con el objeto de rechazar la creciente administración corporativa de la educación superior y de desarrollar un discurso nuevo que permita la defensa de la universidad, y en particular de las humanidades, en cuanto institución pública y social en el seno de una sociedad democrática.

MÁS ALLÁ DE LA DEFICIENTE EDUCACIÓN NEOLIBERAL

A medida que las universidades viran hacia modelos de administración corporativa, aumenta su tendencia a emplear y a explotar una fuerza laboral de bajo coste. Muchos *colleges* y universidades tienden cada vez más a emplear a profesores adjuntos y no numerarios, muchos de los cuales tienen el estatus de trabajadores no remunerados, con una carga laboral excesiva, sin beneficios, con poco o ningún apoyo administrativo y con salarios que les dan derecho a acceder a los cupones de comida.⁶⁰ Los estudiantes no corren mejor suerte, pues comparten cada vez más el estatus de una clase subalterna sujeta a las políticas y los valores neoliberales. Así, por ejemplo, muchos de ellos están ahogados por deudas inmensas, celebradas por la industria crediticia, que es la que saca provecho de su desgracia. Tras presenciar una manifestación en la que los estudiantes denunciaban su creciente endeudamiento, Jerry Aston, un miembro de esa industria, escribió en una columna que «no podía creer la acumulación de riqueza que representan... para nuestra industria».⁶¹ Y, por supuesto, este tipo de injusticia económica tiene lugar en una economía en la que los ricos plutócratas como los infames hermanos Koch, que combaten el sindicalismo, vieron —cada uno de ellos— «aumentar en un año sus inversiones en seis mil millones de dólares, lo que equivale a tres millones de dólares por hora en una semana de 40 horas de “trabajo”».⁶² En esta economía global y neoliberal, los trabajadores, los estudiantes, los jóvenes y los pobres son considerados prescindibles. Además, la educación, la única institución que ofrece a los estudiantes la oportunidad de desafiar estas tendencias antidemocráticas, se encuentra sometida a un ataque sin precedentes, al menos en lo que respecta al alcance y a la intensidad de la agresión emprendida por la élite corporativa y otros fundamentalistas económicos.

El capitalismo de casino no solo infunde los valores del mercado en todos los aspectos de la educación superior, también lleva a cabo un ataque cabal a la noción misma de bien público y de esfera pública y democrática, así como a la función de la educación en cuanto creadora de una ciudadanía informada. Al afirmar que el Partido Republicano no deseaba intelectuales en sus filas, Rick Santorum articuló una idea que ha llegado a formar parte del sentido común en el seno de una sociedad aferrada a los valores instrumentales limitados y a los diversos modos de fundamentalismo. El pensamiento crítico y una población culta se han vuelto peligrosos para quienes desean celebrar la ortodoxia antes que el diálogo, la emoción antes que la razón y la certeza ideológica antes que la meditación y la consideración.⁶³ Hannah Arendt advirtió que en el seno de los

regímenes autoritarios no se encuentra «la estupidez, sino una curiosa y auténtica incapacidad de pensar»,⁶⁴ lo que constituye actualmente el principio fundamental de la política del Partido Republicano.

Los llamamientos derechistas a la austeridad proporcionan políticas de roza y quema destinadas a privar de fondos a los programas sociales y de educación impulsados por el gobierno, programas que necesitan esos recursos para su funcionamiento, cuando no para su supervivencia. Junto con la asistencia sanitaria, el transporte público, Medicare, los programas de cupones de comida para niños de pocos recursos y un sinfín de protecciones sociales más, la educación superior va percibiendo cada vez menos recursos como parte de un plan mayor de desmantelamiento y privatización de todos los servicios, bienes y ámbitos públicos. Pero lo que sucede aquí no se limita a la privatización y a la interminable búsqueda de beneficios a toda costa; también nos encontramos con el asunto del oneroso gasto en un aparato bélico excesivo, con la negativa a cobrar impuestos justos a los ricos y a las corporaciones y con el desaprovechamiento de los fondos públicos destinados a financiar la presencia militar de Estados Unidos en Iraq, Afganistán y otros sitios. El argumento del déficit y las políticas de austeridad propuestas en su nombre constituyen una forma de lucha de clases planteada en buena medida por el Estado con el objeto de redirigir los ingresos en favor de la instituciones dominantes del complejo corporativo-militar-industrial y en detrimento de la financiación de la educación superior y otros servicios públicos de suma importancia. El alcance del ataque presupuestario es inmenso; así pues, por ejemplo, en 2012 «el Estado redujo el presupuesto para educación en 12 700 millones de dólares».⁶⁵ Por supuesto, el peso de esas reducciones recae sobre la minoría empobrecida y otros estudiantes de bajos ingresos, quienes no podrán hacer frente a los aumentos de las matrículas, encarecidas para compensar la pérdida del financiamiento estatal.

A la luz de estos ataques, ha quedado claro que muchas universidades y *colleges* se han convertido, sin remordimiento alguno, en cómplices de los valores corporativos y del poder; de esta manera, los problemas sociales les parecen cada vez más irrelevantes o invisibles.⁶⁶ La transformación de la educación superior en Estados Unidos y en el extranjero resulta evidente en diversos aspectos. Entre ellos, el decreciente financiamiento de los programas de estudio que no tienen una orientación comercial; la reducción del apoyo económico para los trabajos de investigación que no impliquen un aumento de las ganancias; el reemplazo de formas de cogobierno por modelos de administración empresarial; la explotación del profesorado, así como la consideración de que el poder adquisitivo del estudiante da la medida fundamental de su identidad, de su valía y de sus posibilidades de acceso a la educación superior.⁶⁷

Como señalo a lo largo del presente libro, una de las consecuencias de esta desinversión en la educación superior consiste en la expansión de un Estado punitivo que, progresivamente, criminaliza una serie de comportamientos sociales, que, en vez de luchar contra la pobreza, declara en cambio la guerra contra los pobres, que militariza las fuerzas policiales locales, que hostiga a la minoría constituida por jóvenes desfavorecidos y que destina más recursos a las prisiones que a la educación superior.⁶⁸ El Estado

punitivo genera miedo y se sustenta en el pánico moral. La disidencia da paso a una generalizada sensación de vulnerabilidad, a la incertidumbre y a la obsesión con la seguridad personal. La indiferencia política, moral y social es, en parte, el resultado de una población crecientemente conformada en el seno de un panorama educativo que reduce el pensamiento a una carga y que celebra la ignorancia cívica como prerequisite para gestionar una sociedad en la que la falta de compromiso moral y la corrupción política van de la mano.⁶⁹ El ataque a la universidad es un síntoma de la profunda crisis política, económica y educativa a la que se enfrenta Estados Unidos. No es más que una lente a través de la cual podemos apreciar que el futuro de la democracia depende de los estándares éticos y educativos de la sociedad en la que vivimos.⁷⁰

Esta caída de los estadounidenses en un coma político y moral está inducida, en parte, por una cultura del famoseo cada vez más extendida y mediática, que comercia con la publicidad exagerada y el sensacionalismo. También se ve acentuada por un aparato gubernamental que autoriza modos de formación que socavan toda noción viable de enseñanza crítica y de pedagogía pública. Aunque se ha escrito mucho sobre lo injusta que se muestra la izquierda con la administración de Obama, estos críticos liberales olvidan con frecuencia que Obama ha apoyado políticas y prácticas educativas tan instrumentalistas y antiintelectualistas como reaccionarias desde el punto de vista político; en eso radica una de las razones viables para no respaldar sus iniciativas y su administración.⁷¹ Los liberales se niegan a aceptar que la izquierda está en lo cierto al atacar a Obama por su cobarde marcha atrás en una serie de asuntos progresistas, así como por su ruin socavación de las libertades civiles. De hecho, sus críticas no van suficientemente lejos. A menudo hasta los progresistas pasan por alto el hecho de que las ideas de Obama con respecto a la educación son totalmente reaccionarias y no dejan espacio alguno para la alimentación de una imaginación radicalmente democrática. Así pues, aunque los liberales señalan algunas de las políticas progresistas de Obama —con frecuencia expresadas en un discurso de *new age* que traiciona su propio moralismo indolente—, no reconocen que sus políticas educativas no hacen nada para combatir sus compromisos débiles y sus políticas autoritarias, sino que, por el contrario, les prestan apoyo. En otras palabras, los compromisos educativos de Obama socavan la creación de una cultura formativa capaz de cuestionar las ideas autoritarias, los modos de gobierno y las políticas reaccionarias. No se trata de determinar si las políticas de Obama son un poco menos repugnantes que las de sus detractores de derechas. Por el contrario, la cuestión atañe a cómo la izquierda debería participar en la política de un modo más enérgico y democrático, imaginando lo que significaría trabajar en conjunto, con «lenta impaciencia», a favor de un orden político nuevo, al margen de la política derechista actual, tanto moderada como extrema, y del aparato educativo, degradado y falto de crítica, que la sustenta.⁷²

Un modo de desafiar el nuevo autoritarismo consiste en reivindicar la relación entre la educación crítica y el cambio social. La pregunta por el tipo de sujetos y de modos de acción social e individual necesarios para la supervivencia de la democracia parece ahora más importante que nunca; esta cuestión pone a la educación, la pedagogía y la cultura en el centro de cualquier forma de entender la política. Vivimos en una época en la que muy pocos estadounidenses parecen estar interesados en la democracia más allá de la práctica ritual del voto cada cuatro años, y ni siquiera este acto logra atraer a una sólida mayoría de ciudadanos. Los políticos sinvergüenzas, las élites corporativas y la industria de la publicidad se han apoderado de la palabra *democracia*, que ha quedado despojada de todo sentido viable. La promesa que la democracia presenta como una lucha por los derechos, la justicia y un futuro esperanzador se ha degradado a un deseo inadecuado de comprar y de satisfacer el cociente de placer con espectáculos violentos; el lenguaje democrático, por su parte, ha sido usurpado y utilizado como fundamento para justificar acciones racistas dirigidas en contra de los inmigrantes, los musulmanes y los pobres. Por supuesto, a medida que se asegura con clavos el ataúd de la democracia, van surgiendo destellos de resistencia, como los acaecidos entre los obreros de Wisconsin, en el movimiento Occupy Wall Street y, más recientemente, en la huelga de docentes de Chicago. Los empleados públicos, las personas que trabajan en restaurantes de comida rápida, los trabajadores de Walmart, la juventud desafecta, entre otros, luchan actualmente para sacar a luz las grandes injusticias y las maquinaciones mortíferas del uno por ciento, así como los efectos perniciosos del capitalismo de casino. Pero esta lucha acaba de empezar; solo el tiempo dirá hasta dónde llegará.

Ha llegado el momento no solo de redefinir la promesa de la democracia, sino también de desafiar a quienes han emponzoñado su significado. Ya hemos sido testigos de un desafío semejante llevado a cabo por diversos movimientos de protesta tanto en nuestro país como en el extranjero, en los que la lucha por la educación se ha convertido en uno de los puntos de apoyo más sólidos para remediar los efectos perjudiciales del neoliberalismo. Estas luchas, en particular las emprendidas por los jóvenes, comparten la intención de fusionar el poder de persuasión y la competencia cívica y crítica con el poder de los movimientos sociales para activar y movilizar el cambio verdadero. Recuperan una idea de lo social y reclaman un tipo de humanidad capaz de inspirar y de modelar nuestra buena disposición colectiva para imaginar cuál podría ser el aspecto de una auténtica democracia. Cornelius Castoriadis sostiene con toda razón que es necesario educar al pueblo para la democracia, no solo mediante la expansión de las capacidades que le permiten asumir responsabilidades públicas, sino también con la participación activa en el proceso mismo de gobierno.⁷³

En cuanto lente esencial mediante la cual resulta posible crear la cultura formativa en la que la política y el poder adquieren visibilidad y deben asumir sus responsabilidades, la pedagogía desempeña un papel fundamental. Pero como señala Archon Fung, la crítica no es la única responsabilidad pública de los intelectuales, artistas, periodistas, educadores y demás figuras que toman parte en las prácticas de pedagogía crítica. «Los intelectuales pueden también unirse a los ciudadanos —y a veces a los gobiernos— para

construir un mundo más justo y democrático. Semejante papel constructivo ayuda a las organizaciones y a los movimientos populares en sus esfuerzos por fomentar la justicia y la democracia». ⁷⁴ En este caso, el intelecto debe vincularse a la práctica de la responsabilidad social y a la voluntad de modelar una política que aborde problemas reales y que implemente soluciones concretas. Como señala Heather Gautney,

Es necesario que empecemos a pensar con seriedad en el tipo de sistema político que realmente deseamos. Y es necesario que comencemos a exigir las cosas que nuestros políticos NO discuten en las convenciones. Las verdaderas soluciones —como la educación universal, la condonación de deudas, la redistribución de la riqueza y las estructuras políticas participativas— que nos dan el poder de decidir juntos qué es lo mejor. No quién es el mejor. ⁷⁵

El pensamiento crítico divorciado de la acción suele ser tan estéril como la acción divorciada de la teoría crítica. Dada la urgencia de este momento histórico, necesitamos una política y una pedagogía pública que den sentido al conocimiento con el fin de volverlo crítico y transformativo. O, como afirma Stuart Hall, necesitamos producir modos de análisis y conocimiento en los que «las personas puedan invertir algo de sí mismas [...], algo que reconozcan como propio o que hable de su condición». ⁷⁶ La idea de la educación superior como esfera pública y democrática es fundamental para este proyecto, especialmente en una época en la que los apóstoles del neoliberalismo y otras formas de fundamentalismo político y religioso introducen una nueva era de conformismo, de crueldad y de descarte de todo lo que se considera desechable. Pero, como intelectuales públicos, los académicos pueden hacer algo más.

En primer lugar, pueden escribir para una multiplicidad de lectores, expandiendo así las esferas públicas, especialmente en línea, con el objeto de abordar diversas cuestiones sociales, entre las cuales destaca la relación existente entre el ataque contra el Estado social y la falta de inversión en educación superior. En cualquier sociedad democrática, la educación debería entenderse como un derecho, no como una prestación, lo que implicaría una reorganización de las prioridades estatales y federales para lograr que esto se haga realidad. Así, por ejemplo, una posibilidad consistiría en recortar dos tercios del presupuesto militar para destinar esos recursos a la educación pública y superior. No hay nada de utópico en esta reivindicación, habida cuenta del excesivo poder militar de Estados Unidos; sin embargo, para emprender esta tarea hace falta una crítica fundamentada de la militarización de la sociedad norteamericana y un claro análisis del perjuicio que esto ha causado tanto en nuestro país como en el extranjero. El Watson Institute for International Studies [Instituto Watson para los Estudios Internacionales], de la Universidad de Brown, con la participación de muchos escritores como Andrew Bacevich, lleva años haciendo esto y ofrece un tesoro de información al que podrían acceder fácilmente los intelectuales públicos, independientemente de su pertenencia a esta institución. Como han observado Angela Davis y Michelle Alexander, entre otros, este asunto está relacionado con la necesidad de que los intelectuales públicos formen parte de un movimiento social más amplio que tenga por objetivo dismantelar el complejo penitenciario-industrial y el Estado punitivo, que destina miles de millones de

dólares a encarcelar a la gente en vez de utilizar esos fondos para financiar la educación pública y superior u otros servicios sociales que, ante todo, podrían ayudar a prevenir las conductas criminalizadas. El Estado punitivo es una terrible amenaza no solo para la educación pública y superior, sino también, en términos más generales, para la democracia misma. Es la base del Estado autoritario; socava las libertades civiles, criminaliza una serie de conductas sociales relacionadas con ciertos problemas sociales en concreto e intensifica el legado de Jim Crow en contra de los pobres de color. Los estadounidenses no necesitan más prisiones, sino más escuelas.

En segundo lugar, los académicos, los artistas, los periodistas y otros trabajadores del ámbito cultural necesitan relacionar el aumento del trabajo subalterno y a tiempo parcial tanto en la universidad como en la sociedad en general con la gran desigualdad económica que corrompe en la actualidad todos los aspectos de la política y de la sociedad estadounidenses. La precariedad se ha convertido en un arma que permite no solo explotar a los trabajadores a tiempo parcial, auxiliares y temporales, sino también suprimir el disenso, pues les infunde el miedo constante a perder sus empleos. Las formas de trabajo inseguras generan cada vez más «una sensación de pasividad surgida de la desesperación».²⁷ Las corporaciones multinacionales han abandonado el contrato social, así como todo vestigio de apoyo al Estado social. Saquean el trabajo y perpetúan las mecanizaciones de muerte social siempre que tienen la ocasión de acumular capital. No se trata solamente de restablecer el equilibrio entre el trabajo y el capital, sino también de reconocer una nueva forma de servidumbre que mata el espíritu y despolitiza la mente. Estos nuevos autoritarios no pasean en tanques; tienen *jets* privados, financian los laboratorios de ideas de la derecha y hacen *lobby* a favor de políticas reaccionarias destinadas a privatizar todo lo que está a la vista, al tiempo que llenan sus cuentas bancarias con inmensos beneficios. Son la encarnación de una cultura de la avaricia, la crueldad y el descarte.

En tercer lugar, los académicos pueden luchar por los derechos de los estudiantes a recibir una educación gratuita, formidable, crítica, no sujeta a los valores corporativos; a tener voz y voto con respecto a su configuración y a experimentar lo que significa expandir y profundizar la práctica de la libertad y la democracia. Los jóvenes han quedado al margen del discurso de la democracia. Son los nuevos individuos desechables, un sector de la población carente de empleo, de educación decente y de toda esperanza de un futuro mejor que el que heredaron sus padres. Nos recuerdan que el capital financiero ha abandonado todas las visiones viables del porvenir, incluida la de brindar apoyo a las generaciones futuras. Esta forma de política y de capital devora a sus propios hijos y deja sus destinos a merced de los caprichos del mercado. Si en parte debemos juzgar a una sociedad por su modo de ver y de tratar a sus hijos, sin lugar a dudas y a decir de todos, la sociedad estadounidense ha fracasado de manera descomunal; con esto, proporciona un vislumbre de la crueldad que anida en el corazón del nuevo autoritarismo.

Por último, los intelectuales públicos deben abordar y ofrecer resistencia ante el cambio que actualmente se está produciendo en las relaciones de poder entre el profesorado y la

clase directiva. En la actualidad, muchos profesores han sido apartados de las estructuras de gobierno de la educación superior y, como resultado, han quedado abandonados a la miseria de salarios insuficientes y de una carga laboral excesiva, sin asistencia sanitaria y, en el mejor de los casos, con escasos beneficios sociales. Esta vergonzosa situación no es un mero problema del sistema educativo, sino un asunto profundamente político; para abordarlo, es necesario preguntarse cómo la ideología y la política del neoliberalismo han impuesto en la educación superior una estructura de gobierno antidemocrática que imita las fuerzas autoritarias más generales que amenazan hoy en día a Estados Unidos.

Deseo terminar esta introducción con una cita de James Baldwin, un escritor valiente que, a lo largo de su vida, se negó a permitir que la esperanza de la democracia se extinguiese y que ofreció esa combinación de política, pasión y coraje merecedora no solo de admiración, sino también de emulación. Su idea de la rabia estaba basada en una sensibilidad de clase trabajadora, en la elocuencia y en el corazón que arrojan luz sobre un estándar más elevado, constituido por lo que significa ser un intelectual público y comprometido. Sus palabras captan algo que falta en el panorama político y cultural de Estados Unidos, algo afirmativo que deben aprovechar, repensar y utilizar los intelectuales, los académicos, los artistas y demás ciudadanos interesados —como parte de la guerra contra el nuevo autoritarismo y sus prácticas cínicas, peligrosas y crueles, así como de la lucha para reivindicar la creencia en la justicia y en la reciprocidad, que al parecer agoniza en todos nosotros—. En *The Fire Next Time*, Baldwin escribe:

Uno debe decir Sí a la vida, y abrazarla donde se la encuentre —y se la encuentra en lugares terribles— [...]. Pues no hay nada fijo, para siempre jamás, no hay nada fijo; la Tierra se mueve siempre, la luz cambia siempre, el mar no cesa de desgastar la roca. Las generaciones no dejan de nacer, y somos responsables ante ellas porque solo cuentan con nosotros como testigos. El mar crece, la luz se apaga, los amantes se abrazan con fuerza, los niños se aferran a nosotros. En cuanto dejemos de abrazarnos unos a otros, en cuanto faltemos a la palabra dada, el mar nos tragará y la luz se extinguirá.⁷⁸

¹ Estos temas reciben un desarrollo exhaustivo en David Harvey, *Breve historia del neoliberalismo*, trad. de A. V. Marcos, Madrid, Akal, 2007; en *id.*, *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*, trad. de J. M. Madariaga, Madrid, Akal, 2012, y en Colin Crouch, *The Strange Non-Death of Neoliberalism*, Cambridge, Polity, 2011.

² Esta cita procede de Andrew Reszitaryk, «Beyond Difference and Becoming: Towards a Non-Differential Practice of Critique», ensayo presentado en 2013 como parte de su examen de doctorado. Para otras fuentes sobre el neoliberalismo, véase Manfred B. Steger y Ravi K. Roy, *Neoliberalism: A Very Short Introduction*, Nueva York, Oxford University Press, 2010; Juliet B. Schor, *Plenitude: The New Economics of True Wealth*, Nueva York, Penguin Press, 2010; Henry A. Giroux, *Against the Terror of Neoliberalism*, Boulder (CO), Paradigm, 2008; David Harvey, *Breve historia del neoliberalismo*, *op. cit.*, y John Comaroff y Jean Comaroff (eds.), *Millennial Capitalism and the Culture of Neoliberalism*, Durham (NC), Duke University Press, 2001. Sobre los límites morales y las deficiencias del neoliberalismo, véase Michael J. Sandel, *Lo que el dinero no puede comprar*, trad. de J. Chamorro Mielke, Barcelona, Debate, 2013. Y en cuanto al planteamiento del neoliberalismo como una empresa criminal, véase Jeff Madrick, *Age of Greed: The Triumph of Finance and the Decline of America, 1970 to the Present*, Nueva York, Vintage, 2011; Charles Ferguson, *Predator Nation: Corporate Criminals, Political*

Corruption, and the Hijacking of America, Nueva York, Crown Business, 2012; Henry A. Giroux, *Zombie Politics in the Age of Casino Capitalism*, Nueva York, Peter Lang, 2010.

³ João Biehl, *Vita: Life in a Zone of Social Abandonment*, Berkeley y Los Ángeles, University of California Press, 2005. Estas zonas también se encuentran analizadas con brillantez en Chris Hedges y Joe Sacco, *Days of Destruction, Days of Revolt*, Nueva York, Knopf, 2012.

⁴ Véase, por ejemplo, Henry A. Giroux, *Youth in a Suspect Society*, Nueva York, Routledge, 2010, y Annette Fuentes, *Lockdown High*, Nueva York, Verso, 2013.

⁵ Zygmunt Bauman, «Does “Democracy” Still Mean Anything? (And in Case It Does, What Is It?)», *Truthout*, 21 de enero de 2011, http://truth-out.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=73:does-democracy-still-meananything- and-in-case-it-does-what-is-it [consulta: 31-1-2018].

⁶ Lauren Berlant, citada en Michael Dawson, *Blacks In and Out of the Left*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2013, pp. 181-182.

⁷ George Lakoff y Glenn W. G. Smith, «Romney, Ryan and the Devil’s Budget», *Reader Supported News*, 22 de agosto de 2012, <http://blogs.berkeley.edu/2012/08/23/romney-ryan-and-the-devils-budget-will-america-keep-its-soul> [consulta: 31-1-2018].

⁸ Robert Reich, «Mitt Romney and the New Gilded Age», *Reader Supported News*, 30 de junio de 2012, <http://robertreich.org/post/26229451132> [consulta: 31-1-2018].

⁹ David Theo Goldberg, «The Taxing Terms of the GOP Plan Invite Class Carnage», *Truthout*, 20 de septiembre de 2012, <http://truth-out.org/news/item/11630-the-taxing-terms-of-the-gop-plan-invite-class-carnage> [consulta: 31-1-2018].

¹⁰ Paul Krugman, «Galt, Gold, and God», *New York Times*, 23 de agosto de 2012.

¹¹ *Ibid.*

¹² Marian Wright Edelman, «Ending Child Poverty: Child Poverty in America: 2011», *Children’s Defense Fund*, <http://www.childrensdefense.org/child-research-data-publications/data/2011-child-poverty-in-america.pdf> [consulta: 31-1-2018].

¹³ Marian Wright Edelman, «Ryanomics Assault on Poor and Hungry Children», *Huffington Post*, 14 de septiembre de 2012, http://www.huffingtonpost.com/marian-wright-edelman/ryanomics-assault-on-poor_b_1885851.html [consulta: 31-1-2018].

¹⁴ Richard D. Wolff, «The Truth about Profits and Austerity», *mr Zine*, 31 de marzo de 2013, <http://mrzine.monthlyreview.org/2013/wolff310313.html> [consulta: 31-1-2018]. Wolff desarrolla esta postura en Richard D. Wolff, *Democracy at Work: A Cure for Capitalism*, Chicago, Haymarket Books, 2012.

¹⁵ Igor Volsky, «Pick Your Poison», *Progress Report*, 4 de marzo de 2013, <http://thinkprogress.org/progress-report/pick-your-poison/?mobile=nc> [consulta: 2014].

¹⁶ ThinkProgress War Room, «Sequester: “A Fancy Word for a Dumb Idea”», *Think Progress*, 1 de marzo de 2013, <http://thinkprogress.org/progress-report/?mobile=nc> [consulta: 2014].

¹⁷ Robert Reich, «Mitt Romney and the New Gilded Age», *op. cit.*; Charles Ferguson, *Predator Nation*, *op. cit.*; Daisy Grewal, «How Wealth Reduces Compassion: As Riches Grow, Empathy for Others Seems to Decline», *Scientific American*, 10 de abril de 2012, <https://www.scientificamerican.com/article/how-wealth-reduces-compassion> [consulta: 31-1-2018].

¹⁸ Zygmunt Bauman, «Does “Democracy” Still Mean Anything?», *op. cit.*

¹⁹ Lewis H. Lapham, «Feast of Fools: How American Democracy Became the Property of a Commercial Oligarchy», *Truthout*, 20 de septiembre de 2012, <http://truth-out.org/opinion/item/11656-feast-of-fools-how-american-democracy-became-the-property-of-a-commercial-oligarchy> [consulta: 31-1-2018].

²⁰ Lewis H. Lapham, «Feast of Fools», *op. cit.*

²¹ Zygmunt Bauman, *Esto no es un diario*, trad. de A. Santos Mosquera y A. F. Rodríguez Esteban, Barcelona, Paidós, 2012, libro electrónico.

²² Lewis H. Lapham, «Feast of Fools», *op. cit.*

²³ Eric Lichtblau, «Economic Downturn Took a Detour at Capitol Hill», *New York Times*, 26 de diciembre de 2011, <http://www.nytimes.com/2011/12/27/us/politics/economic-slide-took-a-detour-at-capitol-hill.html> [consulta:

31-1-2018].

²⁴ Peter Grier, «So Much Money, So Few Lobbyists in D.C.: How Does the Math Work?», *dc Decoder*, 24 de febrero de 2012, <http://www.csmonitor.com/USA/DC-Decoder/Decoder-Wire/2012/0224/So-much-money-so-few-lobbyists-in-D.C.-How-does-that-math-work> [consulta: 31-1-2018].

²⁵ Bill Moyers y Bernard Weisberger, «Money in Politics: Where Is the Outrage?», *Huffington Post*, 30 de agosto de 2012, http://www.huffingtonpost.com/bill-moyers/money-in-politics_b_1840173.html [consulta: 31-1-2018].

²⁶ Erika Eichelberger, «See How Citigroup Wrote a Bill So It Could Get a Bailout», *Mother Jones*, 24 de mayo de 2013, <http://www.motherjones.com/politics/2013/05/citigroup-hr-992-wall-street-swaps-regulatory-improvement-act> [consulta: 31-1-2018].

²⁷ La inhumanidad de esas formas de castigo queda captada con brillantez en Lorna A. Rhodes, *Total Confinement: Madness and Reason in the Maximum Security Prison*, Berkeley y Los Ángeles, University of California Press, 2004.

²⁸ No es fácil acceder a este estudio porque el Citigroup se esfuerza por hacerlo desaparecer de Internet. Véase el análisis de Noam Chomsky sobre este informe en «Plutonomy and the Precariat: On the History of the US Economy in Decline», *Truthdig*, 8 de mayo de 2012, <https://www.truthdig.com/articles/plutonomy-and-the-precariat-on-the-history-of-the-u-s-economy-in-decline> [consulta: 31-1-2018].

²⁹ Chrystia Freeland, *Plutocrats: The Rise of the New Global Super-Rich and the Fall of Everyone Else*, Nueva York, Penguin, 2012.

³⁰ Véase la entrevista entre Olivia Ward y Chrystia Freeland. Olivia Ward, «The Rise of the Super-rich: Is the Economy Just Going Through a Bad Patch?», *Truthout*, 1 de abril de 2013, <http://truth-out.org/news/item/15452-the-rise-of-the-super-rich-is-the-economy-just-going-through-a-bad-patch> [consulta: 31-1-2018].

³¹ Salvatore Babones, «To End the Jobs Recession, Invest an Extra \$ 20 Billion in Public Education», *Truthout*, 21 de agosto de 2012, [http://truth-out.org/opinion/item/11031-to-end-the-jobs-recession-invest-an-extra-\\$20-billion-in-public-education](http://truth-out.org/opinion/item/11031-to-end-the-jobs-recession-invest-an-extra-$20-billion-in-public-education) [consulta: 31-1-2018].

³² John Atcheson, «The Real Welfare Problem: Government Giveaways to the Corporate 1 %», *Common Dreams*, 3 de septiembre de 2012, <http://www.commondreams.org/view/2012/09/03-7> [consulta: 31-1-2018].

³³ John Cavanagh, «Seven Ways to End the Deficit (Without Throwing Grandma Under the Bus)», *Yes! Magazine*, 7 de septiembre de 2012, <http://www.yesmagazine.org/new-economy/seven-ways-to-end-the-deficit-without-throwing-grandma-under-the-bus> [consulta: 31-1-2018].

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Joseph Stiglitz, «Politics Is at the Root of the Problem», *European Magazine*, 23 de abril de 2012, <http://www.theeuropean-magazine.com/633-stiglitz-joseph/634-austerity-and-a-new-recession> [consulta: 31-1-2018].

³⁶ Lynn Parramore, «Exclusive Interview: Joseph Stiglitz Sees Terrifying Future for America If We Don't Reverse Inequality», *AlterNet*, 24 de junio de 2012, http://www.alternet.org/economy/155918/exclusive_interview%3A_joseph_stiglitz_sees_terrifying_future_for_am [consulta: 31-1-2018].

³⁷ Editorial, «America's Detainee Problem», *Los Angeles Times*, 23 de septiembre de 2012, <http://articles.latimes.com/2012/sep/23/opinion/la-ed-detention-20120923> [consulta: 31-1-2018].

³⁸ Glenn Greenwald, «Unlike Afghan Leaders, Obama Fights for Power of Indefinite Military Detention», *Guardian*, 18 de septiembre de 2012, <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2012/sep/18/obama-appeals-ndaa-detention-law> [consulta: 31-1-2018]. Véase también *id.*, «Federal Court Enjoins NDAAs», *Salon*, 16 de mayo de 2012, http://www.salon.com/2012/05/16/federal_court_enjoins_ndaa [consulta: 31-1-2018]. Véase asimismo Henry A. Giroux, *Hearts of Darkness: Torturing Children in the War on Terror*, Boulder (CO), Paradigm, 2010.

³⁹ Charlie Savage, «Judge Rules against Law on Indefinite Detention», *New York Times*, 12 de septiembre de 2012, <http://www.nytimes.com/2012/09/13/us/judge-blocks-controversial-indefinite-detention-law.html> [consulta: 31-1-2018].

⁴⁰ Karen J. Greenberg, «Ever More and Ever Less», *TomDispatch*, 18 de marzo de 2012, www.tomdispatch.com/archive/175517 [consulta: 31-1-2018].

⁴¹ Catherine Poe, «Federal Judge Emails Racist Joke about President Obama», *Washington Times*, 1 de marzo de 2012, <http://communities.washingtontimes.com/neighborhood/ad-lib/2012/mar/1/federal-judge-emails-racist-joke-about-president-o> [consulta: 2014].

⁴² Amanda Turkel y Sam Stein, «Mitt Romney, on 60 Minutes, Cities Emergency Room as Health Care Option for Uninsured», *Huffington Post*, 23 de septiembre de 2012, www.huffingtonpost.com/2012/09/23/mitt-romney-60-minuteshealth-care_n_1908129.html? [consulta: 31-1-2018].

⁴³ «Why Romney Is Slipping», *New York Times*, 25 de septiembre de 2012.

⁴⁴ Brennan Keller, «Medical Expenses: Top Cause of Bankruptcy in the United States», *GiveForward*, 13 de octubre de 2011, www.giveforward.com/blog/medical-expenses-top-cause-of-bankruptcy-in-the-united-states [consulta: 2014].

⁴⁵ Stanley Aronowitz, *Against Schooling: For an Education That Matters*, Boulder (CO), Paradigm, 2008, p. XVIII.

⁴⁶ Reuters, «Goldman Sachs CEO Lloyd Blankfein Says Banks Do “God’s Work”», *Daily News*, 9 de noviembre de 2009, http://articles.nydailynews.com/2009-11-09/news/17938614_1_year-end-bonuses-goldman-sachs-lloyd-blankfein [consulta: 2014].

⁴⁷ Paul Krugman, «Defining Prosperity Down», *New York Times*, 1 de agosto de 2010.

⁴⁸ Zygmunt Bauman es el teórico más importante que se dedica a escribir sobre la política de lo desechable. Entre sus numerosas obras, véase *Wasted Lives*, Londres, Polity Press, 2004 [trad. cast.: *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, trad. de P. Hermida Lazcano, Barcelona, Paidós, 2005].

⁴⁹ *Ibid.*, p. 5.

⁵⁰ Robert Reich, «The Rebirth of Social Darwinism», *Robert Reich’s Blog*, 30 de noviembre de 2011, <http://robertreich.org/post/13567144944> [consulta: 31-1-2018].

⁵¹ Tony Judt, *Algo va mal*, trad. de B. Urrutia, Madrid, Taurus, 2011.

⁵² Hace bastante tiempo que se plantea este argumento en contra de los académicos, si bien muchos profesores lo han olvidado o convenientemente ignorado. Véanse, por ejemplo, los siguientes ensayos: Charles Wright Mills, «The Powerless People: The Role of the Intellectual in Society», en *The Politics of Truth: Selected Writings of C. Wright Mills*, Oxford, Oxford University Press, 2008, pp. 13-24; Edward Said, *Humanismo y crítica democrática*, trad. de R. García Pérez, Barcelona, Debate, 2011, y Henry A. Giroux y Susan Searls Giroux, *Take Back Higher Education*, Nueva York, Palgrave, 2004.

⁵³ Sobre la relación de la universidad con el Estado de seguridad nacional, véase David Price, «How the CIA Is Welcoming Itself Back Onto American University Campuses: Silent Coup», *CounterPunch*, 9-11 de abril de 2010, <https://www.counterpunch.org/2010/04/09/silent-coup> [consulta: 31-1-2018]. Véase asimismo Nick Turse, *How the Military Invades Our Everyday Lives*, Nueva York, Metropolitan Books, 2008, y Henry A. Giroux, *La Universidad secuestrada. El reto de confrontar a la alianza militar-industrial-académica*, trad. de E. Pereira Urosevic, Caracas, Centro Internacional Miranda, 2008.

⁵⁴ Robert McChesney, *The Problem of the Media*, Nueva York, Monthly Review Press, 2004. Véase el interesante gráfico de Ashley Lutz, «These Six Corporations Control 90 % of the Media in America», *Business Insider*, 14 de junio de 2012, www.businessinsider.com/these-6-corporations-control-90-of-the-media-in-america-2012-6 [consulta: 31-1-2018].

⁵⁵ Véase, por ejemplo, Chris Mooney, *The Republican War on Science*, Nueva York, Basic Books, 2005.

⁵⁶ Frank Rich, «Could She Reach the Top in 2012? You Betcha», *New York Times*, 20 de noviembre de 2010.

⁵⁷ Cornelius Castoriadis, «La democracia como procedimiento y como régimen», trad. de A. Álvarez Urbajtel, *Leviatán* 62 (invierno de 1995), p. 76.

⁵⁸ Toni Morrison, «How Can Values Be Taught in This University», *Michigan Quarterly Review* (primavera de 2001), p. 278.

⁵⁹ Stephen Holden, «Perils of the Corporate Ladder: It Hurts When You Fall», *New York Times*, 10 de diciembre de 2010.

⁶⁰ Hart Research Associates, *American Academics: Survey of Part Time and Adjunct Higher Education Faculty*, Washington D. C., AFT, 2011; Steve Street, Maria Maisto, Esther Merves, y Gary Rhoades, *Who Is Professor «Staff» and How Can This Person Teach So Many Classes?*, Los Ángeles, Center for the Future of Higher Education, 2012.

⁶¹ Andrew Martin y Andrew W. Lehren, «A Generation Hobbled by the Soaring Cost of College», *New York Times*, 12 de mayo de 2012.

⁶² Paul Buchheit, «Five Ugly Extremes of Inequality in America—the Contrasts Will Drop Your Chin to the Floor», *AlterNet*, 24 de marzo de 2013, www.alternet.org/economy/five-ugly-extremes-inequality-america-contrasts-will-drop-your-chin-floor [consulta: 31-1-2018].

⁶³ Para una excelente defensa del pensamiento crítico no solo como habilidad, sino también como fundamento de crucial importancia para cualquier sociedad democrática, véase Robert Jensen, *Arguing for Our Lives*, San Francisco, City Lights Books, 2013.

⁶⁴ Citada en Richard J. Bernstein, *The Abuse of Evil: The Corruption of Politics and Religion since 9/11*, Londres, Polity Press, 2005, pp. 7-8.

⁶⁵ Paul Buchheit, «Now We Know Our ABCs and Charter Schools Get an F», *CommonDreams*, 24 de septiembre de 2012, <https://www.commondreams.org/view/2012/09/24-0> [consulta: 31-1-2018].

⁶⁶ Véase Henry A. Giroux, *La Universidad secuestrada*, op. cit.

⁶⁷ Véase, por ejemplo, Robert B. Reich, «Slashed Funding for Public Universities Is Pushing the Middle Class Toward Extinction», *AlterNet*, 5 de marzo de 2012, www.alternet.org/education/154410/slashed_funding_for_public_universities_is_pushing_the_middle_class_toward_extinction [consulta: 31-1-2018]. Para una brillante argumentación con respecto a las razones políticas y económicas que subyacen al ataque y a la falta de financiación de la educación superior, véase Christopher Newfield, *Unmaking the Public University: The Forty-Year Assault on the Middle Class*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2008.

⁶⁸ Les Leopold, «Crazy Country: 6 Reasons America Spends More on Prisons Than on Higher Education», *AlterNet*, 27 de agosto de 2012, www.alternet.org/education/crazy-country-6-reasons-america-spends-more-prisons-higher-education [consulta: 31-1-2018]. Con respecto a este asunto, véase también la ya clásica obra de Angela Y. Davis, *Democracia de la abolición. Prisiones, racismo y violencia*, trad. de I. Fortea, Madrid, Trotta, 2016, y Michelle Alexander, *El color de la justicia. La nueva segregación racial en Estados Unidos*, trad. de C. Valle y E. Odriozola, Madrid, Capitán Swing, 2014.

⁶⁹ Les Leopold, «Crazy Country», op. cit.

⁷⁰ Zygmunt Bauman, *The Individualized Society*, Londres, Polity, 2001, p. 4 [trad. cast.: *La sociedad individualizada*, trad. de M. Condor, Madrid, Cátedra, 2001].

⁷¹ Véase, por ejemplo, Rebecca Solnit, «Rain on Our Parade: A Letter to the Dismal Left», *TomDispatch*, 27 de septiembre de 2012, www.tomdispatch.com/blog/175598/tomgram%3Arebecca_solnit_we_could_be_heroes [consulta: 31-1-2018]. *TomDispatch* se refiere a este artículo como un llamamiento a la esperanza frente a la desesperación. Debería, en cambio, calificárselo como un llamamiento a la adaptación frente a la necesidad de una política democrática y radical. Con respecto a una alternativa a esta política de la adaptación, véanse las obras de Stanley Aronowitz, Chris Hedges, Henry A. Giroux, Noam Chomsky y otros.

⁷² Esta frase procede de Daniel Bensaïd. Véase Sebastian Budgen, «The Red Hussar: Daniel Bensaïd, 1946-2010», *International Socialism* 127, 25 de junio de 2010, <http://isj.org.uk/the-red-hussar-daniel-bensad-1946-2010> [consulta: 31-1-2018].

⁷³ Cornelius Castoriadis, «La democracia como procedimiento y como régimen», op. cit., p. 76.

⁷⁴ Archon Fung, «The Constructive Responsibility of Intellectuals», *Boston Review*, 9 de septiembre de 2011, www.bostonreview.net/BR36.5/archon_fung_noam_chomsky_responsibility_of_intellectuals.php [consulta: 31-1-2018].

⁷⁵ Heather Gautney, «Why Do Political Elites All Hate Democracy?», *la Progressive*, 19 de septiembre de 2012, www.laprogressive.com/hate-democracy [consulta: 31-1-2018].

[76](#) Stuart Hall y Les Back, «In Conversation: At Home and Not at Home», *Cultural Studies* 23, n.º 4 (julio de 2009), p. 681.

[77](#) Guy Standing, *The Precariat: The New Dangerous Class*, Nueva York, Bloomsbury, 2011, p. 20.

[78](#) James Baldwin, «The Fire Next Time», en *Collected Essays*, Nueva York, The Library of America, 1998, p. 705.

La educación distópica en una sociedad neoliberal

En Estados Unidos y en el extranjero, la educación pública y superior está sometida al ataque de un sinfín de fundamentalistas religiosos, económicos, ideológicos y políticos. En cuanto a los establecimientos educacionales públicos, el ataque más grave está a cargo de los conservadores religiosos y de los defensores del neoliberalismo, cuyos esfuerzos de reforma se centran estrictamente en los exámenes de alto impacto, en la enseñanza basada en las competencias, en el plan de estudios tradicional y en los ejercicios de memorización.¹ Desde el punto de vista ideológico, el énfasis pedagógico es la antítesis de un enfoque crítico de la enseñanza y del aprendizaje, pues se hace hincapié en una pedagogía de la conformidad y en un plan de estudios caracterizado por una vulgar «instrumentalidad vocacionalista».² En el nivel político, el ataque obedece a un agresivo intento de desinvertir en instituciones educacionales públicas, de reemplazarlas por colegios concertados y de apartar por completo a los gobiernos estatales y federal de la educación pública con el objeto de permitir que una variedad tanto de fuerzas privatizadoras, determinadas por el mercado, como de corporaciones con afán de lucro organicen y administren la educación.³ En este caso, las instituciones educacionales públicas se definen mediante prácticas de represión, alejadas de cualquier noción más amplia de bien público, reducidas a «un simple activo corporativo más incluido en las permutas de incumplimiento crediticio», valiosas solamente por su tipo de cambio y su valor comercial en el mercado abierto.⁴ Sin lugar a dudas, la educación pública no debería quedar sometida a los análisis de costo-beneficio, ni al Estado de seguridad nacional, ni a las necesidades de las corporaciones, lo que a menudo conduce a la pérdida de los valores, las responsabilidades y los ideales igualitarios y democráticos.

Al mismo tiempo, la educación superior también sufre un ataque total en Norteamérica, en el Reino Unido y en diversos países europeos. Aunque la naturaleza del ataque varía de un país a otro, hay una serie común de supuestos y de prácticas que impulsan la transformación de la educación superior en un accesorio del poder y de los valores corporativos. Los efectos del ataque no son difíciles de detectar. Las universidades reciben menos fondos, las tasas de matriculación se disparan, el salario del profesorado

disminuye al tiempo que aumenta la carga laboral y los profesores quedan reducidos a una clase subalterna de trabajadores migrantes. Asimismo, se están implementando planes de administración corporativa «que se sustentan en principios semejantes a los del mercado, basados en el cálculo, el control y el rendimiento».⁵ Esto último refuerza una cultura auditora que imita las estructuras organizativas de una economía de mercado. Además, la cantidad de estudiantes por clase aumenta rápidamente, el plan de estudios se va despojando de valores liberales, la investigación se evalúa en buena medida por su capacidad para producir beneficios, se realizan recortes en lo que respecta al personal administrativo, la forma de gobierno cede ante los modelos de la cultura corporativa y diversos servicios importantes se encuentran restringidos o han sido subcontratados.

El paradigma neoliberal que dirige estos ataques contra la educación pública y superior detesta la democracia y considera que dicha clase de educación constituye una esfera cívica tóxica que amenaza el poder, la ideología y los valores corporativos. En cuanto esferas públicas y democráticas, los *colleges* y las universidades se dedican supuestamente a enseñar a los estudiantes a pensar de forma crítica, a correr riesgos imaginativos, a convertirse en testigos morales y a adquirir las competencias que permiten una conexión con los demás capaz de favorecer el fortalecimiento de la política democrática, y este es precisamente el motivo por el cual sufren el ataque de las fuerzas concentradas del neoliberalismo.⁶ Los ciudadanos con autoconfianza son aborrecibles desde la perspectiva de los conservadores y los fundamentalistas evangélicos, quienes, traumatizados por los disturbios acaecidos en los campus en la década de 1960, en general consideran que el disenso, cuando no el pensamiento crítico mismo, constituye una amenaza funesta para el poder corporativo y la autoridad religiosa.⁷ De igual manera, el pensamiento crítico, el conocimiento, el diálogo y la discrepancia despiertan cada vez más los recelos de la nueva universidad corporativa que define actualmente al profesorado como empresario, a los estudiantes como clientes y a la educación como un modo de capacitación.⁸

Bienvenidos al mundo distópico de la educación corporativa, donde aprender a pensar, la asimilación de valores públicos apropiados y la transformación en un ciudadano crítico y comprometido se entienden más como un fracaso que como un éxito. En vez de producir «una generación de líderes a la altura de los desafíos»,⁹ la misión distópica de la educación pública y superior consiste en producir robots, tecnócratas y trabajadores cualificados. En estos ataques a la educación pública y superior hay algo más que una reacción adversa; nos encontramos ante el constante esfuerzo por desmontar la educación y desligarla del discurso de la democracia, los valores públicos, el pensamiento crítico, la responsabilidad social y el coraje cívico. Dicho sin ambages, la distópica sombra que ha caído sobre la educación pública y superior revela la oscuridad venidera de una contrarrevolución que establece un modo de soberanía corporativa, la cual constituye una forma nueva y actualizada de autoritarismo. Durante la guerra fría, los funcionarios estadounidenses nunca nos permitieron olvidar que los países autoritarios encarcelan a sus intelectuales. Aunque esa práctica no predomina en Estados Unidos ni en otras democracias capitalistas, en la actualidad el destino de los intelectuales críticos

no es mucho mejor, pues de mostrarse demasiado críticos, o bien pierden el empleo, o bien se les niega un cargo permanente, o bien se los relega a un estado intolerable de pobreza extrema y de depauperación existencial en puestos a tiempo parcial y con salarios bajos.¹⁰

En las tres últimas décadas la educación ha quedado despojada de sus posibilidades utópicas de enseñar a los jóvenes a ser agentes reflexivos y críticos, comprometidos desde el punto de vista social. El período keynesiano, que se desarrolló desde la segunda guerra mundial hasta el movimiento por los derechos civiles y los levantamientos en los campus en la década de 1960, fue testigo de una expansión de la educación pública y superior en cuanto esfera pública y democrática. Los ideales democráticos no estuvieron nunca alejados del ámbito de la educación pública y superior, si bien con frecuencia carecieron del apoyo pleno tanto de la administración pública como de la universitaria. Aunque no todos los educadores abordaban de buena gana los asuntos relacionados con la igualdad, la inclusión, el racismo y el papel de la educación como bien público, estas cuestiones no desaparecían jamás de la opinión pública. Bajo el dominio de los regímenes neoliberales, por diversos que sean, los apóstoles del capitalismo de libre mercado consideran que la noción de educación pública y superior, así como la noción más amplia de educación en cuanto registro primario de una cultura mayor, resulta demasiado peligrosa. El pensamiento crítico y la imaginación de un mundo mejor presentan una amenaza directa al paradigma neoliberal en el que el futuro reproduce con exactitud el presente en un círculo interminable, al tiempo que el capital y las identidades que lo legitiman se fusionan en lo que podríamos denominar la zona muerta del capitalismo de casino. Este impulso distópico contribuye a producir una miríada de formas de violencia que abrazan lo simbólico y lo estructural como parte de un intento más amplio por definir la educación en términos puramente instrumentalistas y antiintelectualistas. Esta sustitución de la esperanza cultivada por un agresivo proyecto distópico en particular caracteriza el ataque actual contra la educación superior en diversas partes del mundo, desde Estados Unidos y Reino Unido hasta Grecia y España.

A la luz de este intento distópico por despojar a la educación de cualquier noción de crítica, diálogo y atribución de poder, nos quedaríamos cortos al insinuar que algo va muy mal con la población estadounidense y la educación superior. Para empezar, esta contrarrevolución está dando lugar a planes de evaluación de tipo punitivo, a rigurosas medidas disciplinarias y a la desprofesionalización en curso de numerosos profesores, lo que, en su conjunto, reduce a muchos educadores excelentes al estatus de técnicos y personal de seguridad. Además, a medida que aumenta la riqueza que se distribuye entre las corporaciones y los estadounidenses más ricos, los estados se ven privados de recursos y descargan el peso de sus déficits en las escuelas públicas y otros servicios públicos de vital importancia. Con el 40 por ciento de la riqueza destinado al uno por ciento de la clase más alta, los servicios públicos languidecen debido a la falta de ingresos y cada vez son más los jóvenes que se encuentran privados del sueño de una educación decente o de un trabajo, despojados de toda esperanza en el futuro.¹¹

Mientras que las instituciones educativas y la infraestructura de la nación se ven afectadas por la falta de recursos, los políticos de derechas implementan políticas que reducen los impuestos de los ricos y de las megacorporaciones. Para la élite, los impuestos constituyen una forma de lucha de clases emprendida por el Estado en contra de los ricos, quienes consideran que la recaudación tributaria es una especie de coerción estatal. Lo irónico en este razonamiento es el alarmante hecho de que los ricos no solamente no están sujetos a impuestos justos, sino que, además, reciben miles de millones de dólares en subsidios corporativos. Pero lo que está en juego aquí va más allá de la riqueza y de los ingresos libres de impuestos; hay que considerar también el hecho de que la riqueza corrompe y compra poder. Esta perniciosa mezcla de riqueza, política y poder se traduce en un conjunto de prácticas antidemocráticas que han creado una sociedad enferma, tal como lo revelan los índices más importantes, desde la tasa de mortalidad infantil hasta un sistema político disfuncional.¹²

En esta rabia de los ricos, carente de sentido, se oculta la creencia de que el verdadero enemigo es cualquier forma de gobierno que necesite aumentar los ingresos para construir y mantener infraestructuras, proporcionar servicios básicos a quienes los precisen y realizar inversiones no ligadas a la lógica del mercado, como sería el caso del sistema de transporte y de los establecimientos educativos. Como resultado de esta forma vil de lucha de clases, se produce una batalla por los recursos fundamentales, una batalla que tiene nefastas consecuencias políticas y educativas, en especial para los pobres y la clase media, cuando no también para la democracia misma. En Estados Unidos, esta batalla se revela particularmente feroz con respecto al asunto de los impuestos. Como señala David Theo Goldberg, la ideología neoliberal deja en claro que —como parte de su proyecto de vaciar las instituciones públicas— «el pago de impuestos ha involucionado de una responsabilidad social fundamental a un juego de elusiones y apañíos creativos. Hoy en día los impuestos no son tanto una contribución común, en función de los propios medios, destinada a cubrir los costes de la infraestructura y de los beneficios sociales, sino más bien una carga que hay que evitar».¹³

El dinero ya no solo controla las elecciones, sino también las políticas que modelan la educación pública, cuando no prácticamente todas las demás instituciones sociales, culturales y económicas.¹⁴ Como indicador de esta clase de corrupción podemos señalar el hecho de que en la actualidad los gestores de fondos de cobertura ocupan un asiento en los comités escolares de todo el país y hacen cuanto está a su alcance para eliminar las instituciones educativas públicas y castigar a los maestros sindicados que no apoyan los colegios concertados. En Nueva Jersey, cientos de docentes han sido despedidos debido a supuestos déficits presupuestarios. El gobernador Christie no solo usa el argumento del déficit para echar a los educadores, sino también para dividir a los sindicatos y equilibrar el presupuesto a expensas de los estudiantes y los docentes. ¿De qué otro modo podría explicarse la negativa de Christie a aprobar el restablecimiento de los «impuestos de los millonarios» o su cobarde apoyo a la reducción impositiva a favor de los veinticinco gestores de fondos de cobertura más importantes de Nueva Jersey,

quienes en 2009 amasaron 25 mil millones de dólares, cantidad suficiente para pagar a 658 000 maestros novatos?¹⁵

En esta cultura de reformas conservadoras y de derechas, el papel de la educación pública y superior —si hemos de creerle a la Heritage Foundation [Fundación Heritage] y a multimillonarios como Bill Gates— consiste en producir estudiantes que alaben la conformidad, que crean que la cualificación laboral es más importante que la educación y que consideren que los valores públicos son irrelevantes. Aunque Gates, Michelle Rhee, excanciller de educación del distrito de Columbia, y Arne Duncan, secretario de educación, afirmarían ser los verdaderos reformadores de la educación, lo cierto es que, desde su perspectiva, la educación está vinculada a la cualificación laboral, las medidas cuantitativas y el desarrollo de planes de estudio que preparan a los estudiantes para determinadas ocupaciones. La enseñanza centrada en la aprobación de los exámenes, el debilitamiento del poder de los docentes y la eliminación de ciertas asignaturas, como arte, literatura, música y pensamiento crítico, se encuentran en el núcleo mismo de su visión conservadora a favor de la reforma. Por otra parte, sus implacables intentos de convertir los establecimientos educacionales públicos en colegios concertados se encuentran en oposición directa con la aseveración de que sus políticas están al servicio del bien común y empoderan a los jóvenes, especialmente a las minorías pobres. En esta cosmovisión corporativa, los estudiantes ya no son educados para la ciudadanía democrática. Por el contrario, reciben capacitación con el objeto de satisfacer la necesidad de capital humano.¹⁶ Al mismo tiempo, este énfasis en la definición de las instituciones educacionales a través de una cultura auditora y de diversos regímenes de rendición de cuentas permite a la élite financiera ignorar para su propia conveniencia aquellas fuerzas que afectan a dichos establecimientos, como la pobreza, el desempleo, la asistencia sanitaria deficiente, la desigualdad y otras importantes fuerzas sociales y económicas. La eliminación del tema de la equidad de los asuntos relacionados con la excelencia y el aprendizaje también facilita a las fundaciones derechistas y conservadoras la inculpación de los docentes y de los sindicatos por el fracaso de las instituciones educacionales, lo que torna aún más sencilla la entrega de las universidades, de los *colleges* y de las escuelas públicas a las fuerzas con ánimo de lucro.

En este enfoque de la enseñanza se pierde lo que Noam Chomsky describe como «la creación del pensamiento y la indagación creativos e independientes, que desafían las creencias percibidas, que exploran horizontes nuevos y que olvidan las restricciones externas».¹⁷ Al mismo tiempo, los *colleges* y las universidades públicas sufren ataques no porque estén fracasando (aunque así sea en algunos casos) sino porque son unas de las pocas esferas públicas restantes en las que la gente puede adquirir los conocimientos y las habilidades necesarios para pensar críticamente y atribuir responsabilidades al poder y a la autoridad. Vale la pena repetir que no solo se están desdibujando las líneas entre el mundo corporativo y la educación pública y superior, sino que, además, todos los modos de educación (excepto los elitistas) van reduciéndose a lo que Peter Seybold denomina «una estación de servicio corporativa» en la que los ideales democráticos que constituyen el núcleo de la educación pública y superior se encuentran a la venta.¹⁸ En el seno de esta

crisis de la educación hay preguntas más amplias sobre la cultura formativa necesaria para la supervivencia de la democracia, la naturaleza de la educación cívica y la enseñanza en tiempos oscuros, el papel de los educadores como intelectuales cívicos y lo que implica entender el propósito y el sentido de la educación en cuanto ámbito de empoderamiento individual y colectivo.

El actual énfasis de la derecha en ciertas capacidades de bajo nivel distrae a los estadounidenses del examen de las fuerzas económicas, políticas y culturales más amplias que se ciernen sobre las instituciones educativas. Las cuestiones concernientes a la influencia que ejercen en los establecimientos educativos las corporaciones, los editores de libros de texto, las industrias comerciales y el Estado de seguridad nacional se tornan invisibles, como si las universidades y las prácticas que fomentan estuvieran en una burbuja. Lo que está en marcha aquí es una pedagogía distópica que desplaza, infantiliza y despolitiza tanto a los estudiantes como a grandes segmentos de la población estadounidense. Bajo el dominio del actual régimen neoliberal, las instituciones educativas se han transformado en un derecho privado, más que en un bien público. A los estudiantes se los educa para que se conviertan en consumidores, y no en ciudadanos críticos y considerados. Como los establecimientos educativos públicos están cada vez más en manos de corporaciones con fines de lucro, de las élites de los fondos de cobertura y de otras fuentes determinadas por el mercado, su valor se deriva de su capacidad para obtener beneficios y producir estudiantes sumisos, deseosos de unirse a la fuerza de trabajo.

Lo verdaderamente escandaloso sobre la actual desarticulación de la educación pública y la desinversión que padece es que quienes defienden este tipo de cambios reciben el nombre de reformadores de la nueva educación. No son reformadores, sino mercenarios financieros y reaccionarios; parecen zombis distópicos que escupen una tóxica sangre educacional. Por su causa, la enseñanza se convierte en la práctica del conformismo y los planes de estudio obedecen a una obsesión antiintelectual por la calificación de los estudiantes. Además, a los estudiantes se los educa para que sean consumidores activos y sujetos sumisos, cada vez menos capaces de reflexionar críticamente sobre ellos mismos y su relación con el mundo en general. El virus de la represión, el conformismo y el instrumentalismo está convirtiendo la educación pública y superior en un represivo ámbito de contención, desprovisto de poesía, de aprendizaje crítico y de expansivos actos de curiosidad e imaginación. Como resume Diane Ravitch, el actual movimiento de reforma de la educación pública está impulsado por un proyecto profundamente antiintelectual que promueve «más pruebas, más instituciones de gestión privada, más desregulación, más despidos de docentes [y] más cierres de establecimientos educativos».¹⁹

En el nivel de la educación superior, el programa guarda similitud con un proyecto destinado a quitar financiación a la educación superior, a imponer modelos de gobierno corporativo, a purgar la universidad de pensadores críticos, a convertir al profesorado en un ejército de trabajadores a tiempo parcial y con salarios bajos, así como a permitir que el dinero y el poder corporativos tengan cada vez más injerencia en el contenido de los

cursos y en la decisión de cuáles son los profesores a los que conviene contratar. A medida que los valores corporativos sustituyen a los valores públicos, los estudiantes se convierten en clientes, los profesores se desprofesionalizan y despolitizan, la matrícula aumenta y cada vez son más los estudiantes de la clase trabajadora y de la minoría pobre que quedan excluidos de los beneficios de la educación superior. En esta visión de la educación no hay acontecimientos intensos y profundamente intelectuales, solo la ruidosa y reveladora urgencia de hacer de las instituciones educacionales una nueva fuente de beneficios para el capital financiero, con su creciente legión de banqueros, multimillonarios y bribones de los fondos de cobertura.

La enseñanza escolar pública y la educación superior están cada vez más vinculadas a las necesidades de las corporaciones y del estado de guerra. Como consecuencia, muchos establecimientos educacionales públicos, en especial los que acogen a la minoría de jóvenes pobres, se han convertido en una especie de fábrica debido al empobrecimiento de los planes de estudio y a la transformación de los docentes en algo equivalente a las piezas de una máquina. Al mismo tiempo, dichos establecimientos, que se han ido militarizando cada vez más, implican, en el caso de muchos jóvenes, un camino directo hacia el complejo penitenciario-industrial, una «vía directa de la escuela a la prisión».²⁰ Bajo la retórica de la reforma educacional fomentada por los fondos de cobertura y el capitalismo de casino queda enterrado el ideal de brindar a los estudiantes que concurren a los establecimientos educacionales públicos una educación cívica que les proporcione las competencias, el conocimiento y las habilidades para hablar, escribir y actuar desde una posición de acción y empoderamiento. En cuanto a los *colleges*, los estudiantes quedan deslumbrados por el bombardeo de estos espacios que ahora tienen el aspecto de centros comerciales; entre una clase y otra, los alumnos se recrean sin cesar en el seno de una mastodóntica cultura del deporte, a menudo tan degradante como peligrosa debido a su hipermasculinidad, su racismo y su abierto sexismo.²¹

La privatización, la mercantilización, la militarización y la desregulación son las nuevas categorías empleadas para definir las instituciones educacionales y la pedagogía, así como a los educadores y a los estudiantes. Los presentes ataques a la educación pública y superior no son nuevos, aunque sí más viles y poderosos que en el pasado. Para una resistencia viable, es fundamental comprender el contexto histórico en el que se produjo la transformación de la educación en un factor anejo al poder corporativo, así como los modos en que la actual reforma derechista actúa en el seno de una mayor interacción de fuerzas que, de forma antidemocrática, ejercen presión sobre el propósito de la educación escolar y la práctica misma de la enseñanza. Es importante lograr que el poder se torne visible; sin embargo, eso no es más que el primer paso hacia la comprensión tanto de su forma de funcionamiento como de los posibles modos de desafiarlo. Pero reconocer ese desafío no es lo mismo que superarlo. Parte de esta tarea exige que los educadores basen su propio trabajo en las aulas, independientemente de su diversidad, en proyectos que abracen la promesa de una democracia aún pendiente de conseguir, frente a sus formas existentes, a menudo represivas. Y esto no es más que un primer paso.

La educación pública y superior, junto con el papel pedagógico de la cultura en su sentido más amplio, debería verse como un factor esencial para cualquier noción viable de la democracia; asimismo, las prácticas pedagógicas allí empleadas deberían guardar coherencia con el ideal de la sociedad buena. Esto implica transmitir algo más que el conocimiento de los cánones tradicionales. De hecho, es necesario que los docentes y los estudiantes reconozcan que, en cuanto práctica política y moral, la pedagogía atañe a la lucha por la identidad, así como a la lucha por lo que se considera conocimiento. En una época en que la censura se desboca en las instituciones educativas públicas y el disenso es visto como una distracción o una actitud antipatriota, el debate sobre si debemos considerar los establecimientos educativos como instituciones políticas parece no solo discutible, sino también irrelevante. La pedagogía es un modo de intervención crítica que otorga a los educadores la responsabilidad de preparar a los estudiantes no solo para el trabajo, sino también para desenvolverse en el mundo de forma tal que puedan influir en las fuerzas políticas, ideológicas y económicas que ejercen presión en sus vidas. La educación escolar es una práctica eminentemente política y moral, porque es directiva y asimismo legítima de manera activa que se considera parte del saber, ratifica valores particulares y construye formas particulares de acción.

Uno de los rasgos más notables de los contemporáneos esfuerzos de reforma conservadora es el hecho de que consideran cada vez más a los docentes como una carga; de esta manera, apoyan modos de educación que resultan tan degradantes como descalificadores. Estas reformas no son inocentes y, en realidad, promueven el fracaso en el aula. Con eso, abren la puerta al cierre de más establecimientos educativos públicos, dan una nueva oportunidad a los intentos de destruir el sindicato y permiten que los intereses privados y corporativos se hagan cargo de dichas instituciones educativas. Debido a la influencia de las pedagogías basadas en el mercado, los docentes de establecimientos públicos están sujetos a lo que solo podría describirse como medidas disciplinarias represivas en el ámbito escolar, así como a un creciente coro de humillación verbal, ajeno al aula y formado por políticos. A los académicos no les va mucho mejor, pues a menudo reciben críticas por ser demasiado radicales, por no trabajar muchas horas y por percibir un sueldo sin mayor esfuerzo —esta opinión no concuerda con el hecho de que más del 70 por ciento del trabajo académico se desarrolla actualmente a tiempo parcial o sin posibilidades de obtener una plaza fija—. Dado el bajo salario que reciben, muchos profesores temporales forman parte de la nueva y creciente clase de trabajadores con derecho a los cupones de alimentos. Carentes de seguro médico y de demás beneficios esenciales, estas personas se encuentran abandonadas a su propia suerte.

Los profesores y los académicos no solo están a la defensiva en la guerra neoliberal contra las instituciones educativas, sino que además sufren una creciente presión que los incita a asumir un papel más instrumentalista y mercenario. Esta situación les quita tiempo para ser creativos, para usar la imaginación, para trabajar con otros profesores y para desarrollar en el aula prácticas que no estén relacionadas con la preparación limitada

a la aprobación de exámenes y demás medidas empíricas y degradantes. Por supuesto, la desinversión en las escuelas públicas y en la educación superior es una práctica de larga data; sin embargo, se ha fortalecido a partir de la elección de Ronald Reagan en 1980 y se ha intensificado en el nuevo milenio. ¿De qué otro modo podríamos explicar el hecho de que muchos estados invierten más en la construcción de prisiones que en la educación de los estudiantes, especialmente en el caso de los necesitados, de los discapacitados y de los que se encuentran inmersos en la pobreza? ¿Qué conclusión podemos sacar del hecho de que en algunos estados como el de Louisiana y el de California hay más hombres negros en la cárcel que en los establecimientos que imparten educación superior?²² El lavado de cara que la derecha le dio a la educación pública ha dado como resultado en algunos estados, entre ellos Texas, la exclusión de la enseñanza del pensamiento crítico en sus aulas; en Arizona, por su parte, se ha aprobado por ley la eliminación en las aulas de todo material curricular que incluya la historia de los estadounidenses de origen mexicano. El último caso es particularmente abominable. Enmascarada como una ley destinada a enseñar a los estudiantes a valorarse unos a otros y a eliminar el odio hacia otras razas y grupos étnicos —sin ánimo de ironía—, el proyecto de ley HB2281 prohíbe los estudios étnicos. Según este proyecto de ley, es ilegal que un distrito escolar imparta cursos o clases que «promuevan el derrumbamiento del gobierno de Estados Unidos, que fomenten el resentimiento de una raza o de una clase de gente en particular, que estén destinados principalmente a estudiantes de un grupo étnico en particular o que defiendan la solidaridad étnica en lugar del trato de los alumnos como individuos».²³ Las escuelas que no acaten esta ley racista perderán el diez por ciento de su cuota mensual de ayuda estatal.

Pero aún falta lo peor. Además de eliminar la enseñanza de la historia y la cultura de esos grupos étnicos juzgados como una amenaza o como un asunto desechable, el Departamento de Educación de Arizona «comenzó a indicar a los distritos escolares que los maestros cuyo inglés hablado pueda considerarse agramatical o con un acento muy marcado deben ser apartados de las clases destinadas a alumnos que aún están aprendiendo el inglés».²⁴ Aquí el blanco no solo comprende los estudios étnicos, sino que incluye también a aquellos educadores que encarnan las identidades étnicas. Se trata de una expresión de la discriminación educacional y del *apartheid* en toda su pureza, algo tan ignominioso como racista. Vale la pena señalar que estos estados también desean vincular los salarios del profesorado de educación superior a las medidas de rendimiento basadas en un modelo de evaluación neoliberal. En este caso, las reformas racistas establecen una nefasta alianza con las reformas neoliberales que dejan sin voz a los educadores, cuando no impotentes, incapaces de rechazarlas, pues los mantienen preocupados con modos pedagógicos tan represivos como antiintelectuales y despolitizados.

Luchar por la democracia como proyecto educacional implica fomentar en las aulas una cultura de la indagación que invite a explorar tanto las fortalezas como las debilidades de la era actual. Esta idea de la indagación no se limita sencillamente a sacar a la luz puntos de vista conflictivos, ni a sustituir el dogma por el diálogo genuino y el análisis

crítico. Se trata, lo que es aún más importante, de una cultura que eleva las ideas al estatus de valores públicos, así como de un encuentro más amplio con el orden social en general. Lo que está en cuestión aquí son las prácticas pedagógicas que no solo tratan sobre la búsqueda de la verdad, sino también sobre la aceptación de la responsabilidad de intervenir en el mundo mediante la conexión del conocimiento, del poder, del aprendizaje y de los valores con los modos interrelacionados de participación y compromiso social. Creo que Zygmunt Bauman está en lo cierto cuando sostiene que «si no hay lugar para la idea de una sociedad *equivocada*, difícilmente haya demasiadas posibilidades de que surja la idea de una *buena* sociedad, y menos aun de que cause algún revuelo».²⁵ En este caso, la pregunta relevante sería: ¿qué tipo de futuro presuponen nuestras enseñanzas? ¿Qué formas de competencia y acción ponemos a disposición de nuestros alumnos por medio de nuestras prácticas pedagógicas? ¿Cómo entendemos e incorporamos a las pedagogías implementadas en el aula la búsqueda de la igualdad y de la excelencia, de la verdad y de la justicia, del conocimiento y del compromiso? Creo que este proyecto más amplio consistente en abordar la democratización como una práctica pedagógica debería ser fundamental en el caso de cualquier intento serio de participar en la enseñanza en el aula. Y este proyecto es político. Como educadores, debemos empezar por entender la educación escolar como una esfera pública y democrática; luego tenemos que descubrir cuáles son los impedimentos ideológicos, políticos y sociales para alcanzar ese objetivo y organizarnos colectivamente para apartarlos de nuestro camino. En otras palabras, los educadores necesitan partir de un proyecto, no de un método. Precisan verse a sí mismos a través de la lente de la responsabilidad cívica y plantearse el tema de lo que significa educar a los estudiantes en la mejor de esas tradiciones y formas de conocimiento heredadas del pasado y también en términos de lo que significa prepararlos para participar en el mundo como agentes críticos y comprometidos.

Es necesario que los educadores se muestren más enérgicos y comprometidos con la tarea de enlazar su inversión total en la democracia con formas de acción crítica y colectiva que planteen la presuposición de que las sociedades democráticas nunca son demasiado ni suficientemente justas. Por otra parte, un compromiso semejante sugiere que una sociedad democrática y viable debe alimentar constantemente las posibilidades de autocrítica, acción colectiva y formas de ciudadanía en las que los educadores y los estudiantes desempeñen un papel fundamental. En vez de obligarlos a participar en una pedagogía destinada a mejorar las calificaciones en los exámenes y a socavar las formas de pensamiento crítico, hay que incitar a los estudiantes a tomar parte, desde el punto de vista pedagógico, en los debates críticos, en la administración y en la configuración de las relaciones materiales de poder y de las fuerzas ideológicas que estructuran su día a día. Dicho proyecto educacional se centra en la lucha constante de los docentes para relacionar sus prácticas pedagógicas con la construcción de una democracia inclusiva y justa, abierta a muchas formas, que no ofrece garantías políticas y que proporciona una importante dimensión normativa a la política en cuanto proceso en marcha que no concluye jamás. Este proyecto se basa en la comprensión de que una democracia abierta al intercambio, a la duda y a la autocrítica nunca llega al límite de la justicia; nunca es lo

suficientemente justa y jamás puede dársele por terminada. Es precisamente el carácter no concluyente y normativo de este proyecto lo que proporciona un terreno común para que los educadores puedan administrar sus recursos en función de una variedad de actividades intelectuales, al tiempo que se niegan a creer que esas luchas en las instituciones educativas llegan alguna vez a su fin.

Para relacionar la enseñanza con el mundo en general a fin de que la pedagogía se torne significativa, crítica y transformadora, los educadores tendrán que centrar su trabajo en asuntos sociales importantes que relacionen lo que se enseña en el aula con la sociedad en general y con la vida de los estudiantes. Esos temas podrían incluir la destrucción de la biosfera, la actual guerra en contra de la juventud, la hegemonía de la globalización neoliberal, el ataque generalizado de la cultura corporativa contra las instituciones educativas públicas, el implacable ataque al sistema de bienestar, las crecientes tasas de encarcelamiento de gente de color, el peligroso desarrollo del complejo penitenciario-industrial, la creciente brecha entre ricos y pobres, el aumento de una generación de estudiantes que trabajan cargados de deudas y la creciente expansión mundial de la guerra.

Una vez más, es necesario que los educadores hagan algo más que crear las condiciones para la enseñanza crítica en favor de sus estudiantes; también es preciso que asuman con responsabilidad el papel de educadores cívicos deseosos de compartir sus ideas con otros educadores y con el público en general. Esto implica escribir y hablar para una variedad de audiencias a través de una infinidad de medios de expresión públicos, incluidos los ciclos de conferencias, Internet, las entrevistas radiales, las revistas alternativas y el púlpito de la iglesia, por mencionar solo unos cuantos. Es necesario que estos textos se vuelvan públicos; para eso, deben pasar a esferas y vías de expresión que se dirijan a una audiencia más general, en un lenguaje claro pero no simplista desde el punto de vista teórico. Al sacar el máximo partido de su papel como intelectuales, los educadores pueden plantearse el desafío de combinar la erudición y el compromiso mediante el uso de un vocabulario que no resulte ni aburrido ni obtuso, al tiempo que tratan de llegar a un público más amplio. Es más, a medida que los docentes se organizan para reivindicar la importancia de su papel y de la enseñanza pública en el seno de una democracia, pueden forjar nuevas alianzas y relaciones para desarrollar movimientos sociales que incluyan y asimismo vayan más allá del trabajo con los sindicatos.

También es necesario que los educadores se muestren no solo más específicos con respecto al sentido de la autocrítica, sino también más interesados en aprender a trabajar colectivamente con otros educadores a través de una amplia serie de redes que abarcan varias esferas públicas. Esto podría implicar que tengan que compartir recursos con otros educadores en diversos campos y escenarios, desde otros docentes hasta asistentes sociales y artistas ajenos a la escuela. Esto sugiere también que los educadores se tornen más activos al plantearse los desafíos éticos y políticos de la globalización. Las instituciones educativas públicas, los maestros y el profesorado de educación superior necesitan unirse a través de los diversos estados y salir en defensa de la educación pública y superior. Como mínimo, podrían explicar con claridad a los estadounidenses

aturdidos que la teoría del déficit relacionada con los recortes en las escuelas es un fraude.

Hay mucho dinero para brindar a todos los estudiantes de Estados Unidos una educación de calidad —lo que también es cierto en el caso de Canadá y el Reino Unido—. Como señala Salvatore Babones: «El problema no es la falta de dinero. El problema es adónde va el dinero».²⁶ La cuestión no atañe a la falta de fondos, sino más bien a los ámbitos que reciben esos recursos a modo de inversión, así como a las formas de recaudar más ingresos para financiar la educación pública en Estados Unidos. Estados Unidos gasta unos 960 mil millones de dólares en sus guerras y en proyectos relacionados con asuntos de defensa.²⁷ De hecho, el gasto de la guerra en un período de diez años «será al menos de tres billones setecientos mil millones de dólares y podría llegar incluso a cuatro billones cuatrocientos mil millones, según el proyecto de investigación “Costes de Guerra” llevado a cabo por el Watson Institute for International Studies de la Universidad de Brown».²⁸ El gasto militar no parece tener límites. Estados Unidos pudo gastar un billón de dólares en una flota de aviones de combate F-35 con tecnología furtiva. Cada avión cuesta 90 millones de dólares; las fuerzas armadas están «gastando más en este avión que todo el PIB de Australia (924 mil millones de dólares)».²⁹ Muchos expertos militares urgen al Pentágono a abandonar el proyecto debido a los gastos excesivos y a una serie de problemas tecnológicos que, en efecto, recientemente lo han llevado a decidir que todos los F-35 permanezcan en tierra. Como podemos apreciar en este solo ejemplo, se malgastan miles de millones de dólares en aviones militares defectuosos, en vez de destinar ese dinero a financiar programas de alimentación para los niños necesitados, becas para los jóvenes con bajos ingresos y refugio para los sin techo. Como sostiene Babones, lo fundamental aquí es reconocer que

[...] la investigación demuestra sin cesar que el presupuesto destinado a la educación crea más empleos por dólar que cualquier otra forma de gasto gubernamental. Un estudio de la Universidad de Massachusetts clasificó el gasto militar como la peor de las cinco principales palancas fiscales para la creación de empleo. Según dicho estudio, el mejor puesto lo alcanzó el gasto en educación. Cada dólar destinado a la educación crea más del doble de empleos que cada dólar dedicado a los gastos de defensa. En cuanto mecanismo para la creación de puestos de trabajo, el presupuesto para la educación también supera a la asistencia sanitaria, a la energía limpia y a las reducciones impositivas.³⁰

Sin lugar a dudas, este presupuesto podría equilibrarse adecuadamente si se dedicaran los fondos necesarios a la educación, habida cuenta de que la máxima prioridad de una nación debería ser la inversión en sus niños, más que la producción de violencia organizada. A medida que el capital, las finanzas, el comercio y la cultura se vuelven extraterritoriales y se ciñen cada vez menos a las limitaciones políticas tradicionales, se torna incluso más urgente la necesidad de sacar a escena las redes globales y las organizaciones políticas para que hagan frente al radio de acción y al poder de la globalización neoliberal. La participación en prácticas intelectuales que ofrezcan la posibilidad de alianzas y formas nuevas de solidaridad entre los docentes de establecimientos educacionales públicos y los trabajadores culturales, como los artistas,

los escritores, los periodistas, los académicos y demás personas que abrazan formas de pedagogía pública basadas en un proyecto democrático, representa un paso pequeño pero importante al abordar el alcance del capitalismo global, descomunal y sin precedentes.

También es necesario que los educadores registren y hagan visible su propia participación subjetiva en lo que enseñan, en cómo configuran las relaciones sociales en el aula y en cómo defienden sus posturas en el seno de instituciones que a menudo legitiman procesos educacionales basados en intereses ideológicos estrechos de miras y en exclusiones políticas. Esto implicaría hacer que la propia autoridad y el trabajo en el aula sean objeto de un análisis crítico en colaboración con los alumnos, un análisis que tendría que plantearse en términos que trasciendan la retórica del método, la psicología y los intereses privados. En este caso, la pedagogía puede abordarse como un discurso político y moral que permite que los estudiantes relacionen el aprendizaje con el cambio social, la erudición con el compromiso y el saber adquirido en el aula con la vida pública. Esta tarea pedagógica supone que los educadores no callen la verdad ante el poder, que den muestras de coraje cívico y que asuman los riesgos de su papel como intelectuales públicos. Theodor Adorno revela gran perspicacia al afirmar lo siguiente: «La presencia, en absoluto disminuida, del sufrimiento, el miedo y la amenaza convierte en perentoria la necesidad de no descartar de por sí la idea o el pensamiento que no pueda materializarse».³¹ Esto sugiere en parte que los académicos deben superar la intensa obsesión con las exigencias de sus propias y limitadas actividades profesionales, rechazando la privatizada noción de erudición y de acción que domina la vida académica. Son demasiados los académicos dispuestos a despolitizar su trabajo mediante la práctica de aislar la teoría, la enseñanza y la investigación del discurso, las estructuras y las experiencias de la vida cotidiana. No se trata solamente de los intelectuales que claudican, sino también de los que se quedan al margen, los que se niegan a ir a contracorriente para ocuparse de los crímenes y de la basura de la nueva Gilded Age. Por supuesto, hay muchos académicos, docentes y expertos de derechas que sostienen que el aula debería ser un espacio libre de cuestiones políticas, donde, por tanto, no habría que abordar el tema del poder, de los valores y de la justicia social. En este caso, los docentes que creen en la educación cívica suelen ser acusados de adoctrinar a los estudiantes. En este mundo ideológicamente puro, la autoridad en el aula se reduce a una pedagogía transparente que no admite la expresión de cuestiones controvertidas; los docentes tienen prohibido hablar sobre los principales problemas a los que se enfrenta la sociedad en general. Desde luego, esta situación constituye tanto una elusión de la responsabilidad como un ejemplo de una pedagogía espantosa.

Un enfoque útil para aprovechar el aula como ámbito político, aunque evitando al mismo tiempo toda forma de adoctrinamiento, consiste en que los educadores reflexionen sobre la distinción entre una *pedagogía politizante*, que erróneamente se empeña en lograr que los estudiantes piensen como nosotros, y una *pedagogía política*, que, por medio del ejemplo y del diálogo, enseña a los estudiantes la importancia del poder, la responsabilidad social y el posicionamiento (sin quedarse al margen) con respecto a algún

asunto en particular, considerando con rigor todo el abanico de ideas vinculadas a ese tema.

La pedagogía política promete educar a los estudiantes para que reflexionen de forma crítica sobre su propia interpretación del saber adquirido en el aula y su relación con la cuestión de la responsabilidad social. Aun así, esta pedagogía evocaría el desafío de educar a los estudiantes no solo para que se relacionen críticamente con el mundo, sino también para que asuman la responsabilidad de luchar por las condiciones políticas y económicas que hacen viable la participación democrática tanto en las instituciones educacionales como en la sociedad en general. Esta pedagogía afirma la experiencia de lo social y las obligaciones que eso implica con respecto a cuestiones de responsabilidad y transformación. En parte, lo consigue gracias a que allana el terreno para que los estudiantes se planteen preguntas importantes sobre el poder, el saber y lo que podría significar para ellos el hecho de encarar de forma crítica las condiciones en las que se les presenta la vida. Además, la pedagogía de la libertad proporcionaría a los estudiantes el conocimiento y las competencias necesarios para analizar y esforzarse por superar las relaciones sociales de opresión que hacen que la vida sea difícil de soportar para los pobres, los hambrientos, los desempleados, los que se ven privados de servicios sociales adecuados y los considerados en buena medida como desechables bajo la égida del neoliberalismo. Lo importante con respecto a este tipo de pedagogía crítica es la cuestión de la responsabilidad en cuanto asunto normativo y como acto estratégico. La responsabilidad pone de relieve la naturaleza performativa de la pedagogía al dar lugar a preguntas no solo sobre la relación que entablan los docentes con los estudiantes, sino también sobre la relación que estos últimos establecen consigo mismos y con los demás.

Es de suma importancia que los educadores inciten a los estudiantes a reflexionar sobre el sentido que guarda para ellos la relación del saber con la actitud crítica con miras a convertirse en agentes del cambio social, fortalecidos por el profundo deseo de triunfar sobre la injusticia y por el enérgico compromiso con la acción social. La educación política enseña a los estudiantes a correr riesgos y a desafiar a los poderosos; los anima asimismo a reflexionar sobre la utilización del poder en el aula. La educación política plantea que el papel del educador en cuanto intelectual público no debe consolidar la autoridad, sino cuestionarla y someterla a preguntas; también propone que los docentes y los estudiantes atemperen toda reverencia por la autoridad gracias a la idea de una conciencia crítica y a una acuciante disposición a hacerla responsable de sus consecuencias. Además, la educación política pone en relieve la educación no en el contexto de los imperativos de la especialización y de la profesionalización, sino en el seno de un proyecto destinado a expandir las posibilidades de la democracia gracias a la vinculación de la educación con modos de acción política que promueven la ciudadanía crítica y que plantean el imperativo ético de aliviar el sufrimiento humano.

Por otra parte, la educación politizante silencia en nombre de la ortodoxia y se impone a los estudiantes, al tiempo que socava el diálogo, la deliberación y la participación crítica. La educación politizante se basa con frecuencia en una combinación de santurronería y pureza ideológica que silencia a los estudiantes, dado que representa las

posiciones «correctas». Desde esta perspectiva, la autoridad difícilmente se muestra abierta a la autocrítica o, de hecho, a cualquier tipo de crítica, particularmente por parte de los estudiantes. La educación politizante no puede descifrar la distinción entre la enseñanza crítica y el terrorismo pedagógico porque sus defensores no comprenden la diferencia entre la incitación a la acción humana y la responsabilidad social y el modelado de los estudiantes según los imperativos de una posición ideológica incontestable y un programa pedagógico suturado. La educación politizante es más religiosa que secular y tiende más a la capacitación que a la educación; siente aversión por la tendencia a complicar los asuntos, por el fomento del diálogo crítico y por la creación de una cultura del cuestionamiento.

Si los docentes están realmente interesados en saber cómo funciona la educación en cuanto ámbito fundamental de poder en el mundo moderno, tendrán que tomar más en serio el modo en que actúa la pedagogía a nivel local y global para afianzar y desafiar las formas en que se utiliza, se afirma y se resiste el poder dentro y fuera del contexto de los discursos y las esferas culturales tradicionales. En este caso, la pedagogía se convierte en una importante herramienta teórica que permite comprender las condiciones institucionales que restringen la producción de conocimiento, la enseñanza y la labor académica misma. La pedagogía también proporciona un discurso para comprometerse y desafiar la producción de jerarquías, identidades e ideologías sociales que atraviesan los límites locales y nacionales. Además, la pedagogía en cuanto forma de producción y crítica ofrece un discurso de la posibilidad, un modo de proporcionar a los estudiantes la oportunidad de ligar el sentido y el compromiso con la transformación social —y todo ello en beneficio de la mayor justicia posible—. A diferencia de las tradicionales nociones vanguardistas o elitistas del intelectual, la pedagogía y la educación críticas deben abrazar la idea de arraigar la vocación de los intelectuales en el trabajo pedagógico y político, atemperado por la humildad, el enfoque moral en el sufrimiento y la necesidad de producir visiones y políticas alternativas que trasciendan el lenguaje de la mera crítica.

Me gustaría ahora cambiar un poco el marco para centrarme en las implicaciones de los asuntos señalados hasta ahora y en sus posibles relaciones con el desarrollo de un programa académico para los educadores en cuanto intelectuales públicos, particularmente en una época en la que los programas neoliberales guían cada vez más la política social.

Una vez más, en oposición a la privatización, mercantilización, comercialización y militarización de todo lo público, es necesario que los educadores definan la educación pública como fuente vital de la vida cívica y democrática de la nación. En el corazón de esa tarea se encuentra el desafío para los docentes, los académicos, los trabajadores culturales y los dirigentes sindicales de unirse en contra de la transformación de la educación pública en un sector comercial —de oponer resistencia a lo que Bill Readings ha denominado una corporación orientada al consumidor, más preocupada por la contabilidad que por la responsabilidad—. ³² Como nos recuerda Bauman, los establecimientos educacionales se cuentan entre los pocos espacios públicos restantes donde los estudiantes pueden aprender las habilidades necesarias para «la participación y

la acción política eficaz de los ciudadanos. Y donde no hay [ese tipo de] instituciones, tampoco hay “ciudadanía”». ³³ La educación pública tal vez sea uno de los pocos ámbitos disponibles donde los estudiantes pueden aprender sobre los límites de los valores comerciales, reflexionar sobre el sentido de asimilar las habilidades de la ciudadanía social y descubrir cómo profundizar y ampliar las posibilidades de acción colectiva y de vida democrática.

La defensa de la educación en todos los niveles de enseñanza en cuanto esfera pública y bien común de suma importancia, más que como un mero bien privado, resulta necesaria para desarrollar y fomentar el equilibrio adecuado entre las esferas públicas y el poder comercial, entre las identidades basadas en los principios democráticos y las identidades impregnadas de un individualismo competitivo y centrado en el interés propio, que celebra el egoísmo, el afán de lucro y la avaricia. Esta visión sugiere defender la educación pública mediante el trabajo intelectual que recuerda a conciencia la tensión entre los imperativos democráticos y las posibilidades de las instituciones públicas en su implementación cotidiana en el seno de una sociedad dominada por los principios del mercado. Para que la educación pública y superior sigan siendo ámbitos propicios para el pensamiento crítico, el trabajo colectivo y el diálogo reflexivo, es necesario que los educadores amplíen y defiendan con resolución su perspectiva del sentido y del propósito de su labor con los jóvenes. Como he subrayado repetidas veces, los académicos, los docentes, los estudiantes, los padres, los activistas comunitarios y otros grupos preocupados por los asuntos sociales deben proveer la primera línea de defensa para proteger la educación pública como fuente esencial para la vida moral de la nación, abierta a la gente y a las comunidades que, por sus recursos, su saber y sus competencias, a menudo han sido consideradas marginales. Esto exige no solo una idea educacional revolucionaria y un análisis concreto de las fuerzas neoliberales y de otras fuerzas reaccionarias dedicadas a destruir la educación pública, sino también el deseo de construir un movimiento social poderoso como condición previa para el cambio verdadero y la educación universal, gratuita y de calidad.

Este proyecto implica el desarrollo de un vocabulario más inclusivo por parte de los educadores, con el fin de conciliar la política y la tarea de liderazgo. En parte, esto supone brindar a los estudiantes el lenguaje, el saber y las relaciones sociales necesarios para participar en «el arte de traducir problemas individuales en asuntos públicos, e intereses comunes en derechos y obligaciones individuales». ³⁴ El liderazgo exige una política y una pedagogía que se nieguen a separar la experiencia y los problemas individuales de los asuntos públicos y los factores sociales. Desde esa perspectiva, el liderazgo sustituye el cinismo por la esperanza, desafía la idea neoliberal de que no hay alternativas con miras a una sociedad mejor y desarrolla una pedagogía del compromiso que establece modos de competencia crítica en los que la capacidad y la interpretación proporcionan la base para intervenir realmente en el mundo. El liderazgo recurre a la reivindicación de hacer que lo pedagógico sea más político mediante la vinculación del pensamiento crítico a la acción colectiva, de la acción humana a la responsabilidad social

y del conocimiento y el poder a una profunda impaciencia con respecto al *statu quo* basado en profundas desigualdades e injusticias.

Uno de los desafíos fundamentales a los que se enfrentan los educadores consiste en rechazar la caída neoliberal de lo público en lo privado, la interpretación de que todos los problemas sociales son biográficos por naturaleza. La obsesión neoliberal con lo privado no solo fomenta una política que, basada en el mercado, reduce todas las relaciones al intercambio de dinero y a la acumulación de capital, sino que también despolitiza la política misma y limita la actividad pública al terreno de las utopías y de las prácticas totalmente privatizadas, lo que se ve acentuado por la degradación de la ciudadanía al acto de adquirir bienes. En el contexto de este discurso, todas las formas de solidaridad, de acción social y de resistencia colectiva desaparecen en las turbias aguas de una política en la que las demandas de placeres privatizados y de elecciones individuales prefabricadas se organizan en función de mentalidades y moralidades que, basadas en el mercado, anulan todos los modos de responsabilidad, compromiso y acción social. Se trata de una pedagogía pública reaccionaria que encuentra su visión en la creación de individuos atomizados que viven en un vacío moral y que involucionan al más puro darwinismo económico o al infantilismo. Uno de los principales desafíos a los que se enfrentan ahora los educadores, especialmente a la luz del actual ataque neoliberal a los trabajadores públicos, consiste en reivindicar el lenguaje de lo social, de la acción, de la solidaridad, de la democracia y de la vida pública en cuanto base para repensar cómo denominar, teorizar y plantear en términos estratégicos un nuevo tipo de educación y ciertas ideas más emancipadoras de acción social e individual, así como la lucha colectiva.

Este desafío sugiere, en parte, la postulación de nuevas formas de ciudadanía social y de educación cívica que tengan un asidero en la lucha y la vida cotidiana de la gente. Los maestros y los profesores tienen la enorme responsabilidad de resucitar la cultura política y democrática con el objeto de oponerse al neoliberalismo —la ideología más peligrosa de nuestros tiempos—. Parte de este esfuerzo exige la creación de nuevos ámbitos de lucha, de vocabularios y de valores que, en una gran variedad de esferas públicas, permitan a las personas convertirse en algo más de lo que ya son, preguntarse en qué se han transformado en el seno de las formaciones institucionales y sociales existentes y «pensar en sus experiencias, de modo que puedan transformar sus relaciones de subordinación y opresión».³⁵ Un factor de esta lucha podría adoptar la forma de resistencia a los ataques emprendidos contra las esferas públicas existentes, como por ejemplo las instituciones educacionales; al mismo tiempo, sería posible crear espacios nuevos en clubes, vecindarios, librerías, sindicatos, sitios web alternativos y otros ámbitos que permitan el diálogo y los intercambios críticos. Al mismo tiempo, plantar cara al neoliberalismo implica luchar en contra de la actual reconfiguración del Estado en su papel de distrito policial más amplio, destinado a reprimir el disenso, a regular a la población inmigrante, a encarcelar a los jóvenes tachados de desechables y a salvaguardar los intereses de los inversores globales. También implica cambiar las prioridades presupuestarias en favor de los jóvenes y de una democracia sostenible.

Los ingresos públicos para invertir en los jóvenes, en los servicios sociales, en la asistencia sanitaria, en infraestructuras fundamentales y el estado de bienestar no han desaparecido. Sencillamente, han sido destinados a otras categorías presupuestarias o empleados en beneficio de un pequeño porcentaje de la población. Como hemos señalado anteriormente, los gastos de defensa están inflados y financian una sociedad organizada para la producción masiva de violencia. Es necesario reducir al mínimo esos gastos, lo que podría hacerse sin poner en peligro a la sociedad en general. Además, como ha insinuado John Cavanagh, es preciso que los educadores, entre otros, luchen por políticas que establezcan un pequeño impuesto a las acciones y derivados, que impidan que los ricos recurran a paraísos fiscales extranjeros y que creen políticas tributarias que impliquen una carga impositiva justa para la gente adinerada.³⁶ Cavanagh calcula que la implementación de estas tres políticas podría generar un ingreso anual de 330 mil millones de dólares, suma que alcanzaría para mejorar enormemente la calidad de la educación de todos los niños de Estados Unidos.³⁷

Como los gobiernos de todo el mundo abandonan su función de proveer redes de seguridad social, de mantener los servicios públicos y de regular la codicia corporativa, el capital escapa al control democrático y deja a individuos y grupos marginados a merced de sus propios y exiguos recursos, con los que deben arreglarse para sobrevivir. En esas circunstancias, resulta difícil crear esferas públicas alternativas que permitan que la gente se convierta, efectivamente, en un agente del cambio. En el reino del terror del neoliberalismo, los asuntos públicos caen en el discurso de la privatización y surge una cultura de confesiones personales, avaricia y veneración de celebridades, que prepara el terreno para la despolitización de la vida pública y para la transformación de la ciudadanía y del gobierno en una forma de consumismo. La celebridad se ha convertido en la principal expresión del valor en una sociedad en la que solo tienen valor los objetos mercantilizados. A los ricos y a los poderosos les desagrada la educación pública, del mismo modo en que desprecian toda idea real de democracia y harán cuanto esté en su poder para defender estrictamente sus intereses ideológicos y económicos.

El creciente ataque a la educación pública y superior en la sociedad estadounidense, así como en el Reino Unido y en muchos otros países neoliberales, tal vez hable menos de la supuesta apatía del pueblo que de la decadencia de las ortodoxias y los lenguajes políticos de otras épocas, así como de la necesidad de nuevos vocabularios y visiones que clarifiquen nuestros proyectos políticos, intelectuales y éticos, especialmente a medida que se encargan de reabsorber las cuestiones sobre la acción, la ética y el sentido y devolverlas a la política y a la vida pública. En ausencia de un lenguaje semejante, así como de las formaciones sociales y de las esferas públicas que hacen que la democracia y la justicia funcionen, la política se vuelve narcisista y atiende al pesimismo generalizado y al atractivo catártico del espectáculo. Además, el servicio público y la intervención gubernamental son menospreciados por burocráticos o por restringir la libertad individual. Todo intento de insuflar vida nueva a una política esencial y democrática debe abordar la cuestión de cómo enseñar a las personas a ser agentes políticos, así como el tema del tipo de trabajo educacional necesario y la clase de espacios públicos donde llevarlo a cabo

para que la gente pueda hacer pleno uso de sus recursos intelectuales con el objeto de proporcionar una crítica profunda de las instituciones existentes y de emprender una lucha destinada a que la libertad y la autonomía resulten accesibles para la mayor cantidad posible de personas en una gran variedad de esferas.

Como educadores comprometidos, debemos comprender más a fondo los motivos por los cuales las herramientas que usamos en el pasado parecen inadecuadas en el presente, dado que con frecuencia no logran ofrecer una respuesta a los problemas a los que se enfrentan actualmente Estados Unidos y otras partes del mundo. Más concretamente, los educadores se encuentran ante el desafío planteado por el fracaso de los discursos críticos existentes, consistente en salvar la brecha entre la forma en que la sociedad se representa a sí misma y los modos y los motivos por los cuales los individuos no consiguen comprender ni participar críticamente en esas representaciones, y todo ello con el objeto de intervenir en las relaciones sociales opresivas que a menudo legitiman.

En contra del neoliberalismo, los educadores, los estudiantes y demás ciudadanos preocupados se enfrentan a la tarea de suministrar un lenguaje de resistencia y posibilidad, un lenguaje que abraza el utopismo militante, sin desatender en ningún momento las fuerzas que pretenden convertir esa esperanza en un nuevo eslogan o castigar y rechazar a quienes se atreven a mirar más allá del horizonte de lo ya establecido. La esperanza es la condición previa, desde el punto de vista afectivo e intelectual, para la lucha social e individual, el sello de valentía por parte de los intelectuales que, tanto dentro como fuera de los círculos académicos, emplean los recursos de la teoría para abordar problemas sociales urgentes. Pero la esperanza es también un referente para el coraje cívico que se traduce en una práctica política y comienza cuando ya no es posible dar por sentada la propia vida, lo que materializa la posibilidad de transformar la política en un espacio ético y en un acto público que confronta el flujo de la experiencia cotidiana y el peso del sufrimiento social con la fuerza de la resistencia individual y colectiva y el interminable proyecto de la transformación social.

Entre los educadores y el público en general, se habla mucho de la muerte de la educación y del apoyo institucional que esta ofrece al diálogo crítico, alimentando la imaginación y creando un espacio de inclusión y de enseñanza crítica. Dado que los educadores, entre otros, viven actualmente en una democracia despojada de todo sentido fundamentado en principios sólidos, la capacidad de los seres humanos para imaginar un mundo más justo y equitativo se topa con más dificultades. Yo esperarí que, de todos los grupos, los educadores fueran los más ruidosos y activos al desafiar esta suposición, dejando en claro que en el seno de toda idea de democracia sustantiva se encuentra el supuesto de que el saber debería usarse para expandir el bien público, crear una cultura del cuestionamiento y promover el cambio social y democrático. La acción individual y social se torna significativa como parte de la voluntad de pensar en términos opositoristas, cuando no utópicos, «con el objeto de ayudarnos a encontrar el camino hacia un futuro más humano».³⁸ En esas circunstancias, el saber puede usarse para ampliar la libertad humana y promover la justicia social, y no simplemente para generar

ganancias. Los diversos terrenos de la educación y de la pedagogía críticas ofrecen ciertas apreciaciones para abordar estas cuestiones; haríamos bien en aprender de ellas todo lo posible, a fin de ampliar el sentido de lo político y revitalizar las posibilidades pedagógicas de la política cultural y de las luchas democráticas. Pierre Bourdieu ha afirmado que los intelectuales necesitan crear formas nuevas de hacer política y que, para ello, deben emprender luchas políticas mediante la crítica permanente de los abusos de autoridad y poder, especialmente bajo el dominio del neoliberalismo. Bourdieu quería que los educadores usaran sus capacidades y su conocimiento para escapar del microcosmos del ámbito académico y del aula, combinar la erudición con el compromiso y «entablar un intercambio vigoroso y constante con el mundo exterior (especialmente con los sindicatos, las organizaciones de base y los grupos de activistas centrados en un tema en particular), en vez de contentarse con emprender las batallas “políticas” del universo académico, a un tiempo personales y, a la larga, siempre un poco irreales».³⁹

En una época en la que nuestras libertades civiles se ven aniquiladas y en todo el mundo las instituciones y los bienes públicos se encuentran sometidos al ataque de las fuerzas de un rapaz capitalismo global, surge en el horizonte una urgencia concreta que exige no solo las formas más comprometidas de oposición política por parte de los docentes, sino también nuevos modos de resistencia y de lucha colectiva, reforzados por la labor intelectual, la responsabilidad social y el coraje político. Ha llegado el momento de que los educadores distingan la precaución de la cobardía y reconozcan la necesidad de abordar la terrible crisis que atraviesa la educación pública. Como nos recuerda Jacques Derrida, la democracia «exige una acción urgente y muy concreta [...] porque, en cuanto concepto, torna visible la promesa de la democracia, algo que está por venir».⁴⁰ Hemos visto vislumbres de esa promesa entre los estudiantes y los obreros valientes que se han manifestado en Montreal, en París, en Londres, en Atenas, en Toronto, en Ciudad de México y en muchas otras ciudades de todo el mundo.

En cuanto intelectuales comprometidos, los docentes pueden aprender de esas luchas al convertir a los *colleges* y a las instituciones educacionales públicas en ámbitos de enseñanza vibrantes y críticos, así como en incondicionales esferas de resistencia política y pedagógica. El poder del orden dominante no radica solamente en lo económico y en las relaciones de poder sustanciales, sino también en el reino de las ideas y de la cultura. Por este motivo, los educadores deben tomar partido, expresarse y participar en la difícil labor pedagógica de desacreditar los ataques de la cultura corporativa a la enseñanza y el saber, orientar su enseñanza a favor del cambio social y relacionar el saber con la vida pública. Como mínimo, los educadores pueden relacionar los conocimientos con las operaciones de poder en su propia aula, proporcionando un lugar seguro para que los estudiantes traten diversas cuestiones importantes, desde la violación de los derechos humanos hasta los crímenes en contra de la humanidad. La aceptación del papel del intelectual público anima a convertirse en un agitador en el aula; implica formular preguntas difíciles, escuchar con atención lo que los estudiantes tienen para decir y enseñar a contracorriente. Pero también implica salir del aula y trabajar con otras personas para crear espacios públicos en los que sea posible no solo «cambiar la forma

en que la gente piensa sobre el presente, sino potencialmente impulsarlos a hacer en ese momento algo de forma diferente», relacionar la propia imaginación crítica con la posibilidad del activismo en la esfera pública.⁴¹ Se trata, claro está, de un pequeño paso, pero si no queremos repetir el presente en el futuro o, peor aún, ser cómplices de los mecanismos del poder dominante, es hora de que los educadores se movilicen colectivamente, truncando la ilusión de unanimidad que propaga el poder dominante, y de que, al mismo tiempo, trabajen de forma colectiva, con diligencia e infatigablemente para reivindicar las promesas de un verdadero futuro democrático y global. En una sociedad democrática no hay lugar para una pedagogía distópica, porque esta destruye la base para una cultura formativa, necesaria para proporcionar los modos de sociabilidad compartida y los agentes sociales que cuentan con el saber, las competencias y los valores que sostienen la actual lucha colectiva a favor de la democratización. A la luz del actual ataque neoliberal contra todas las esferas públicas y democráticas, así como de la urgente gravedad de los problemas que deben afrontar las personas marginadas a causa de su clase social, de su raza, de su edad o de su orientación sexual, creo que es de suma importancia imaginar una política que desafíe y rechace los distópicos «mundos de fantasía» del consumismo, la privatización, la desregulación y la interminable búsqueda de acumulación de ganancias. En el seno de esa lucha se encuentra la necesidad de una nueva imaginación radical —en este caso, una imaginación dispuesta a desarrollar movimientos sociales nuevos, un lenguaje fresco para la política, una lucha intensa para preservar las posibilidades educacionales y democráticas de la educación superior, así como esferas públicas alternativas—. Todo esto es de suma importancia para sostener una cultura formativa y democrática capaz de desafiar el autoritarismo neoliberal que genera una gran desigualdad social, que profundiza la ferocidad del mercado, que promueve la privatización masiva y que da rienda suelta a una guerra mundial en contra de cualquier idea viable de ciudadanía social y de educación crítica.

¹ Entre las diversas fuentes importantes, podemos mencionar: Henry A. Giroux, *Education and the Crisis of Public Values*, Boulder (CO), Paradigm, 2012; Kenneth J. Saltman, *The Failure of Corporate School Reform*, Boulder (CO), Paradigm, 2012; Diane Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*, Nueva York, Basic Books, 2011; Gaston Alonso, Noel S. Anderson, Celina Su, y Jeanne Theoharis, *Our Schools Suck: Students Talk Back to a Segregated Nation on the Failures of Urban Education*, Nueva York, NYU Press, 2009.

² Graeme Turner, *What's Become of Cultural Studies*, Nueva York, Sage, 2011, p. 183.

³ Véase, por ejemplo, Jeff Madrick, *Age of Greed: The Triumph of Finance and the Decline of America, 1970 to the Present*, Nueva York, Vintage, 2011; Charles Ferguson, *Predator Nation: Corporate Criminals, Political Corruption, and the Hijacking of America*, Nueva York, Crown Business, 2012; Henry A. Giroux, *Zombie Politics in the Age of Casino Capitalism*, Nueva York, Peter Lang, 2010.

⁴ David Theo Goldberg, «The Taxing Terms of the GOP Plan Invite Class Carnage», *Truthout*, 20 de septiembre de 2012, <http://truth-out.org/news/item/11630-the-taxing-terms-of-the-gop-plan-invite-class-carnage> [consulta: 31-1-2018].

⁵ Jolle Fanghanel, *Being an Academic*, Nueva York, Routledge, 2012, p. 15.

⁶ Véase, por ejemplo, Gaye Tuchman, *Wannabe U: Inside the Corporate University*, Chicago, University of Chicago Press, 2009; Martha C. Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las*

humanidades, trad. de M. V. Rodil, Buenos Aires, Katz, 2010; Michael Bailey y Des Freedman, eds., *The Assault on Universities: A Manifesto for Resistance*, Londres, Pluto Press, 2011; Henry A. Giroux, *Twilight of the Social: Resurgent Politics in the Age of Disposability*, Boulder (CO), Paradigm, 2012.

⁷ Sobre la derecha religiosa, véase Chris Hedges, *American Fascists: The Christian Right and the War on America*, Nueva York, Free Press, 2008; Clyde Wilcox y Carin Robinson, *Onward Christian Soldiers? The Religious Right in American Politics*, Boulder (CO), Westview Press, 2010.

⁸ He abordado el tema del ataque a la educación superior en varios libros. Véase, por ejemplo, Henry A. Giroux y Susan Searls Giroux, *Take Back Higher Education*, Nueva York, Palgrave, 2004, y *La Universidad secuestrada. El reto de confrontar a la alianza militar-industrial-académica*, trad. de E. Pereira Urosevic, Caracas, Centro Internacional Miranda, 2008.

⁹ David Theo Goldberg, «The University We Are For», *Huffington Post*, 28 de noviembre de 2011, http://www.huffingtonpost.com/david-theo-goldberg/university-california-protests_b_1106234.html [consulta: 31-1-2018].

¹⁰ Marc Bousquet, *How the University Works: Higher Education and the Low-Wage Nation*, Nueva York, NYU Press, 2008.

¹¹ Para un análisis fundamentado sobre cómo la desigualdad socava la democracia y los servicios públicos, véase Richard Wilkinson y Kate Pickett, *The Spirit Level: Why Equality Is Better for Everyone*, Nueva York, Penguin, 2010.

¹² John Atcheson, «The Real Welfare Problem: Government Giveaways to the Corporate 1 %», *Common Dreams*, 3 de septiembre de 2012, www.commondreams.org/view/2012/09/03-7 [consulta: 31-1-2018].

¹³ David Theo Goldberg, «The Taxing Terms of the GOP Plan», *op. cit.*

¹⁴ Véase Joseph E. Stiglitz, *El precio de la desigualdad*, trad. de A. Pradera, Barcelona, Taurus, 2012, y Michael Sandel, *Lo que el dinero no puede comprar*, trad. de J. Chamorro Mielke, Barcelona, Debate, 2013.

¹⁵ Michael Sandel, *Lo que el dinero no puede comprar*, *op. cit.*

¹⁶ Les Leopold, «Hey Dad, Why Does This Country Protect Billionaires, and Not Teachers?», *AlterNet*, 5 de mayo de 2010, http://www.alternet.org/story/146738/%22hey_dad_why_does_this_country_protect_billionaires_and_not_teach [consulta: 31-1-2018].

¹⁷ Noam Chomsky, «Public Education Under Massive Corporate Assault—What's Next?», *AlterNet*, 5 de agosto de 2011, www.alternet.org/story/151921/chomsky%3A_public_education_under_massive_corporate_assault_%E2%80%99 [consulta: 31-1-2018].

¹⁸ Peter Seybold, «The Struggle Against the Corporate Takeover of the University», *Socialism and Democracy* 22, n.º 1 (marzo de 2008), pp. 1-2.

¹⁹ Diane Ravitch, «How, and How Not, to Improve the Schools», *The New York Review of Books*, 22 de marzo de 2012, <http://www.nybooks.com/articles/2012/03/22/how-and-how-not-improve-schools> [consulta: 31-1-2018].

²⁰ Stephen Janis, «Baltimore Public Defender: Teens Targeted by School to Prison Pipeline», *The Real News Network*, 8 de mayo de 2015, http://therealnews.com/t2/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=74&jumival=13828 [consulta: 31-1-2018].

²¹ Véase Christopher Robbins, *Expelling Hope: The Assault on Youth and the Militarization of Schooling*, Albany, SUNY Press, 2008; Henry A. Giroux, *Youth in a Suspect Society*, Nueva York, Routledge, 2010; Annette Fuentes, *Lockdown High*, Nueva York, Verso, 2013; Sadhbh Walshe, «US Education Orientation for Minorities: The School-to-Prison Pipeline», *Guardian*, 31 de agosto de 2012, www.guardian.co.uk/commentisfree/2012/aug/31/us-education-orientation-minorities [consulta: 31-1-2018]. Véase también el informe de ACLU *Locating the School-to-Prison Pipeline*, www.aclu.org/racial-justice/school-prison-pipeline [consulta: 31-1-2018].

²² Me he ocupado de este asunto en Henry A. Giroux (en coautoría con Susan Searls Giroux), «Scandalous Politics: Penn State and the Return of the Repressed in Higher Education», *jac* 32, n.º 1-2.

- ²³ Charles M. Blow, «Plantations, Prisons and Profits», *New York Times*, 25 de mayo de 2012, www.nytimes.com/2012/05/26/opinion/blow-plantations-prisons-and-profits.html [consulta: 31-1-2018]. Para un análisis detallado del racista complejo penitenciario-industrial, véase Angela Y. Davis, *Abolition Democracy: Beyond Empire, Prisons, and Torture*, Seven Stories Press, 2005; Michelle Brown, *The Culture of Punishment: Prison, Society and Spectacle*, Nueva York, NYU Press, 2009; Michelle Alexander, *El color de la justicia. La nueva segregación racial en Estados Unidos*, trad. de C. Valle y E. Odriozola, Madrid, Capitán Swing, 2014.
- ²⁴ Amanda Terkel, «Arizona Expands Its Discrimination: Teachers with Heavy Accents Can't Teach English, Ethnic Studies Are Banned», *ThinkProgress*, 30 de abril de 2010, <http://thinkprogress.org/politics/2010/04/30/94567/arizona-teachers> [consulta: 31-1-2018].
- ²⁵ Zygmunt Bauman, *La sociedad sitiada*, trad. de M. Rosenberg y E. Zaidenwergr, Buenos Aires, FCE, 2008, p. 209.
- ²⁶ Salvatore Babones, «To End the Jobs Recession, Invest an Extra \$ 20 Billion in Public Education», *Truthout*, 21 de agosto de 2012, [http://truth-out.org/opinion/item/11031-to-end-the-jobs-recession-invest-an-extra-\\$20-billion-in-public-education](http://truth-out.org/opinion/item/11031-to-end-the-jobs-recession-invest-an-extra-$20-billion-in-public-education) [consulta: 31-1-2018].
- ²⁷ Blog de Lex, del *Financial Times*, «US Defense Spending: What's the Real Figure?», *Globe and Mail*, 28 de mayo de 2012, www.theglobeandmail.com/report-on-business/international-business/us-defence-spending-whats-the-real-figure/article4217831 [consulta: 31-1-2018].
- ²⁸ Daniel Trotta, «Cost of War \$ 3.7 Trillion and Counting, 258,000 Dead», *Reuters*, 28 de junio de 2011, <http://uk.reuters.com/article/2011/06/29/uk-usa-war-idUKTRE75S76R20110629> [consulta: 31-1-2018].
- ²⁹ Dominic Tierney, «The F-35: A Weapon That Costs More Than Australia», *Atlantic*, 11 de noviembre de 2011, www.theatlantic.com/national/archive/2011/03/the-f-35-a-weapon-that-costs-more-than-australia/72454 [consulta: 31-1-2018].
- ³⁰ Salvatore Babones, «To End the Jobs Recession», *op. cit.*
- ³¹ Citado en Zygmunt Bauman, *Vida líquida*, trad. de A. Santos Mosquera, Barcelona, Paidós, 2006, pp. 182-183.
- ³² Bill Readings, *The University in Ruins*, Cambridge (MA), Harvard University Press, pp. 11, 18.
- ³³ Zygmunt Bauman, *En busca de la política*, trad. de M. Rosenberg, Buenos Aires, FCE, 2001, p. 179.
- ³⁴ Zygmunt Bauman, *La sociedad sitiada*, *op. cit.*, p. 209.
- ³⁵ Lynn Worsham y Gary A. Olson, «Rethinking Political Community: Chantal Mouffe's Liberal Socialism», *Journal of Composition Theory* 19, n.º 2 (1999), p. 178.
- ³⁶ John Cavanagh, «Seven Ways to End the Deficit (Without Throwing Grandma Under the Bus)», *Yes! Magazine*, 7 de septiembre de 2012, <http://www.yesmagazine.org/new-economy/seven-ways-to-end-the-deficit-without-throwing-grandma-under-the-bus> [consulta: 31-1-2018].
- ³⁷ *Ibid.*
- ³⁸ Noam Chomsky, «Paths Taken, Tasks Ahead», *Profession* (2000), p. 34.
- ³⁹ Pierre Bourdieu, «For a Scholarship of Commitment», *Profession* (2000), p. 44.
- ⁴⁰ Jacques Derrida, «Intellectual Courage: An Interview», trad. de P. Krapp, *Culture Machine* 2 (2000), p. 9.
- ⁴¹ Conversación entre Lani Guinier y Anna Deavere Smith, «Rethinking Power, Rethinking Theater», *Theater* 31, n.º 3 (invierno de 2002), pp. 34-35.

En el límite de la educación superior neoliberal: La resistencia juvenil mundial y la diferencia entre Estados Unidos y el Reino Unido

Necesitamos una revisión completa del modo en que la democracia escucha y trata a los jóvenes.

ANDY MYCOCK

El alcance global y la destructividad de los valores neoliberales y de los controles disciplinarios no solo son evidentes en las penalidades generalizadas y en el sufrimiento humano causado por la recesión económica de 2008, sino que también resultan visibles en el actual ataque despiadado al Estado social, a los obreros, a los sindicatos, a la educación superior, a los estudiantes y a todo vestigio de lo social, en conflicto con los valores neoliberales. Bajo el régimen del fundamentalismo de mercado, las instituciones destinadas a limitar la desgracia y el sufrimiento humano, así como a proteger a la población de los excesos del mercado, han sido debilitadas o abolidas, tal como ha sucedido con las esferas públicas en las que los problemas privados pueden entenderse como problemas sociales y abordarse desde esa perspectiva.¹ Las instituciones y las políticas gubernamentales dedicadas a proteger los derechos de los trabajadores y a regular las corporaciones han sido debilitadas, del mismo modo en que la base institucional del estado de bienestar ha sido socavada junto con «las ideas de provisión social que la soportaban».² Muchos programas inaugurados durante las eras del New Deal [Nuevo Trato] de Franklin D. Roosevelt y de la Great Society [Gran Sociedad] de Lyndon Johnson han sido eliminados o se encuentran actualmente sometidos al ataque de los políticos conservadores, especialmente del senador de Texas Ted Cruz y de otros partidarios del Tea Party. Un alarmante ejemplo de la creciente desigualdad consiste en la reincorporación en las escuelas públicas de la práctica de agrupar a los alumnos según sus capacidades, lo que implica un patente regreso a las viejas formas de organizarlos en función de su clase social y de su raza.³ Esa organización ya existe en la educación superior debido a la correlación entre las posibilidades de acceder a una educación de

calidad y la capacidad de pagar tasas de matriculación muy elevadas en las mejores instituciones públicas y privadas. Bajo el neoliberalismo, la privatización se ha extendido, devorando instituciones tan diversas en sus objetivos y en sus funciones como las escuelas públicas y los servicios públicos fundamentales, por un lado, y las prisiones, por el otro. Este cambio del contrato social a las formas salvajes de soberanía corporativa forma parte de un proceso más amplio de «reducción del financiamiento estatal de los bienes sociales [e] implica que los estados —las instituciones más aptas para defender los beneficios que los obreros y otras fuerzas populares han conseguido en luchas anteriores— van, por el contrario, abandonándolos».⁴ En este mundo feliz, la desigualdad en los ingresos y la riqueza aumenta rápidamente; el sector financiero ocupa ahora una posición sin precedentes en la economía y, entre las consecuencias de esta situación, destaca una «miseria a escala mundial que no se veía desde la década de 1930».⁵

Ante el inmenso déficit, el gobierno federal de Estados Unidos, junto con muchos gobiernos estatales, se niega a subir los impuestos de los ricos y de las corporaciones prósperas; al mismo tiempo, implementa enormes recortes en todo, desde los programas de Medicaid, los bancos de alimentos y los fondos de pensiones de los trabajadores hasta la educación superior y los programas de asistencia sanitaria para los niños. Por ejemplo, Rick Scott, el gobernador de Florida, ha

propuesto reducir los impuestos sobre la renta y las propiedades corporativas, despedir a 6 700 empleados estatales, realizar recortes de 4 800 millones de dólares en educación y de casi cuatro mil millones en Medicaid. El principal plan de Scott consiste en eliminar por completo, aunque paulatinamente, los impuestos sobre la renta corporativa en el estado del sol. Él [quiere] vaciar el sistema de seguro de desempleo de Florida, dejando a los trabajadores que están en el paro «con mucha menos protección económica que los desempleados de cualquier otro estado del país».⁶

A medida que los problemas sociales se privatizan y la esferas públicas se mercantilizan, aumenta el énfasis en las soluciones individuales a problemas generados en el marco social; al mismo tiempo, las relaciones del mercado y las dominantes instituciones del capital se divorcian de las cuestiones políticas y éticas, así como de la responsabilidad. La ideología del libre mercado, con su énfasis en la privatización de la riqueza pública, en la eliminación de las protecciones sociales y en la desregulación de la actividad económica, configura en la actualidad prácticamente todas las instituciones políticas y económicas dominantes en Estados Unidos. En estas circunstancias, las ideas del bien público, la comunidad y los deberes de la ciudadanía quedan reemplazadas tanto por las abrumadoras exigencias de responsabilidad social como por un ideal de libertad completamente privatizado.

En la sociedad actual, impulsada por el mercado, con sus incertidumbres e inquietudes de inspiración colectiva, los principales valores públicos que salvaguardan el bien común han sido abandonados bajo el dominio de un régimen que promueve la doctrina económica de la supervivencia del más apto. Como señala Jeffrey Sachs: «La desigualdad en los ingresos ha alcanzado cotas históricas, pero los ricos sostienen que no tienen ninguna responsabilidad con respecto al resto de la sociedad. Se niegan a ayudar a

los desposeídos y no dejan pasar nunca la ocasión de defender las reducciones impositivas. Casi todos se quejan, casi todos defienden agresivamente sus propios intereses, cortoplacistas y de miras estrechas, y casi todos abandonan cualquier pretensión de mirar hacia el futuro o de considerar las necesidades de los demás». ⁷ El sacrificio y las responsabilidades comunes dan lugar ahora a miedos comunes, así como al desprecio de las inversiones en el bien común o, de hecho, en la seguridad de las futuras generaciones de jóvenes. Tanto los conservadores como los liberales parecen considerar que los valores públicos constituyen o bien un obstáculo para los fines de lucro del supuesto libre mercado o bien un enervante malgasto en la sociedad. En la actualidad, la defensa de la idea del bien común es vista como una señal de debilidad, cuando no como una patología peligrosa. ⁸

Las esferas públicas que en otro tiempo ofrecieron al menos un vislumbre de ideas progresistas y sacaron a la luz políticas sociales, valores no mercantilizados e intercambios críticos se han ido comercializando cada vez más —o han sido reemplazadas por espacios privados y escenarios corporativos totalmente leales al propósito de ampliar los márgenes gananciales—. Así, la educación superior se define cada vez más como un factor anejo a la cultura y al poder corporativos. Los espacios públicos, como las bibliotecas, por ejemplo, quedan desvinculados del lenguaje del discurso público y aumenta la tendencia a verlos como un despilfarro del dinero de los contribuyentes. Los espacios públicos, que ya no son vibrantes esferas políticas y ámbitos éticos, quedan reducidos a espacios muertos, donde se torna casi imposible producir los modos de conocimiento, comunicación y acción, así como las intervenciones significativas, necesarios para una democracia en ciernes. Ha quedado claro que el ataque neoliberal al Estado social, a los trabajadores y a los sindicatos se corresponde ahora con la agresión emprendida en contra de la educación superior. Esos ataques no solo suceden en Estados Unidos, sino en las numerosas partes del mundo donde el neoliberalismo lleva a cabo una batalla salvaje destinada a eliminar todas las esferas públicas que puedan ofrecer un vislumbre de oposición y de protección con respecto a las políticas, las instituciones, la ideología y los valores impulsados por el mercado. Los políticos y los gobiernos conservadores han elegido la educación superior como objeto de ataque porque representa, al menos idealmente, una esfera en la que los estudiantes aprenden que, como sugiere Jacques Rancière, la democracia conlleva ruptura, crítica implacable y diálogo sobre el poder oficial, sus instituciones y sus interminables intentos de silenciar el disenso. ⁹

EL ATAQUE NEOLIBERAL A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Como señala Ellen Schrecker: «Hoy en día el proyecto entero de la educación superior, y no ya solo sus profesores disidentes, se encuentra bajo ataque, tanto interno como externo». ¹⁰ En Inglaterra y en Estados Unidos, las universidades y los negocios entablan sólidos vínculos, las humanidades no reciben los fondos suficientes, las matrículas de los estudiantes alcanzan cifras astronómicas, el saber se mercantiliza y la investigación se

valora a través de la lente de una cultura auditora. En Inglaterra, el Informe Browne — un informe manifiestamente independiente sobre la educación superior británica, publicado en el año 2009— ha establecido modos de gobierno, financiación y evaluación que, en efecto, hacen de la educación superior un factor anejo a los valores e intereses corporativos.¹¹ Las mejoras de la empleabilidad han reconfigurado la relación entre el saber y el poder, al tiempo que el profesorado y los estudiantes adquieren la categoría de empresarios profesionales y de clientes en ciernes. La idea de la universidad como centro de crítica y esfera pública y democrática de vital importancia, que cultiva el saber, las capacidades y los valores necesarios para la producción de una política democrática, va cediendo el paso a la visión de la universidad como una máquina mercadotécnica esencial para la producción de sujetos neoliberales.¹² Esta visión está completamente en desacuerdo con la idea de que la educación superior, en particular, se encuentra unida a la presuposición de que la formación en sus diversos aspectos —económico, político, cultural y social— es esencial para el desarrollo de una cultura formativa que proporcione la base para la producción de ciudadanos críticos, informados y comprometidos.

Sin duda, toda institución que reivindique la formación, el diálogo crítico, el debate informado y la razón constituye actualmente una amenaza para una cultura política en la que la ignorancia, la estupidez, las mentiras, la desinformación y la invocación del sentido común se han convertido en la moneda corriente y dominante, si no en la más valorada. Y esto parece aplicarse también a los medios de comunicación dominantes. ¿De qué otro modo podría explicarse en Estados Unidos el generalizado apoyo público a políticos como Herman Cain, que es tanto un bufón como un modelo de ignorancia y de falta de capacitación, al servicio del espectáculo político? De hecho, podríamos sostener razonablemente que, en el año 2012, toda la lista de candidatos presidenciales del Partido Republicano, de Cain a Rick Santorum, a Rick Perry y a Michele Bachmann, representaban no solo un rechazo a la ciencia, a las pruebas, a la argumentación informada y demás elementos asociados con la Ilustración, sino también un profundo desdén y odio por cualquier vestigio de una mente crítica. Durante la campaña de 2012, casi todas las posiciones adoptadas por los candidatos republicanos a las primarias evocaban un período anterior a la Ilustración, cuando la fe y la crueldad imperaban y la ignorancia era el *modus operandi* de legitimar la impotencia ética y política. Mitt Romney, que finalmente resultó ser el favorito del Partido Republicano, no solo apoyaba esas visiones, sino que también daba muestras de tener en poco la verdad, puesto que, al abordar diversos asuntos, cambiaba constantemente de postura con el mero objeto de adaptarse a las demandas de sus distintas audiencias. Hasta el intento postelectoral por parte del Partido Republicano de encontrar caras nuevas para el liderazgo, como por ejemplo la figura de Marco Rubio, senador de Florida, perpetuaba el legado de ignorancia y rechazo que infesta el partido. Así, en su respuesta al discurso de Obama sobre el estado de la nación, Rubio «descartó la idea de que el gobierno de Estados Unidos pudiera hacer algo para combatir el cambio climático», dando estúpidamente a entender que este no era obra del hombre ni constituía un asunto político y medioambiental de vital importancia.¹³ Rubio también ha comentado que sabe de la existencia de un «debate

razonable» —según sus propias palabras— entre ambas partes sobre si el cambio climático ha sido provocado por el hombre. En esta cosmovisión neoliberal y retrógrada, la ignorancia y la demostración científica pesan lo mismo, como si una equilibrara a la otra. Este tipo de fundamentalismo ideológico, reforzado por la ignorancia deliberada, resulta especialmente insincero en vista de la gran cantidad de estudios científicos que sostienen la existencia de un calentamiento global provocado por el hombre. «De hecho, un estudio publicado en 2010 en *Proceedings of the National Academy of Sciences* encuestó a 1372 investigadores del clima y descubrió que entre el 97 y el 98 por ciento de ellos coincide en que el cambio climático es antropogénico».¹⁴

Bajo el severo dominio de la soberanía neoliberal, la educación, cuando no el pensamiento crítico, se ve despojada de sus vínculos cívicos y se torna instrumental, más íntimamente relacionada con la producción de ignorancia y conformismo que con el saber informado y el intercambio crítico. En esas circunstancias, no resulta sorprendente que la educación superior —o, de hecho, cualquier otra esfera pública en Estados Unidos y, cada vez con más frecuencia, en Inglaterra— sea el blanco preeminente del desmantelamiento y la reforma implementados por los políticos neoliberales y de derechas, entre otros extremistas. Si bien el empobrecimiento de la cultura es un asunto muy comentado, a menudo se omite señalar que la educación se ve sometida a un ataque similar, y no simplemente debido al intento de privatizar o de comercializar ese tipo de instituciones.

Bajo el dominio del capitalismo de casino, la educación superior solo importa en la medida en que fomenta la prosperidad nacional e impulsa el desarrollo económico, la innovación y la transformación. Pero lo que está en juego aquí va más allá de la transformación de la universidad en un factor anejo a la corporación: nos encontramos ante el intento de eliminar la universidad porque se trata de una de las pocas instituciones restantes en las que resulta posible abordar de forma crítica el disenso, el diálogo crítico y los problemas sociales. En Estados Unidos, los jóvenes reconocen ahora que la universidad ha pasado a formar parte de un esquema Ponzi destinado a imponer a los estudiantes una deuda desmesurada, al tiempo que los somete, incluso años después de haberse graduado, al poder y a las severas demandas de las instituciones financieras dominantes. En el contexto de este modelo económico de subordinación, los jóvenes no tienen futuro ni hay tiempo para hablar del fomento de la justicia social, del modo de abordar los problemas sociales, de la promoción del pensamiento crítico, del cultivo de la responsabilidad social y de la adopción de valores no mercantilizados, capaces de desafiar la cosmovisión neoliberal.

El Informe Browne presenta uno de los ejemplos más flagrantes del desmantelamiento de la universidad en cuanto espacio para el pensamiento. Presidido por lord Browne de Madingley, ejecutivo de BP, el Informe Browne recomendaba una serie de cambios profundamente conservadores en el seno de la educación superior británica; entre ellos, la elevación de las tasas máximas que las universidades podían cobrar a los alumnos. Los supuestos que rigen este informe sugieren que «la opción del estudiante», un modelo pedagógico basado en el consumo, una cultura instrumentalista de prácticas auditoras y

los valores impulsados por el mercado se encuentran en el corazón de la nueva universidad neoliberal. Como la mayoría de los modelos neoliberales de educación, la educación superior solo importa en la medida en que promueve la prosperidad nacional y da impulso al desarrollo económico, la innovación y la transformación.¹⁵ En algunos casos, las tasas de matriculación llegarán a triplicarse. Muchos establecimientos educacionales cerrarán. En efecto, la educación superior se reconfigurará de acuerdo con los dictados de la cultura corporativa.

El 26 de marzo de 2011, en Londres, algunos estudiantes se unieron a los activistas sindicales, los empleados del servicio público y otros grupos en una manifestación masiva en protesta por los salvajes recortes en empleos, servicios y educación superior propuestos por el gobierno de coalición entre los conservadores y los demócratas liberales, formado en mayo de 2010. Sin embargo, el gobierno se muestra indiferente a las devastadoras consecuencias que generarán sus políticas. Simon Head ha sugerido que las políticas de Browne representan una amenaza severa a la libertad académica. En realidad, las políticas neoliberales destacadas en el informe representan una amenaza fundamental para el futuro de la democracia y el de la universidad, la cual se cuenta entre las pocas instituciones en las que aún es posible abordar críticamente el disenso, el diálogo crítico y los problemas sociales.¹⁶ En las críticas a la universidad neoliberal a menudo se omite la relación con la sociedad en general. La democracia necesita una cultura del cuestionamiento, así como una serie de instituciones donde sea posible abrazar ideas complicadas, desafiar la autoridad, responsabilizar al poder y producir intelectuales públicos.

En Estados Unidos, el modelo neoliberal adopta una forma algo diferente, puesto que los estados controlan los presupuestos destinados a la educación superior. Con la justificación del llamamiento a la austeridad, los estados han dado comienzo al proceso de quitar fondos cuantiosos a las universidades públicas; simultáneamente, ofrecen exenciones fiscales para las corporaciones y los ricos. Al mismo tiempo, la educación superior, en su búsqueda de fondos, ha «adoptado el boato de las corporaciones medianas o grandes».¹⁷ En la actualidad, los rectores universitarios son vistos como directores ejecutivos de una compañía, los profesores como empresarios y los estudiantes como consumidores. En algunas universidades, los decanos de las facultades pasan a centrar su atención más allá del campus con el objeto de hacerse cargo de «la captación de fondos, de la planificación estratégica y de la obligación de buscar socios, tareas que en otro tiempo eran competencia del rector».¹⁸ Actualmente, la capacidad de asociarse con donantes corporativos define, en parte, la dirección académica. De hecho, a los decanos se los considera cada vez más como la cabeza de un negocio complejo; el cumplimiento de sus funciones se valora de acuerdo con su capacidad para captar fondos.

Hoy en día, los rectores de las facultades apoyan abiertamente y de buena gana los intereses corporativos. La *Chronicle of Higher Education* ha informado de que «los rectores de 19 de las 40 universidades de investigación más importantes, que cuentan con los presupuestos de explotación más grandes, han formado parte del consejo de al menos

una compañía».¹⁹ Como la cultura de los negocios impregna la educación superior, en la actualidad cualquier tipo de práctica escolar —desde el servicio de suministro de comida y los modos específicos de instrucción hasta la contratación temporal de profesores— queda subcontratada por contratistas privados. En el proceso de adopción de valores de mercado y de reducción de costes, las clases han incrementado rápidamente la cantidad de estudiantes que las conforman, hecho solo igualado por el excesivo estrato de las élites directivas, que actualmente superan en número al profesorado de las universidades estadounidenses. Tanto para los profesores como para los estudiantes, hay un creciente énfasis en el aprendizaje de memoria y en los exámenes estandarizados. Las tasas de matriculación se han disparado, lo que para miles de jóvenes de la clase trabajadora ha significado la imposibilidad de acceder a la educación superior. Por otra parte, el valor de la educación superior se encuentra ahora exclusivamente vinculado a la necesidad de diplomas. En cuanto a las asignaturas y a las disciplinas que no pertenecen al ámbito de la utilidad matemática y de la racionalidad económica, se las considera prescindibles.

Bajo el dominio de la austeridad y las medidas disciplinarias neoliberales, los profesores de Estados Unidos se enfrentan a graves consecuencias; entre las más importantes se cuenta el paso de la contratación indefinida a la temporal, cada vez más frecuente. A medida que las universidades adoptan modelos de gobierno corporativo, eliminan enérgicamente las posibilidades de obtener una plaza fija, aumentan los empleos a tiempo parcial y completo sin la garantía de un puesto permanente y atacan los sindicatos del profesorado. En varios estados, como Ohio y Utah, las asambleas legislativas han aprobado proyectos de ley que proscriben los puestos permanentes, mientras que en Wisconsin el gobernador ha abolido los derechos de negociación del profesorado universitario del estado.²⁰ En una época en la que la educación superior tiende cada vez más a la capacitación profesional, en Estados Unidos disminuyen drásticamente las filas de los profesores con posibilidades de obtener una plaza fija, lo que fomenta la pérdida del profesorado como participantes interesados. Actualmente, solo el 27 por ciento del profesorado cuenta con un empleo fijo a tiempo completo o tiene posibilidades de conseguirlo.²¹ Como los profesores quedan degradados a formas de trabajo contingentes, pierden poder para ejercer influencia en sus condiciones laborales, ven cómo aumenta su carga laboral, están mal pagados, desprovistos de espacio y de material de oficina, sin viáticos y, lo que resulta más significativo, se encuentran sujetos a políticas que permiten su despido por voluntad ajena.²² Esto último es particularmente infame porque, unido a una serie de ataques actualmente perpetrados por los ideólogos de derechas contra los académicos progresistas e izquierdistas, muchos profesores no numerarios comienzan a autocensurarse en sus clases. En una época en la que los profesores críticos pueden ser despedidos por sus convicciones políticas, encontrar sus nombres publicados en sitios web derechistas, verse obligados a entregar sus correos electrónicos a grupos de derechas²³ o enfrentarse al acoso de la prensa conservadora, es fundamental que se establezcan protecciones que salvaguarden sus puestos y que les permitan ejercer el derecho a la libertad académica.²⁴

Los ataques políticos neoliberales y derechistas perpetrados contra la educación superior y el surgimiento de los movimientos de protesta estudiantiles en Inglaterra y Estados Unidos, en particular, deben considerarse en el contexto de un panorama político más amplio que va más allá de la crítica por los enormes incrementos en las tasas de matriculación de los estudiantes. Se necesita un análisis más amplio que permita comprender en profundidad cómo las políticas neoliberales y los modos de resistencia se manifiestan en diferentes contextos históricos, al tiempo que ofrezca asimismo la posibilidad de construir alianzas entre distintos grupos de estudiantes de diversos países. Estados Unidos y el Reino Unido tienen en común el ataque cabal llevado a cabo por fuerzas determinadas por el mercado y las corporaciones con el objeto de destruir la educación superior en cuanto esfera pública y democrática, a pesar de la actual «conveniencia de una población educada para sostener una democracia vibrante y una cultura que proporcione un componente clave del buen vivir».²⁵

LOS ESTUDIANTES FRENTE AL AUTORITARISMO NEOLIBERAL

Ante los masivos levantamientos acaecidos en Inglaterra, Europa, Canadá y Oriente Medio, muchos comentaristas se han preguntado por qué no surgieron antes formas semejantes de resistencia generalizada entre los jóvenes estadounidenses. Antes del movimiento estudiantil de California desarrollado en 2009-2010 y las protestas de Occupy Wall Street, todo el mundo, desde los críticos izquierdistas hasta los comentaristas radiales tradicionales, expresaba sorpresa y decepción porque la juventud estadounidense no parecía comprometerse con la acción colectiva de sus homólogos de otros países. En una ola de protestas globales que criticaban con dureza la falta de visión, de coraje y de responsabilidad por parte de sus mayores y de los líderes políticos, los jóvenes de Londres, París, Montreal, Túnez, Quebec y Atenas tomaron las riendas de la historia y pelearon no solo por un espacio para sobrevivir, sino también por una sociedad en la que las cuestiones de la justicia, la dignidad y la libertad sean objeto de la lucha colectiva. Estas manifestaciones han creado un escenario nuevo, en el que una vez más los jóvenes definen lo que John Pilger denomina «el teatro de lo posible».²⁶ Al señalar una crisis política y generacional de alcance global, los jóvenes enviaron un mensaje al mundo: se niegan a seguir viviendo bajo regímenes autoritarios y represivos, apoyados en políticas determinadas por el mercado y moralmente decadentes, así como en gobiernos represores. En Europa, los estudiantes protestaron por el ataque al Estado social, la ferocidad de las políticas neoliberales y la depreciación de la educación superior en cuanto bien público. Con esto, desafiaron un orden social en cuyo seno les resultaba imposible trabajar en un empleo decente, acceder a una educación de calidad o mantener a una familia: un orden social que les ofrecía una vida mísera despojada de autodeterminación y dignidad. En Londres, los estudiantes han estado a la vanguardia de un movimiento masivo y progresista en contra del gobierno de Cameron-Clegg, que, con la categoría ideológica de políticas de roza y quema determinadas por la austeridad, ha impuesto drásticos recortes al gasto público. Estas políticas draconianas están destinadas

a trasladar el peso y la responsabilidad de la recesión de los ricos a los elementos más vulnerables de la sociedad, como los ancianos, los trabajadores, la gente de bajos ingresos y los estudiantes.

Aunque los jóvenes de Estados Unidos no tomaron las calles tan rápidamente como sus homólogos europeos, han abrazado el espíritu de las protestas colectivas con el movimiento Occupy Wall Street. En Estados Unidos, los jóvenes no solo protestan por los aumentos de las tasas de matriculación, la falta de financiación del ámbito académico y la enorme deuda a la que se ven sometidos muchos de ellos; también ponen esos problemas en el contexto de un ataque más amplio a instituciones fundamentales y de una ideología de capitalismo de casino en su forma neoliberal, particularmente virulenta. Al afirmar que han quedado excluidos del discurso de la democracia, los estudiantes que se han manifestado no solo han señalado con claridad que la desigualdad está fuera de control, sino también que el poder se encuentra mayormente en manos del uno por ciento de la clase más alta, que es el que domina prácticamente todos los aspectos de la sociedad, desde el gobierno y los medios de comunicación hasta las instituciones educativas y los numerosos aparatos culturales. El movimiento Occupy Wall Street, que aprendió la lección del movimiento estudiantil de Quebec, lidera el alejamiento de un enfoque centrado en cuestiones aisladas con la intención de desarrollar una crítica más amplia que sirva como base para un enérgico movimiento social, menos interesado en las reformas neoliberales que en una reestructuración total de la sociedad estadounidense según valores, relaciones sociales e instituciones de poder más radicales y democráticos. Irónicamente, muy pocos progresistas previeron la llegada de este movimiento y, de hecho, descartaron la posibilidad de un nuevo movimiento juvenil de protesta en contra de las políticas brutales del neoliberalismo.

Algunos comentaristas, incluido Courtney Martin, un experimentado corresponsal de *The American Prospect*, han dado a entender que el problema atañe a una cuestión de privilegios. En un artículo de 2010 escrito para esta publicación y titulado «Why Class Matters in Campus Activism», Martin sostiene que los estudiantes estadounidenses son a menudo personas privilegiadas que ven la política como algo que sucede en otra parte, lejos del activismo local.

Muchos de nosotros, de clase media o alta, hemos sido socializados para creer que es nuestro deber cambiar las cosas y llevar a cabo esos esfuerzos en el extranjero: donde está la gente «realmente» pobre. Fundamos organizaciones sin fines de lucro destinadas a la escolarización de niños de todo el mundo; sin embargo, raramente reconocemos que nuestro amigo del equipo de fútbol del instituto no tiene acceso a la misma clase de oportunidades que nosotros. O creamos programas para proporcionar bicicletas en el Tercer Mundo, al tiempo que ignoramos que nuestro compañero del laboratorio tiene que viajar dos horas en autobús, pues como es un inmigrante indocumentado no puede obtener la licencia para conducir. Nacimos con fortuna, de modo que nos dirigimos al bar, inconscientes de los aumentos en las tasas de matriculación y de la abrumadora burocracia instalada en la oficina de ayuda financiera.²⁷

Martin aborda este tema con mayor detalle en su último libro, *Do It Anyway: A New Generation of Activists*.²⁸ Sin embargo, lamentablemente, el análisis que proporciona en esta obra, al igual que en su artículo en *The American Prospect*, adolece de la misma

clase de privilegio que critica. No solo sugiere que los privilegiados niños de clase media constituyen en cierto modo la vanguardia adecuada del cambio para esta generación, sino que también adolecen de un rechazo narcisista a la introspección y una idea de política corta de miras y egocéntrica, con un enfoque paternalista y misionero. Esta crítica es demasiado simplista, pasa por alto la complejidad e ignora cuestiones sociales de forma tan objetable como las actitudes que, según afirma, considera tan desacertadas.

Tom Hayden, activista desde hace muchos años, sugiere otro aspecto del argumento de la juventud ultraprivilegiada: muchos estudiantes cargan con una deuda financiera tan grande y están tan centrados en los requisitos para conseguir un trabajo que no les queda mucho tiempo para el activismo político.²⁹ Según Hayden, el activismo estudiantil en Estados Unidos, especialmente desde la década de 1980, se ha ido basando estrictamente en determinados problemas, desde la sindicación estudiantil y la igualdad de género hasta asuntos medioambientales y la matriculación de una minoría más amplia, circunscribiendo así de antemano la participación juvenil en esferas políticas más generales.³⁰ Aunque Martin y Hayden ofrecen discursos atractivos para explicar la tardía arremetida de la resistencia estudiantil, Simon Talley, redactor para *Campus Progress*, tal vez esté más cerca de la verdad al señalar que los estudiantes de Estados Unidos han invertido menos en la educación superior que los estudiantes europeos porque durante los últimos treinta años les han dicho que la educación superior no sirve para el bien público ni es una valiosa esfera pública y democrática.³¹

Independientemente de las veces en que sus apreciaciones se revelan certeras, estos comentaristas continúan subestimando el impacto histórico y actual del clima político conservador de los campus estadounidenses y de la cultura de la protesta juvenil. Este conservadurismo se afianzó con la elección de Ronald Reagan y el surgimiento de los aparatos disciplinarios neoconservadores y neoliberales a partir de la década de 1980. En realidad, la juventud se ha mostrado muy activa en las últimas décadas, si bien en muchos casos para alcanzar fines profundamente conservadores. Como ha señalado Susan Searls Giroux, una serie de organizaciones de campus de derechas, bien financiadas, han recurrido mucho a los viejos y nuevos medios de comunicación a fin de producir tochos superventas y sitios web interactivos para que los estudiantes registren las injusticias con el objeto de protestar por el supuesto totalitarismo de izquierdas del ámbito académico. En su libro *Between Race and Reason: Violence, Intellectual Responsibility and the University to Come*, Susan Searls Giroux escribe:

Según People for the American Way [Gente por el Estilo de Vida Americano], los laboratorios de ideas conservadores proporcionan anualmente a la derecha del campus 20 millones de dólares para financiar organizaciones como Students for Academic Freedom [Estudiantes por la Libertad Académica], cuyo credo es «No puedes tener una buena educación si solo te cuentan la mitad de la historia», asociación que se jacta de contar con 150 delegaciones. Al proporcionar un formulario de queja en línea para que lo rellenen los estudiantes descontentos, el sitio web de la organización supervisa insultos, calumnias y reclamaciones por infracciones graves que los estudiantes afirman haber sufrido. Del mismo modo, el Intercollegiate Studies Institute [Instituto de Estudios Intercolegiales], fundado por William F. Buckley, financia más de 80 publicaciones estudiantiles de derechas a través de su Collegiate Network [Red Colegial], que ha dado lugar a ciertas celebridades favoritas de los medios de comunicación como Dinesh D'Souza y Ann Coulter. También

existe el Leadership Institute [Instituto de Liderazgo], que instruye, apoya y hace relaciones públicas a favor de 213 grupos estudiantiles conservadores, los cuales reciben sugerencias para invitar al campus a conferenciantes conservadores, ayudas para fundar periódicos conservadores o formación para ganar las elecciones en el campus. Y la organización Young Americans for Freedom [Jóvenes Americanos por la Libertad], que patrocina diversas actividades en el campus, como «la feria de platos de acción afirmativa», donde se cobra a los estudiantes distintos precios en función de su raza o etnia, o como los anuncios de becas «solo para blancos».³²

La resistencia entre los jóvenes no siempre ha sido a favor de la libertad y la justicia. En las últimas décadas, muchos estudiantes liberales han participado en formas de activismo que también tienden a imitar las racionalidades neoliberales. El creciente énfasis en el consumismo, la gratificación inmediata y la ética narcisista de la privatización afectó negativamente a una variedad de protestas estudiantiles desarrolladas en torno a cuestiones como «la defensa del derecho a consumir alcohol».³³ Como señala Mark Edelman Boren en su informativo libro sobre la resistencia estudiantil, los asuntos relacionados con el alcohol dieron lugar a levantamientos estudiantiles en varios campus estadounidenses. Este autor menciona un ejemplo elocuente: «En la Universidad de Ohio, varios miles de estudiantes se amotinaron en abril de 1998 para llevar a cabo una segunda protesta violenta anual por la pérdida de una hora de bebida cuando hubo que retroceder oficialmente los relojes al comienzo del horario de verano; expulsados del área de bares, los estudiantes disgustados arrojaron piedras y botellas a la policía, que tras el tumulto del año anterior ya sabía que debía presentarse con el equipo antidisturbios. Para reprimir a los amotinados, las tropas finalmente recurrieron a disparar balas de madera».³⁴

AMPLIANDO LA PERSPECTIVA

Aunque todas estas explicaciones tienen cierto mérito al exponer la falta de resistencia entre los estudiantes estadounidenses hasta el surgimiento del movimiento Occupy Wall Street, me gustaría cambiar el enfoque del análisis. La resistencia estudiantil en Estados Unidos debería considerarse en el contexto de un panorama político más amplio, especialmente por lo que puede decirnos sobre la dirección que quizá tomen las actuales protestas en Wall Street; sin embargo, salvo unas pocas excepciones, este panorama sigue aún pendiente de examen. En primer lugar, debemos recordar que, en comparación con los estudiantes estadounidenses, los de Inglaterra en particular se enfrentaron a una serie de crisis que atacaron de forma más inmediata, enérgica y radical tanto a los jóvenes como a las instituciones que ejercen una considerable presión en sus vidas. Ante la recesión económica, los presupuestos educativos sufrieron y aún sufren recortes extremos y sin miramientos; el desmantelamiento en curso del Estado social es radical; las tasas de matriculación han aumentado de manera exponencial; el índice de desempleo en el caso de los jóvenes es mucho más elevado que en Estados Unidos (con la excepción de los jóvenes pertenecientes a comunidades minoritarias pobres). En Inglaterra, los estudiantes han experimentado un ataque masivo y enérgico a sus vidas, a

sus oportunidades de educación y a su futuro. Por otra parte, dichos estudiantes viven en una sociedad en la que resulta más difícil que la vida pública se desplome y sea objeto de consideraciones mayormente privadas. En estos países, los estudiantes tienen acceso a una variedad más amplia de esferas públicas críticas; en muchos de estos países la política no ha caído por completo en el espectáculo de la cultura del famoseo/mercancía; aún existen los partidos políticos de tendencia izquierdista y los sindicatos tienen más influencia política e ideológica que en Estados Unidos. Los periódicos alternativos, los medios de comunicación progresistas y un profundo sentido de lo político constituyen elementos de una cultura formativa vibrante y discernidora, en el seno de una amplia variedad de esferas públicas que han contribuido a alimentar y a sostener la posibilidad de pensar de forma crítica, de tomar parte en el disenso político, de organizarse colectivamente y de habitar los espacios públicos donde pueden desarrollarse teorías críticas y alternativas.

En Estados Unidos, en cambio, el ataque a los *colleges* y a las universidades ha sido menos uniforme. Debido a las diversas formas de financiación y gobierno de la educación superior, los recortes que atañen a los fondos y a los servicios se han distribuido de manera diferente entre los centros de estudios superiores, las universidades públicas y los *colleges* de élite; así pues, a los estudiantes estadounidenses les falta un discurso opresivo y unificado ante el cual ofrecer resistencia. Además, el discurso de las «guerras culturales» del campus, fomentado por la derecha, ha servido para incitar a muchos jóvenes a abrazar un proyecto cultural reaccionario, al tiempo que los ha alejado de la naturaleza misma del ataque económico y político emprendido en contra de su futuro. Todo esto da lugar a otra serie de preguntas. Las preguntas más importantes, las que no reproducen el exagerado lugar común de la demonización de los jóvenes en cuanto personas meramente apáticas, son dobles. En primer lugar, no habría que preguntarse por qué hasta hace poco no habían surgido protestas estudiantiles, sino por qué las protestas anteriores han sido en general ignoradas. En efecto, las pruebas de esas protestas incipientes están ampliamente extendidas. Las protestas estudiantiles en contra de las políticas draconianas de derechas que intentan destruir los derechos sindicales y el poder de negociación colectiva de los profesores, promovidas por Scott Walker, el gobernador republicano de Wisconsin, constituyen un ejemplo que revela el compromiso y la preocupación de los estudiantes. También se produjeron protestas estudiantiles más pequeñas en diversos *colleges*, incluidos los de Berkeley, CUNY y otros campus de Estados Unidos. Hasta hace poco, los estudiantes activistas en Estados Unidos constituían una minoría, y muy pocos de ellos estaban inscritos en programas de formación profesional. La mayoría de los estudiantes activistas procedían del ámbito de las artes, las ciencias sociales y las humanidades (la conciencia del *college*). En segundo lugar, debemos considerar una cuestión fundamental que atañe al tipo de incapacidad heredada por los jóvenes en la sociedad estadounidense. ¿Qué cambios políticos y culturales han coadyuvado a socavar su capacidad como agentes críticos para emprender movimientos masivos de protesta en contra de las crecientes injusticias a las que deben enfrentarse a diario? Al fin y al cabo, el ataque a la educación superior en Estados

Unidos, aunque no tan severo como en Europa, no deja de ofrecer razones más que suficientes para que los estudiantes salgan a protestar a la calle.

Unos 43 estados han implementado grandes recortes en la educación superior con el objeto de compensar el insuficiente financiamiento estatal. Esto implica la aplicación de un aumento sin precedentes en las tasas de matriculación, así como la disminución de las inscripciones, la reducción de salarios y la eliminación en algunos estados de becas otorgadas en función de su necesidad. También afectan los recortes a las becas Pell, que permiten a los estudiantes pobres asistir al *college*. Robert Reich ha registrado algunos de los impactos específicos en los presupuestos universitarios, entre ellos: un recorte de 151 millones de dólares en la financiación estatal de la educación superior, en Georgia; una reducción de 135 millones de dólares en la ayuda económica para los estudiantes de Michigan; un aumento del 15 por ciento en las tasas de matriculación de once universidades públicas de Florida, y, en solo dos años, un incremento del 40 por ciento en los costes de matrícula del sistema implementado por la Universidad de California.³⁵ Aunque estos aumentos resultan impactantes, lo cierto es que las tasas de matriculación han ido incrementando sin cesar a lo largo de las últimas décadas, lo que ha acabado por convertirse en un inquietante rasgo normativo de la educación postsecundaria en Estados Unidos.

Quizá el hecho de que actualmente, al graduarse, un estudiante promedio en Estados Unidos cuenta no solo con un diploma, sino también con una deuda que ronda por lo general los 23 000 dólares sea un motivo más para explicar la tardanza de los estudiantes para empezar a movilizarse.³⁶ Como señala Jeffrey Williams en un artículo de 2008 para *Dissent*, «Student Debt and the Spirit of Indenture», para muchos estudiantes esta deuda equivale a una forma creciente de trabajo no remunerado. El hecho de tener que cargar con una deuda excesiva tras la graduación, solo para encontrarse con que el índice de desempleo aumenta —«el paro entre los recién graduados alcanzó entre el 5,8 por ciento y el 8,7 por ciento en el año 2009»—,³⁷ sin duda merma las posibilidades de reflexionar sobre el activismo social, de organizarse y de comprometerse con su causa. En otras palabras, una deuda abrumadora, sumada a las pocas perspectivas laborales en el seno de una sociedad en la que con toda crueldad se endilga a los individuos la responsabilidad exclusiva de los problemas que experimentan, deja poco espacio para repensar la importancia de asuntos sociales más generales o la necesidad de una acción colectiva organizada en contra de la injusticia sistémica. Además, como la educación superior se torna cada vez más un requisito fundamental para conseguir empleo, muchas universidades han logrado justificar la reconfiguración de su misión en términos exclusivamente corporativos. Han reemplazado la educación con la capacitación, al tiempo que han definido a los estudiantes como consumidores, al profesorado como una forma barata de trabajo subalterno y a la totalidad de los departamentos académicos como unidades que generan ingresos.³⁸ Ya no considerada como un bien público o como un ámbito de lucha social, la educación superior es vista cada vez más como una fábrica de diplomas para triunfar en la economía global.

Entre tanto, no solo han ido desapareciendo los empleos académicos, sino que también se ha ido produciendo el cambio hacia una educación instrumentalista, de naturaleza indudablemente tecnicista; además, la cultura del pensamiento crítico ha ido perdiéndose lentamente en los campus estadounidenses. Como las universidades y los *colleges* enfatizan las capacidades basadas en el mercado, los estudiantes no aprenden a pensar críticamente ni a relacionar sus problemas privados con asuntos públicos más amplios. Las humanidades continúan reduciendo su plantilla, eliminando así para muchos estudiantes unas de las mayores oportunidades que tendrán jamás de desarrollar un compromiso con los valores públicos, las responsabilidades sociales y las reivindicaciones más generales de la ciudadanía crítica. Por otra parte, el pensamiento crítico se ha ido devaluando como resultado de la creciente corporatización de la educación superior. Bajo la influencia de los valores corporativos, el pensamiento en su sentido más operativo pierde su *modus operandi* como meditación crítica sobre «la civilización, la existencia y las formas de evaluación».³⁹

Para los estudiantes, resulta cada vez más difícil reconocer cómo su educación formal y su desarrollo social en el sentido más amplio se ha ido devaluando sistemáticamente, y cómo esto no solo socava su capacidad para desenvolverse como críticos comprometidos, sino que también contribuye a erosionar todavía más lo que queda de la democracia estadounidense. ¿De qué otro modo podría explicarse el hecho de que, a lo largo de la última década, los estudiantes se han mostrado reticentes a protestar por los aumentos de las tasas de matriculación? Reciben formas de adiestramiento instrumental que debilitan toda capacidad crítica de relacionar las tasas que pagan con el hecho de que Estados Unidos invierte más en la financiación de guerras, fuerzas armadas y armamento militar que el conjunto formado por los 29 países que le siguen en la lista: un dinero que, por lo demás, podría destinarse a la educación superior.⁴⁰ La incapacidad para mostrarse crítico con respecto a esas injusticias y para relacionarlas con una interpretación más amplia de la política sugiere la imposibilidad de pensar más allá de las susceptibilidades de una ideología neoliberal que aísla el saber y normaliza sus propias relaciones de poder. De hecho, un estudio reciente a cargo de Richard Arum y Josipa Roksa reveló que, «al cabo del segundo año en la facultad, el 45 por ciento de los estudiantes no da muestras de progresos significativos en valores claves como el pensamiento crítico y el razonamiento y la redacción de carácter complejo».⁴¹

La corporatización de la enseñanza y la mercantilización del saber a lo largo de las últimas décadas no solo han convertido a las universidades en elementos anejos al poder corporativo; también han generado una cultura de la incompetencia crítica y han socavado todavía más las condiciones necesarias para permitir que los estudiantes se conviertan en agentes políticos, verdaderamente comprometidos. El valor del saber está ahora vinculado a un burdo instrumentalismo y la única forma de educación que parece importar es la que respalda con entusiasmo las aptitudes de aprendizaje con más salida comercial, lo que implica abrazar la ética de la supervivencia del más apto y definir el buen vivir únicamente mediante la acumulación y la disposición de los últimos bienes de consumo. El saber académico ha sido despojado de su valor como bien social. Para ser

relevante, y por tanto contar con una financiación adecuada, el saber debe justificarse en términos del mercado o, de lo contrario, simplemente perecer.

La privatización forzosa, el cierre de las esferas públicas críticas y la interminable mercantilización de todos los aspectos de la vida social han creado una generación de estudiantes que se desarrolla cada vez más en el seno de una sociedad para la cual la política resulta irrelevante; al mismo tiempo, la lucha por la democracia va borrándose de la memoria social. Esto no quiere decir que los estadounidenses hayan abandonado la noción de que las ideas tienen poder o de que las ideologías son capaces de movilizar a la gente. Los progresistas plantean un serio desafío a las políticas e ideologías de derechas, pero parecen menos inclinados a reconocer los distintos modos en que opera la fuerza pedagógica de la cultura en general, tanto en la producción como en la distribución y en la regulación del poder y su sentido. Por el contrario, la presteza de los conservadores para usar la fuerza educacional de la cultura explica en parte el veloz ascenso del movimiento Tea Party, así como el hecho de que no parecería haberse generado un movimiento equivalente entre los progresistas de Estados Unidos, especialmente los jóvenes. Esta situación está cambiando actualmente, habida cuenta de los arrogantes ataques derechistas perpetrados en contra de los sindicatos, los trabajadores del sector público y los educadores de establecimientos públicos de Wisconsin, Florida, Ohio, Nueva Jersey y otros estados en los que los candidatos del Tea Party han subido al poder.⁴² Los progresistas, que en buena medida se muestran reacios a abrazar con seriedad la fuerza educacional de la cultura en general como parte de su estrategia política, no han logrado elaborar una teoría que explique cómo los conservadores consiguen sacar partido de este elemento político en formas que superan con creces las implementadas por la izquierda y otras fuerzas progresistas. Sus análisis críticos carecen de una interpretación sobre cómo la pedagogía pública se ha convertido en un elemento central de la política misma.

En este sentido, la pedagogía pública se refiere a la serie de distintos ámbitos y tecnologías mediáticas basadas en la imagen y la cultura de la pantalla que están reconfigurando la naturaleza misma de la política, de la producción cultural, del saber y de las relaciones sociales. Los modos de pedagogía pública determinados por el mercado dominan en la actualidad los principales aparatos culturales, como los mayoritarios medios de comunicación impresos y electrónicos y otros elementos de la cultura de la pantalla, cuyas actividades unilaterales, impregnadas de valores corporativos, suelen desarrollarse sin tropezar con protestas. Los movimientos progresistas, que durante décadas se han negado a tomar en serio la pedagogía pública como parte de su estrategia política, han dejado que los nuevos y los viejos medios de comunicación se las arreglaran solos con sus despolitizadas pedagogías del consumo; es probable que dichos medios encuentren finalmente cierta resistencia en las protestas estudiantiles que van emergiendo en todo el mundo.

En un orden social dominado por la privatización y la mercantilización implacables de la vida cotidiana, así como por la eliminación de las esferas públicas, los jóvenes se encuentran en una sociedad donde las culturas formativas necesarias para la existencia de la democracia han sido más o menos eliminadas, o han quedado reducidas a espectáculos de consumo que se pueden paladear gracias a una dieta diaria de programas de entrevistas, telerrealidad y cultura del famoseo. En la sociedad estadounidense resulta particularmente inquietante la ausencia de las vitales culturas formativas necesarias para la formación de personas inquisitivas, que, capaces de ver más allá de los embustes consumistas, puedan disentir y actuar de forma colectiva en una democracia cada vez más en peligro. Sheldon Wolin se muestra muy instructivo al insistir en el hecho de que la creación de una cultura formativa democrática es fundamental para permitir tanto la acción política como la interpretación crítica de lo que significa apoyar una democracia viable. Según Wolin,

[...] la democracia tiene que ver con las condiciones que le permiten a la gente común mejorar sus vidas convirtiéndose en seres políticos y haciendo que el poder esté atento a sus esperanzas y necesidades. Lo que se define en la política democrática es que los hombres y las mujeres comunes puedan reconocer que sus intereses están mejor protegidos y se desarrollan mejor bajo un régimen cuyas acciones están regidas por principios de comunidad, igualdad e imparcialidad; un régimen en el que la participación en la política se convierte en un modo de delimitar y compartir una vida en común y sus formas de realización personal. La democracia no tiene que ver con ir a jugar a los bolos juntos sino con administrar juntos esos poderes que afectan de manera inmediata y significativa a las vidas y las circunstancias de los otros y de uno mismo.⁴³

En vez de esferas públicas que promueven el diálogo, el debate y las argumentaciones con pruebas fundamentadas, la sociedad estadounidense ofrece a los jóvenes una cultura conservadora y consumista a través de las esferas de entretenimiento que infantilizan casi todo lo que tocan, al tiempo que legitiman opiniones que se desentienden por completo de las pruebas, la razón, la verdad y la civilidad. El botón de «me gusta» ha sustituido al conocimiento crítico y a los modos de educación necesarios para entablar compromisos a largo plazo y para ir en pos de la buena sociedad. Los vínculos sociales estrechos y comprometidos son efímeros y el placer de la gratificación instantánea anula la interacción entre la libertad, la razón y la responsabilidad. Como una inversión social a largo plazo, hoy en día los jóvenes son, desde la perspectiva del mercado, una carga, cuando no una patología. Ya no son vistos como un símbolo de la esperanza y del futuro, sino como un lastre para la economía; si no aceptan el papel de consumidores activos, se los considera desechables.

A lo largo de los últimos treinta años, Estados Unidos, bajo el dominio del fundamentalismo de mercado, se ha transformado en una sociedad más dada al olvido que al aprendizaje, al consumo que a la producción, a la afirmación de los intereses privados que a la de los derechos democráticos. En una sociedad obsesionada con la satisfacción del cliente y con el descarte veloz de los bienes de consumo y de los vínculos a largo plazo, la juventud estadounidense no recibe estímulos para participar en la política. Tampoco ayuda, ni guía, ni modos de educación que cultiven las aptitudes necesarias para el pensamiento crítico y la ciudadanía comprometida. Como señala

Zygmunt Bauman, en una sociedad consumista la tiranía del momento dificulta el hecho de vivir en el presente, por no hablar de comprender la sociedad en el seno de una serie de totalidades más amplias.⁴⁴ Según Theodor Adorno, en esas circunstancias el pensamiento pierde la capacidad de ir más allá de sí mismo y queda reducido a la imitación de certezas y formas de sentido común ya existentes. Sin embargo, no logra sostenerse y se torna fugaz, veleidoso y efímero. Si los jóvenes no desarrollan un compromiso sólido con la política democrática y la lucha colectiva, ello se debe a que en los últimos treinta años han experimentado lo que en otro lado he denominado «una debilitante y humillante desinversión en su futuro», especialmente en el caso de quienes se encuentran en una situación de marginalidad a causa de la clase, la etnia y la raza.⁴⁵

Lo que distingue a esta generación de jóvenes con respecto a las generaciones pasadas es el hecho de que la juventud de hoy en día se encuentra inmersa desde su nacimiento en un aparato pedagógico neoliberal, implacable y generalizado, que celebra un individualismo desenfrenado y un desdén casi patológico por la comunidad, los valores públicos y el bien común. Han quedado sumergidos en un sistema de valores determinado por el mercado, un sistema que fomenta una cultura de la competitividad y que produce un teatro de la crueldad que ha dado como resultado lo que Bauman denomina «un debilitamiento de las presiones democráticas, una creciente incapacidad para actuar políticamente, [y] una salida masiva de la política y de la ciudadanía responsable».⁴⁶ Y, con todo, se niegan a permitir que este insensible aparato de fuerza, de ignorancia manufacturada y de dominio ideológico modele sus vidas. Aumenta el número de estudiantes estadounidenses que, al reivindicar las posibilidades inherentes al uso político de las tecnologías digitales y de los medios de comunicación sociales, protestan por el intenso ataque a la educación superior y al estado de bienestar y rechazan un orden social configurado por lo que Alex Honneth describe como «un abismo de sociabilidad fallida», donde «el sufrimiento percibido [de la juventud] no ha encontrado aún resonancia en el espacio público de la articulación».⁴⁷

Los jóvenes, los estudiantes y otras personas que forman parte del 99 por ciento ya no se limitan a soportar las grandes injusticias que ven a su alrededor, sino que ahora también construyen nuevos espacios públicos, se enfrentan con sus cuerpos a un brutal aparato policial y se niegan a aguantar la idea derechista de que pertenecen a lo que con frecuencia recibe el nombre de «generación fallida». Los jóvenes, especialmente, han revertido la situación; ponen de manifiesto que los fallos del capitalismo de casino se encuentran en otras partes y señalan las consecuencias sociales y psicológicas de crecer bajo un régimen neoliberal que hace todo lo posible para consagrar la ignorancia, privatizar la esperanza, obstaculizar valores públicos y reforzar la desigualdad económica y sus injusticias sociales concomitantes. Los manifestantes de Occupy Wall Street, al igual que sus homólogos en Londres, Montreal, Atenas, El Cairo y otros lugares, han dejado claro que el capitalismo de casino no solo constituye el ámbito de corrupción política y de fraude económico, sino que también reproduce una «sociabilidad fallida» que se apropia del pensamiento crítico y la acción, así como de cualquier intento viable, por parte de la democracia, de cumplir sus promesas.

Frente a una ignorancia políticamente organizada por parte de los intelectuales, los laboratorios de ideas, las organizaciones mediáticas y los políticos antipúblicos y derechistas, los manifestantes de Occupy Wall Street se han negado a proporcionar recetas y planes de acción con respecto a un futuro utópico y anhelado. Por el contrario, han resucitado los elementos más profundos de una política radical que reconoce que la educación crítica, el diálogo y los nuevos modos de solidaridad y comunicación sirven como condiciones para su propia autonomía y para la sostenibilidad de la democratización como un movimiento social en desarrollo. Esto se manifiesta en el hecho de que abrazan la democracia participativa, un modelo consensuado del liderazgo, el llamamiento a la acción directa, el desarrollo de bancos de comida cooperativos, clínicas con asistencia sanitaria gratuita, así como el desarrollo de un modelo variado de comunicación multimedia, de producción y de circulación. En cuanto a este movimiento, lo que aterroriza a los ricos corporativos, a los banqueros, a los expertos mediáticos y demás charlatanes no es el hecho de que haya llamado la atención del gran público, sino que remacha constantemente el mensaje de que una democracia sustantiva requiere ciudadanos capaces de reflexionar sobre sí mismos y de elaborar una crítica social, así como recalca la idea de que, gracias a la lucha colectiva, dichos ciudadanos son el producto de una cultura formativa y crítica, en cuyo seno la gente recibe el saber y las aptitudes para participar efectivamente en el desarrollo de una sociedad radicalmente democrática. Este miedo que experimentan las clases dominantes y la élite corporativa se ha hecho global.

Cuando vemos que en las calles de Montreal, París, El Cairo y Atenas los quinceañeros luchan en contra de los opresivos órdenes establecidos, con la esperanza de forjar una sociedad más justa, vislumbramos lo que significa para la juventud quedar registrada en «los discursos modernistas como un problema».⁴⁸ La palabra «problema» va más allá del deseo de la sociedad dominante de considerar a los jóvenes como una patología, como monstruos o como un derroche para un orden determinado por el mercado. En este sentido, «problema» alude a algo más sugerente, a lo que John y Jean Comaroff denominan la «productiva desestabilización de los regímenes epistémicos dominantes al calor del deseo, la frustración o la ira».⁴⁹ Las expectativas que enmarcan las sociedades determinadas por el mercado van perdiendo su influencia en los jóvenes, a los que ya no resulta posible seducir o controlar por completo con las promesas groseras y los beneficios fallidos de los regímenes autoritarios, dominados por las corporaciones.

Lo que realmente llama la atención sobre este movimiento es su énfasis en la puesta en relación entre el aprendizaje y el cambio social, así como su disposición a realizar esta tarea a través de nuevas formas colectivas de educación. Igualmente alentador es el hecho de que este movimiento ve su propia existencia e identidad colectiva como parte de una lucha mayor por las condiciones económicas, políticas y sociales que dan sentido y sustancia a lo que implica la posibilitación de la democracia. En Estados Unidos, las protestas de Occupy Wall Street han puesto de manifiesto que las visiones sociales engastadas en el capitalismo de casino y en los regímenes profundamente autoritarios han perdido tanto su utópico empuje como su capacidad para persuadir e intimidar mediante

el consenso manufacturado, las amenazas, la coerción y la violencia estatal. Al rechazar los terrores del presente, así como los sueños modernistas del progreso a toda costa, los jóvenes se han convertido, al menos durante un momento, en heraldos de la democracia, formados por los deseos, los sueños y las esperanzas de un mundo basado en los principios de igualdad, justicia y libertad. Uno de los eslóganes más célebres de Mayo del 68 fue: «Sé realista, pide lo imposible». El espíritu de este eslogan vuelve a estar vivo una vez más. La diferencia radica en que, en esta ocasión, parece ser algo más que un eslogan: ahora se repite por todo el territorio de Estados Unidos y en el extranjero en calidad de discurso crítico y como parte del vocabulario de la posibilidad y de la lucha colectiva a largo plazo. La actual política derechista de ineptitud, explotación y crueldad ya no puede ocultarse en la cueva de la ignorancia, legitimada por sus vergonzosos cómplices en los medios de comunicación dominantes. Se han encendido las luces en todo Estados Unidos y los jóvenes, los trabajadores y otros progresistas se han puesto en marcha. El pensamiento ya no es visto como un acto de estupidez; ya no se considera que la acción colectiva sea inconcebible; los jóvenes ya no están dispuestos a permitir que los tachen de desechables. Desde luego, aún queda por ver el desarrollo de este movimiento a lo largo del tiempo.

En Estados Unidos, la pregunta más importante que hay que plantearse con respecto a los estudiantes del país ya no atañe al motivo por el cual no participan en protestas masivas ni continúan con las que caracterizaron el primer año del movimiento Occupy Wall Street; ahora hay que preguntarse *cuándo se unirán* a los jóvenes estudiantes que protestan en Londres, Montreal, Atenas, Estambul y otras partes para construir un orden democrático global donde puedan imaginar un futuro diferente al presente. La prueba que deberán superar estos movimientos consistirá en su capacidad para desarrollar asociaciones nacionales y alianzas internacionales que puedan sostenerse a largo plazo. Pero esto solo sucederá cuando los jóvenes, entre otros, comiencen a organizarse colectivamente para desarrollar culturas formativas, esferas públicas e instituciones fundamentales que les servirán de ayuda al enfrentarse al neoliberalismo y sus amenazas al medio ambiente, al bien público y a los desposeídos por motivos raciales, de clase y de edad. Solo entonces conjuntarán esfuerzos individuales y colectivos para reivindicar la educación superior en cuanto bien público vital para la creación de nuevos imaginarios y visiones sociales y democráticas.

¹ Varios teóricos abordan de forma convincente este tema. Véase Charles Wright Mills, *La imaginación sociológica*, trad. de F. M. Torner, México, FCE, 2003; Richard Sennett, *El declive del hombre público*, trad. de G. Di Masso, Barcelona, Anagrama, 2011; Zygmunt Bauman, *En busca de la política*, trad. de M. Rosenberg, Buenos Aires, FCE, 2001, y Henry A. Giroux, *Public Spaces, Private Lives*, Lanham (MD), Rowman & Littlefield, 2001.

² Stuart Hall entrevistado por James Hay, «Interview with Stuart Hall», *Communication and Critical/Cultural Studies* 10, n.º 1 (2013), p. 11.

³ Vivian Yee, «Grouping Students by Ability Regains Favor in Classroom», *New York Times*, 10 de junio de 2013, www.nytimes.com/2013/06/10/education/grouping-students-by-ability-regains-favor-with-educators.html [consulta: 31-1-2018].

4 Craig Calhoun, «Information Technology and the International Public Sphere», en *Shaping the Network Society: The New Role of Society in Cyberspace*, ed. de Douglas Schuler y Peter Day, Cambridge (MA), MIT Press, 2004, p. 241.

5 Michael D. Yates, «Occupy Wall Street and the Significance of Political Slogans», *CounterPunch*, 27 de febrero de 2013, www.counterpunch.org/2013/02/27/occupy-wall-street-and-the-significance-of-political-slogans [consulta: 31-1-2018].

6 Zaid Jilani, Faiz Shakir, Benjamin Armbruster, George Zornick, Alex Seitz-Wald, y Tanya Somanader, «Rewarding Corporations While Punishing Workers», *Progress Report*, 18 de marzo de 2011, <http://markmaynard.com/2011/03/rewarding-corporations-while-punishing-workers> [consulta: 31-1-2018].

7 Jeffrey Sachs, «America's Deepening Moral Crisis», *Guardian*, 4 de octubre de 2010, www.guardian.co.uk/commentisfree/belief/2010/oct/04/americas-deepening-moral-crisis [consulta: 31-1-2018].

8 Podemos encontrar ejemplos clásicos de esto en la obra de Milton Friedman y en los relatos de ficción de Ayn Rand. Se trata de una posición que se reproduce interminablemente en las fundaciones y en los institutos conservadores, como el American Enterprise Institute [Instituto de Empresas Americanas], la Heritage Foundation [Fundación Heritage], el Hudson Institute [Instituto Hudson], el Manhattan Institute for Policy Research [Instituto Manhattan para la Investigación Política] y la Hoover Institution [Institución Hoover]. El libro de Charles Murray, *Losing Ground*, Nueva York, Basic, 1994, ha sido particularmente influyente y ha configurado la política social de acuerdo con ese estilo.

9 Jacques Rancière, *El odio a la democracia*, trad. de I. Agoff, Buenos Aires, Amorrortu, 2007.

10 Ellen Schrecker, *The Lost Soul of Higher Education*, Nueva York, The New Press, 2010, p. 3.

11 Entre las diversas críticas importantes sobre el Informe Browne y el ataque conservador-liberal a la educación superior, podemos mencionar: Simon Head, «The Grim Threat to British Universities», *New York Review of Books*, 13 de enero de 2011, www.nybooks.com/articles/archives/2011/jan/13/grim-threat-british-universities [consulta: 31-1-2018]; Anthony T. Grafton, «Britain: The Disgrace of the Universities», *New York Review of Books*, 10 de marzo de 2010, p. 32; Nick Couldry, «Fighting for the Life of the English University in 2010», manuscrito inédito; Stefan Collini, «Browne's Gamble», *London Review of Books* 32, n.º 21 (4 de noviembre de 2010), pp. 23-25; Stanley Fish, «The Value of Higher Education Made Literal», *New York Times*, 13 de diciembre de 2010, <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2010/12/13/the-value-of-higher-education-made-literal> [consulta: 31-1-2018]; Aisha Labi, «British Universities and Businesses Are Forming Stronger Research Ties», *Chronicle of Higher Education*, 4 de octubre de 2010, <http://chronicle.com/article/British-Universities-and/124814> [consulta: 31-1-2018], y Terry Eagleton, «The Death of Universities», *Guardian*, 17 de diciembre de 2010, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaise-tuition-fees> [consulta: 31-1-2018].

12 Michael Collins, «Universities Need Reform—but the Market Is Not the Answer», *OpenDemocracy.net*, 23 de noviembre de 2010 [puede consultarse en <http://defendartsandhums.blogspot.com.es/2010/12/universities-need-reform-but-market-is.html>; consulta: 31-1-2018].

13 Luke Johnson, «Marco Rubio on Climate Change: “The Government Can't Change the Weather”», *Huffington Post*, 13 de febrero de 2013, www.huffingtonpost.com/2013/02/13/marco-rubio-climate-change_n_2679810.html [consulta: 31-1-2018].

14 Luke Johnson, «Marco Rubio on Climate Change: “The Government Can't Change the Weather”», *op. cit.*

15 Stefan Collini, «Browne's Gamble», *op. cit.*

16 Simon Head, «The Grim Threat to British Universities», *op. cit.*

17 Stanley Aronowitz, «Introduction», *Against Schooling: For an Education That Matters*, Boulder (CO), Paradigm, 2008, p. xv.

18 Kathryn Masterson, «Off Campus Is Now the Place to Be for Deans», *Chronicle of Higher Education*, 6 de marzo de 2011, <http://chronicle.com/article/For-Deans-Off-Campus-Is-Now/126607> [consulta: 31-1-2018].

19 Jason Del Gandio, «Neoliberalism and the Academic-Industrial Complex», *Truthout*, 12 de agosto de 2010, www.truth-out.org/neoliberalism-and-academic-industrial-complex62189 [consulta: 31-1-2018].

²⁰ Scott Jaschik, «New Tactic to Kill Faculty Unions», *Inside Higher Ed*, 3 de marzo de 2011, www.insidehighered.com/news/2011/03/03/ohio_bill_would_kill_faculty_unions_in_unexpected_way [consulta: 31-1-2018].

²¹ Coalition on the Academic Workforce [Coalición de la Fuerza Laboral Académica], *A Portrait of Part-Time Faculty Members: A Summary of Findings on Part-Time Faculty Respondents to the Coalition on the Academic Workforce Survey of Contingent Faculty Members*, Washington D. C., CAW, junio de 2012, www.academicworkforce.org/CAW_portrait_2012.pdf [consulta: 31-1-2018].

²² Ellen Schrecker, *The Lost Soul of Higher Education*, op. cit., pp. 206-215.

²³ Evan McMorris-Santoro, «Conservative Think Tank Seeks Michigan Profs' Emails About Wisconsin Union Battle... and Maddow», *Talking Points Memo*, 29 de marzo de 2011, <https://talkingpointsmemo.com/dc/conservative-think-tank-seeks-michigan-profs-emails-about-wisconsin-union-battle-and-maddow>; Paul Krugman, «American Thought Police», *New York Times*, 27 de marzo de 2011, p. A27.

²⁴ Abordo con minuciosidad el tema de estos ataques en *La Universidad secuestrada. El reto de confrontar a la alianza militar-industrial-académica*, trad. de E. Pereira Urosevic, Caracas, Centro Internacional Miranda, 2008.

²⁵ Stanley Aronowitz, «The Knowledge Factory», *Independent*, 16 de marzo de 2011, www.independent.org/2011/03/17/the-knowledge-factory [consulta: 31-1-2018].

²⁶ John Pilger, «The Revolt in Egypt Is Coming Home», *Truthout*, 10 de febrero de 2011, www.truth-out.org/the-revolt-egypt-is-coming-home67624 [consulta: 31-1-2018].

²⁷ Courtney E. Martin, «Why Class Matters in Campus Activism», *American Prospect*, 6 de diciembre de 2010, <http://prospect.org/article/why-class-matters-campus-activism-0> [consulta: 31-1-2018].

²⁸ Id., *Do It Anyway: A New Generation of Activists*, Boston, Beacon Press, 2010.

²⁹ Tom Hayden, *Writings for a Democratic Society*, San Francisco, City Lights, 2008, p. 200.

³⁰ Mark Edelman Boren, *Student Resistance: A History of the Unruly Subject*, Nueva York, Routledge, 2001, p. 227.

³¹ Simeon Talley, «Why Aren't Students in the US Protesting Tuition, Too?», *Campus Progress*, 23 de diciembre de 2010, <http://genprogress.org/voices/2010/12/23/16158/why-arent-students-in-the-u-s-protesting-tuition-too> [consulta: 31-1-2018].

³² Susan Searls Giroux, *Between Race and Reason: Violence, Intellectual Responsibility, and the University to Come*, Stanford, Stanford University Press, 2010, p. 79.

³³ Mark Edelman Boren, *Student Resistance*, op. cit., p. 228.

³⁴ Mark Edelman Boren, *Student Resistance*, op. cit., p. 228.

³⁵ Robert Reich, «The Attack on American Education», *Reader Supported News*, 23 de diciembre de 2010, www.readersupportednews.org/opinion2/299-190/4366-the-attack-on-american-education [consulta: 31-1-2018].

³⁶ Son muchos los libros y los artículos que abordan este asunto. Entre los comentaristas más incisivos podemos mencionar a Jeffrey Williams, «Student Debt and the Spirit of Indenture», *Dissent* (otoño de 2008), <https://www.dissentmagazine.org/article/student-debt-and-the-spirit-of-indenture> [consulta: 31-1-2018].

³⁷ David Masciotra, «The Rich Get Richer and the Young Go into Deep Debt», *BuzzFlash*, 6 de diciembre de 2010 [puede consultarse en <http://truth-out.org/buzzflash/commentary/the-rich-get-richer-and-the-young-go-into-deep-debt>; consulta: 31-1-2018].

³⁸ Simon Head, «The Grim Threat to British Universities», op. cit.

³⁹ Jean-Luc Nancy, *The Truth of Democracy*, trad. de Pascale-Anne Brault y Michael Naas, Nueva York, Fordham University Press, 2010, p. 9 [fr.: *Vérité de la démocratie*, París, Éditions Galilée, 2008; trad. cast.: *La verdad de la democracia*, trad. de H. Pons, Madrid, Amorrortu, 2009].

⁴⁰ Tom Engelhardt, «An American World War: What to Watch for in 2010», *Truthout*, 3 de enero de 2010, www.truth-out.org/topstories/10410vh4 [consulta: 31-1-2018]. Véase también Andrew Bacevich, *The New American Militarism*, Nueva York, Oxford University Press, 2005, y Chalmers Johnson, *Nemesis: The Last Days of the American Empire*, Nueva York, Metropolitan Books, 2006.

⁴¹ Eric Gorski, «45 % of Students Don't Learn Much in College», *Huffington Post*, 21 de enero de 2011, www.huffingtonpost.com/2011/01/18/45-of-students-don't-learn_n_810224.html [consulta: 2014]. El estudio procede de Richard Arum y Josipa Roksa, *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*, Chicago, University of Chicago Press, 2011.

⁴² Sin duda hay cierta ironía en el hecho de que la obra de Gene Sharp, un teórico estadounidense poco conocido, especializado en la acción no violenta, incita actualmente a jóvenes de todo el mundo a oponer resistencia a los gobiernos autoritarios. Con todo, los jóvenes de Estados Unidos desconocen prácticamente por completo su obra. Véase, por ejemplo, Sheryl Gay Stolberg, «Shy US Intellectual Created Playbook Used in Revolution», *New York Times*, 16 de febrero de 2011, p. A1. Véase, en particular, Gene Sharp, *De la dictadura a la democracia. Un sistema conceptual para la liberación*, trad. de C. Inda, Majadahonda, Dharana, 2012.

⁴³ Sheldon S. Wolin, *Democracia S. A. La democracia dirigida y el fantasma del totalitarismo invertido*, trad. de S. Villegas, Madrid, Buenos Aires, Katz, 2008, p. 362.

⁴⁴ Zygmunt Bauman, *Does Ethics Have a Chance in a World of Consumers?*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2008, p. 159.

⁴⁵ Zygmunt Bauman, *Does Ethics Have a Chance in a World of Consumers?*, *op. cit.*, p. 235. También he tratado este tema con mucha minuciosidad en *Youth in a Suspect Society*, Nueva York, Routledge, 2010.

⁴⁶ Zygmunt Bauman, *La sociedad individualizada*, trad. de M. Condor, Madrid, Cátedra, 2001, p. 69.

⁴⁷ Alex Honneth, *Pathologies of Reason*, Nueva York, Columbia University Press, 2009, p. 188.

⁴⁸ John Comaroff y Jean Comaroff, «Reflections on Youth from the Past to the Postcolony», en *Frontiers of Capital: Ethnographic Reflections on the New Economy*, ed. de Melissa S. Fisher y Greg Downey, Durham (NC), Duke University Press, 2006, p. 268.

⁴⁹ *Ibid.*

La violencia intelectual en la era de los intelectuales cerrados: La pedagogía crítica y el regreso a lo político

Brad Evans y Henry A. Giroux

[El hombre] es tanto más radical cuanto más se inserta en esta realidad para,
a fin de conocerla mejor, transformarla mejor.
No teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo.
No teme el encuentro con el pueblo. No teme el diálogo con él [...].
No se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de los oprimidos.
Se compromete con ellos, en el tiempo, para luchar con ellos por la liberación de ambos.

PAULO FREIRE¹

INTRODUCCIÓN

La sabiduría proverbial advierte que las palabras no rompen huesos. Sin embargo, eso no podría estar más lejos de la verdad: la retórica incendiaria ha sido *siempre* precursora estratégica de los tambores de la guerra. En los últimos años, esto quizá haya resultado sumamente evidente en la violencia discursiva empleada por la administración de Bush para justificar las invasiones a Iraq y Afganistán. Por otra parte, las periódicas declaraciones militaristas empleadas por Israel y Estados Unidos como precursor de un ataque potencial a Irán demuestran que el discurso puede autentificar constantemente el sentido de los encuentros violentos y producir violencia organizada. El discurso intelectual es también un verdadero campo de minas cubierto con los cuerpos de los pioneros radicales que se atrevieron a penetrar en terrenos inexplorados. No hay que ir muy lejos para descubrir que los regímenes de verdad más sofisticados son utilizados para ofrecer el pilar moral más seguro a las formas más razonadas de atrocidades

humanas. La memoria reciente proporciona aquí testimonios suficientes: no tenemos más que mirar la propaganda gradual a favor de cada una de las supuestas guerras contra el terrorismo para hallar pruebas de un «desliz discursivo». A medida que atravesábamos sin interrupciones las diversas etapas de la secularización, las libertades civiles se hicieron trizas, el terrorismo se transformó en un término que justificaba las acciones más violentas y lo que parecía imposible se convirtió en un estado de cosas completamente inevitable. Entre los intelectuales públicos y académicos, las vías hacia el reconocimiento, los recursos y la credibilidad se han vuelto dependientes de la propia disposición a comprometerse vergonzosamente con la utilidad de la fuerza y su compulsión a engastar todas las cosas potencialmente subversivas.

La universidad no ha sido inmune a estas estrategias de absorción, pues las líneas entre los tiempos de paz cívica y de militarismo se han vuelto cada vez más borrosas para la normalización de este último. La investigación y la producción de conocimiento en el seno de la universidad se han ido militarizando cada vez más a medida que, en efecto, el papel de la universidad ha ido cediendo paso a los diversos métodos de vigilancia intelectual; asimismo, la principal función estratégica se ha convertido en la necesidad de pensar formas mejores de hacer la guerra. Por esos motivos, los académicos ocupan una posición (no) envidiable en lo que respecta al estudio de la violencia intelectual. Seguimos siendo objetos empíricos y participantes principales debido a los intereses políticos. Con posterioridad al 11/9, y echando mano de las experiencias personales, muchos eruditos críticos han atestiguado públicamente y han criticado las formas institucionales de violencia intelectual que, profundamente engastadas, han configurado sus relaciones de trabajo cotidianas. Se han mostrado también muy críticos con lo que consideran como violencia estatal en todo el mundo, un modo de violencia que sirve de tapadera para el papel que a menudo desempeña la educación superior al legitimar esa violencia. En consecuencia, a varios eruditos críticos, entre ellos Ward Churchill, Patricia Adler, Norman Finklestein, Abu-Manneh, Terri Ginsburg, David Graeber y, más recientemente, Samer Shehata, les han negado promociones o, en los casos más graves, una plaza numeraria.²

Con excesiva frecuencia, los puestos de autoridad académica han sido otorgados a arribistas oportunistas que permanecen completamente despreocupados por la carga del pensamiento complejo y la lucha por la responsabilidad ética y política. Aunque en cierto modo es más sencillo llegar a un acuerdo con los sospechosos de siempre, que permanecen abiertamente hostiles a cualquier forma de criticidad posterior a 1968, en la medida en que desafíe las simples comodidades de la repetida ortodoxia, la mayor preocupación atañe a la violencia sancionada institucionalmente, que es la que tiende a adoptar formas más sutiles, a menudo enmascaradas por el lenguaje universitario de «consenso», «jugar el juego» y «mayoritarismo». Esas mayorías creadoras de consenso ofrecen desvergonzadamente la apropiación más fantástica de términos democráticos. Lo que pasa aquí por mayoría no es una expresión numérica, sino una relación particularista de una fuerza que proporciona un vislumbre certero de la personalidad autoritaria tan apta para la idea de indagación de Theodor Adorno.³ Algunos siempre podrían llamar a

esto liderazgo. La influencia oscura y ponzoñosa del autoritarismo a menudo se envuelve en el discurso del patriotismo, los derechos y el deber, así como —con sumo oprobio— en el manto de la democracia. Sin embargo, para que el liderazgo reclame su estatus ético y político y tenga cualquier tipo de relevancia universitaria, es necesario que lo suministren aquellos que, según se supone, hallen inspiración en el ejemplo, sin sentirse coaccionados a la sumisión.

No estamos sugiriendo una experiencia uniforme. Tampoco nos negamos a reconocer las numerosas formas de resistencia de este modo de autoritarismo académico paulatino. Algunas escuelas, facultades e instituciones de reputación mundial aún se enorgullecen de su compromiso con la apertura de posibilidades para pensar de nuevo la política y reclamar un vínculo entre la producción de pensamiento y el cambio social. Es necesario celebrar esa resistencia y defenderla con vigor. Y así lo hacen los principios de un significativo número de eruditos que todavía reconocen que la función esencial de la universidad consiste en seguir responsabilizando al poder. No obstante, actualmente el ataque neoliberal al ámbito académico mundial es tan generalizado y sus efectos son tan potencialmente peligrosos que debemos verlo como algo más que un «motivo de preocupación». Mientras que el sistema en Estados Unidos ha estado a la vanguardia de políticas que han vinculado el mérito académico a los indicadores de rendimiento determinados por el mercado, las transformaciones ideológicas en marcha en el Reino Unido apuntan en una dirección igualmente inquietante, pues la necesidad de una política empresarial va convirtiéndose cada vez más en la norma.

La eliminación de programas enteros sobre filosofía señala el alejamiento más patente con respecto al pensamiento reflexivo, y ello con el fin de abrazar un enfoque intelectualmente empobrecido de la educación humanista, sin tiempo para nada que no sean las patrañas objetivamente neutralizadoras y políticamente comprometedoras de los paradigmas pseudocientíficos que sustituyen la educación por la capacitación y que hacen hincapié en la enseñanza centrada en la aprobación de exámenes. El instrumentalismo al servicio de las necesidades corporativas y del beneficio financiero domina ahora las formas de gobierno universitarias, la enseñanza, la investigación y el vocabulario usado para describir a los estudiantes y su relación tanto con sus pares como con el mundo en general. Lo más inquietante con respecto a la hipermilitarización de la universidad y del saber es la militarización de la pedagogía misma. Ya no vista como una práctica ética y política que proporciona las condiciones para el pensamiento crítico y los modos comprometidos de acción democrática, la pedagogía se ha vuelto represora. Es decir, esta pedagogía determinada por el mercado «moviliza los sentimientos de la gente principalmente para neutralizar sus sentidos, adular su mente y sus emociones a fin de que el individuo sucumba al carisma del poder vitalista»,⁴ cuando no a la normalización de la violencia misma. En el seno de la universidad, el pensamiento crítico y la adopción de ángulos de visión nuevos y enérgicos son considerados cada vez más como una herejía. Como consecuencia, quienes osan desafiar el conformismo institucional a través de un compromiso con la libertad académica y la indagación intelectual a menudo descubren que las ideas reveladoras surgen solo para extinguirse con rapidez.

Los discursos, las ideas, los valores y las relaciones sociales que van a contracorriente, que redefinen los límites de lo sensible y que reclaman la puesta en relación entre el saber y el poder en favor del cambio social no solo se vuelven inconvenientes con excesiva frecuencia, sino que además no tardan mucho en ser vistos como peligrosos. Si el disenso va demasiado lejos, puede conducir al despido, a la cárcel y, posiblemente, a la muerte. Como sostuvo alguna vez Gilles Deleuze, desde el punto de vista intelectual, nadie ha sido encarcelado jamás por impotencia o pesimismo. Es el coraje de articular la verdad lo que resulta tan inquietante. Para ser «significativo», el pensamiento tiene que vaciarse y ocupar un espacio donde esté «prohibido el vuelo», completamente vigilado por los defensores del conformismo. Cualquier pedagogía que aspire a formar ciudadanos informados hace que de inmediato uno resulte sospechoso. Y quienes sufren esta creciente ola de ignorancia que se ha convertido en el sello de una represiva ideología neoliberal no son solo los académicos, sino también todos los trabajadores culturales. Esto nos deja, en parte, con la pregunta de cómo es posible que, en el clima actual, un autor o un artista logre crear algo remotamente comparable a las obras maestras históricas, citadas con frecuencia y no sujetas a plazos de ejecución comprometidos desde el punto de vista intelectual. También nos queda la pregunta de si el término «universidad» resulta apropiado para ciertas instituciones que declaran una abierta hostilidad con respecto a la disciplina académica misma y a formas de indagación intelectual que dieron su sentido original a la idea de educación pública.

Pese a sus intenciones provocadoras, nuestra preocupación nos lleva más allá de esas formas virulentas de extremismo que, excesivamente familiares, pretenden anular los puntos de diferencia mediante anticuadas técnicas de intimidación. Por aborrecibles que parezcan, es mejor que esos pensamientos incendiarios salten a la palestra, de modo que no haya nada susceptible de malinterpretación o de manifestaciones contrafácticas de malinterpretación. En efecto, aunque sin duda el eje de la política mundial se ha desplazado por lo general hacia el extremo derecho del espectro en sus diversas expresiones ontoteológicas y basadas en la fe, la violencia simbólica de lo virulento deja huellas lo bastante visibles como para condenarla abiertamente con un grado todavía mayor de esfuerzo intelectual. No obstante, nos preocupan las formas más sofisticadas de violencia intelectual que, aunque a veces resultan abiertamente condescendientes a causa de su grosería y de sus aires de superioridad, con todo presentan un desafío formidable debido al peso de su razonamiento. Esa clase de violencia constituye una familiar patraña neoliberal. Emana de un electorado progresista que se sirve de las virtudes de la praxis ilustrada y de sus tendencias normalizadoras para hacernos desear lo que incluso las formas más pasajeras de pensamiento político consciente considerarían particularmente intolerable. Estas tendencias normalizadoras pueden apreciarse en el apoyo dado por personas progresistas a las guerras en Iraq y en Afganistán, en la indiferencia ante la corporatización de la educación superior y en el absoluto silencio con respecto al estatus de Estados Unidos en cuanto «una de las prisiones al aire libre más grandes de la Tierra». ⁵ Y esta clase de violencia intelectual da lugar a manifestaciones

personales de suma cortesía o a reivindicaciones de un humanitarismo mucho más general.

Aquí se ha puesto en marcha una urbanidad decadente, insincera en su complicidad con la violencia y desilusionada por el coste social que promueve y el coma moral que intenta imponer a los toscamente tenidos por descorteses, es decir, a quienes corren riesgos intelectuales y están dispuestos a pensar críticamente y a responsabilizar al poder. La idea misma de que la universidad podría desempeñar cierto papel tanto en la promoción como en la resistencia a políticas autoritarias, a la violencia impulsada por las corporaciones y el Estado y a la guerra se topa a menudo con un condescendiente movimiento de cabeza o con un gesto de la mano que revelan la violencia y el profundo orden político al acecho bajo esta banalizada apropiación de la urbanidad en cuanto excusa para huir de la responsabilidad moral, política y pedagógica. Esta es la urbanidad de los autoritarios que huyen del conflicto abierto y enmascaran su violencia intelectual con débiles apretones de manos, sonrisas forzadas y voces melifluas. Sin embargo, al igual que en el caso del castigo infligido a un niño terco, mediante la razón de la persuasión seductora o la razón de una fuerza más brutal, finalmente resulta necesario dar muestras de formas de pensamiento más «maduras» (el defecto autoritario) para constituirse en la base natural para la autoridad y el gobierno.

Aquí el concepto de violencia no se toma a la ligera. Seguiremos entendiendo mal la violencia si simplemente damos cuenta de ella en términos de qué y cómo mata, la escala de su destructividad o cualquier otro elemento de su poder aniquilador. La violencia intelectual no es una excepción, puesto que sus características aluden a un terreno conceptual destructivo y mortal. Como sucede con todo tipo de violencia, en esta relación hay dos aspectos. Por un lado, el poder aniquilador del pensamiento nihilista, que, mediante estrategias de dominación y prácticas de exclusión terminal, aspira a clausurar lo político como ámbito para la diferencia. Esa violencia apela a la autoridad de un acuerdo pacífico, aunque de manera tal que impone una nítida imagen moral del pensamiento, que ya planifica qué resulta razonable pensar, decir y poner en acción. Dado que los medios y los fines quedan establecidos de antemano, el marco discursivo nunca se pone en cuestión de manera crítica. Y hay un aspecto afirmativo que desafía directamente la violencia autoritaria. Esa afirmación se niega a aceptar los parámetros de la repetida ortodoxia. Pone en cuestión lo que, por lo general, permanece incontestable. Destacando la vida del sujeto como un factor clave para comprender la deliberación política, evita el dogmatismo intelectual gracias al compromiso con las posibilidades del pensamiento. Sin embargo, como señalaremos en este capítulo, en vez de responder a la violencia intelectual con una «violencia más pura» (discursiva o de otra clase), lo que se necesita es mantener el lenguaje de la pedagogía crítica. Con el término «crítica», insistimos en una forma de pensamiento que no tiene como objetivo ni la guerra ni la violencia. Si hay destrucción, esta solo resulta evidente cuando se niega lo afirmativo. Con crítica también hacemos hincapié en una forma de pensamiento que no cede su alma intelectual ante las seducciones del poder militarizado. Con excesiva frecuencia descubrimos que, aunque lo crítico apunte a la iluminación profana, lo que realmente

equivale a una sentencia de muerte para el pensamiento crítico es el comienzo de la violencia. Nuestra tarea consiste en evitar esta falsa promesa y en exigir una política digna y abierta a la posibilidad de formas de vida no violentas.

LA TIRANÍA DE LA RAZÓN

Michel Foucault introdujo el concepto de lo biopolítico para denunciar la ilusión de la paz institucional y de la inevitabilidad de la libertad a pesar de la existencia de relaciones de poder sin restricciones. Así pues, formuló la siguiente pregunta: «¿Desde cuándo, cómo, por qué se imaginó que una especie de combate ininterrumpido socava la paz y que, en definitiva, el orden civil —en su fondo, su esencia, sus mecanismos esenciales— es un orden de batalla?».⁶ Aquí hay dos aspectos importantes que debemos abordar. En primer lugar, cuando Foucault se refiere a «dar muerte» en un sentido biopolítico, no alude simplemente al acto despiadado y criminal de quitar la vida desde el punto de vista físico: «Desde luego, cuando hablo de dar muerte no me refiero simplemente al asesinato directo, sino también a todo lo que puede ser asesinato indirecto: el hecho de exponer a la muerte, multiplicar el riesgo de muerte de algunos o, sencillamente, la muerte política, la expulsión, el rechazo, etcétera».⁷ Y en segundo lugar, pese a cualquier apariencia de paz, el cartógrafo crítico debe cuestionar las prácticas normalizadas con el objeto de revelar sus cicatrices de combate:

[Mi metodología pretende] recuperar la sangre que se secó en los códigos y, por consiguiente, no el absoluto del derecho bajo la fugacidad de la historia: no referir la relatividad de la historia al absoluto de la ley o la verdad, sino reencontrar, bajo la estabilidad del derecho, el infinito de la historia, bajo la fórmula de la ley, los gritos de guerra.⁸

Esto representa un cambio importante en nuestro entendimiento de la violencia. Ya sin contentarse meramente con la exploración de formas extrajurídicas de abuso violento, la atención se vuelve, en cambio, hacia formas de violencia que tienen lugar en nombre del progreso humano y el individuo emancipador. Este tipo de violencia se produce a través de un orden político oculto bajo los circuitos de regímenes discursivos de verdad y urbanidad, así como de representaciones de una cultura mercantilizada, absorbida por completo y sin sentido crítico en la idea modernista de progreso.

Hoy en día, las instituciones dominantes para el progreso social han dejado de ser soberanas en cualquier sentido popular del término. La soberanía estatal ha quedado comprometida debido a la soberanía corporativa; de igual modo, el poder estatal se parece ahora más al mecanismo de un estado carcelario. Al mismo tiempo, la política se ha vuelto local y el poder es ahora global, no restringido por la política del Estado-nación e indiferente a la especificidad de sus prácticas y resultados. El poder y la violencia han sido elevados al espacio global de flujos.⁹ El desarrollo más evidente de esto ha sido la verdadera «capitalización de la paz», en la cual los estragos globales de la pobreza, la guerra y la violencia se encuentran vinculados a las políticas neoliberales que, en nombre

de la cohesión/el progreso/la unidad humanos, oculta una lógica interna de separación biopolítica y de contención social.¹⁰

A medida que la política va perdiendo su capacidad para controlar el poder global, la decadencia del biocapitalismo se torna evidente en los orificios practicados en el Estado social y en la fuerza creciente de los discursos y las políticas dominantes que legitiman su extinción. Por ejemplo, cuando las administraciones de Bush y de Obama señalaron que los bancos eran demasiado grandes para fallar, nos encontramos con más de una ingeniosidad neoliberal con respecto a la economía de la oferta y su práctica de distribuir la riqueza y los ingresos de forma tal de alejarlos de los ya empobrecidos para entregarlos a los ya enriquecidos. La ingeniosidad más peligrosa preparó el terreno para la destrucción de las condiciones para una democracia sostenible, incluidas las más ínfimas. Este subterfugio sostiene, por un lado, que las víctimas del capitalismo de casino son culpables de llevar adelante la lucha de clases, mientras que, al mismo tiempo, la élite dominante destruye todas las esferas públicas capaces de proporcionar hasta las condiciones mínimas para que los individuos abracen las facultades de pensar, sentir y actuar como ciudadanos críticos y comprometidos. Y lo hace en medio de una situación política decrepita y debilitada, sin obligar al poder corporativo a asumir sus responsabilidades y, al mismo tiempo, sin dejar de repetir el ponzoñoso mantra de la desregulación, la privatización y la mercantilización. La élite bancaria y los servicios megafinancieros sirven abiertamente a los ricos, al tiempo que participan en la devastación ecológica generalizada y destruyen las redes de seguridad que asistían a los pobres y a la clase media. Pero como se considera que el sector bancario es una parte integral de la visión de la paz mundial, su supervivencia está moralmente vinculada a la capacidad de la humanidad para alcanzar su propia ruina.

La lógica destructiva de la militarización provee ahora finanzas globales junto con la desquiciada maquinaria de la violencia, a fin de prescindir del poder de la razón y de las exigencias de la responsabilidad social a escala mundial. En otras palabras, dado que las finanzas globales son presentadas abiertamente como un aspecto central del *dispositivo* neoliberal de seguridad, no deberíamos hacernos ilusiones con respecto al destino de su lealtad militar. Ciertamente, George W. Bush no envió tropas a Iraq y a Afganistán para la mejora de las víctimas del fundamentalismo de mercado en nuestro país ni de los iraquíes que sufrían bajo la implacable dictadura de Saddam Hussein. Tampoco las medidas de seguridad de las Olimpiadas de Londres se llevaron a cabo para proteger a la población inmigrante que vive en los márgenes de las áreas venidas a menos de la capital. Por tanto, no hay un discurso hegemónico en ningún sentido convencional, soberano y geoestratégico del término. Por el contrario, lo que se presenta es la voluntad neoliberal de gobernar, la cual cuenta con el apoyo de una escuela formidable del pensamiento intelectual y apunta directamente a las personas de mentalidad crítica, consideradas como una comunidad peligrosa a la que hay que derrotar. La razón en este sentido se desliga de su boato emancipador y queda reducida a un discurso legitimador a favor de una idea de progreso que abraza un modo de racionalidad tecnológica puesta al servicio de la represión y de la militarización del pensamiento mismo.¹¹

La tiranía contemporánea de la razón no está exclusivamente vinculada al poder estatal y ahora obra en el marco de modos de soberanía contruidos mediante la lógica del biocapitalismo y sus crecientes sectores bancarios y financieros. La razón abraza esa tiranía a través de una lógica anquilosada del mercado y su principio del riesgo. Es sumamente revelador descubrir que los organismos económicos se encuentran a la vanguardia de esta política que ha formulado preguntas económicas de una importancia fundamental. En la década de 1990, organizaciones como el Banco Mundial comenzaron a interesarse cada vez más en cuestiones políticas, pues el enfoque de su labor (junto con la economía en general) pasó de la gestión de la recuperación de las crisis nacionales a la promoción activa de mejores vidas.¹² Al transformar el ámbito de su competencia de la gestión económica a la seguridad del gobierno, esas organizaciones se convirtieron en agentes morales por derecho propio, con su propuesta de soluciones económicas para los estragos de la guerra civil, la criminalidad, las economías sumergidas, la pobreza, la violencia cultural endémica y la corrupción política. Esto coincidió con el particular resurgimiento de las ideas de economistas políticos como Friedrich Von Hayek y Milton Friedman, quienes durante mucho tiempo equipararon el neoliberalismo con las libertades comercializables. En este caso, el neoliberalismo se vuelve una fuente de legitimidad política y moral, determinada no solo para instituir reformas estructurales basadas en el mercado, sino también para establecer las condiciones para producir tipos particulares de acción, sujetos y relaciones sociales que, según dicen, prosperan al abrazar una lógica del riesgo que promueve la inseguridad como propósito principal para la existencia.

La celebración desenfadada de un sujeto neoliberal dispuesto a correr riesgos basados en el mercado —ya sean financieros o mediante actos de consumo— hace algo más que proveer un fundamento para las prácticas comerciales corruptas de los banqueros de inversión y de los agentes de poder de los fondos de cobertura; también apunta a la vinculación más íntima entre los considerados como productores del capital y quienes conforman ahora los nuevos grupos de población en riesgo y descartables. Ahora los miembros de la élite financiera se ven a sí mismos como misioneros corporativos que promueven políticas, prácticas e ideas que no solo se definen como universales, sino que además se inspiran en Dios. ¿De qué otro modo podríamos interpretar el comentario de Goldman Sachs, director ejecutivo de Lloyd Blankfein, quien dijo que no era más que un banquero «que realiza la obra de Dios»?¹³ Huelga decir que a los individuos y a los grupos de población que están al margen de la acumulación, la posesión y el flujo de capital se los tiene por los nuevos parásitos, un exceso y un desperdicio humano mundial. Es decir, los considerados consumidores fallidos: los «combatientes enemigos», los disidentes antipatriotas, la juventud pobre y minoritaria, los niños blancos de bajos recursos y demás grupos que habitan en los márgenes del capital global y su ecosistema intelectual de inmensa desigualdad y de implacables prácticas de descarte. El capital no solo está unido a la producción de beneficios; además se lo invierte en una forma de violencia intelectual que legitima sus feroces prácticas determinadas por el mercado, así como el ejercicio del poder despiadado. Cuando se lo aplica al terreno intelectual, para parafrasear a C. Wright Mills, asistimos al fracaso de la democracia, a la desaparición del

pensamiento crítico y «al colapso de las esferas públicas que ofrecen una idea de la acción crítica y de la imaginación social».¹⁴ Desde la década de 1970, hemos visto que las fuerzas del fundamentalismo de mercado arrebataban a la educación sus valores públicos, el contenido crítico y las responsabilidades civiles como parte de un objetivo más amplio de crear sujetos nuevos, ligados a la lógica de la privatización, la eficiencia, la flexibilidad, el consumismo y la destrucción del Estado social.

Vinculadas en gran medida a los propósitos instrumentales y a los paradigmas mensurables, muchas instituciones de educación superior se encuentran ahora prácticamente dedicadas en exclusiva al desarrollo económico, a la racionalidad instrumental y a la tarea —estrecha de miras y empobrecida desde el punto de vista cívico— de preparar a los estudiantes únicamente para conformar la fuerza laboral. Hoy en día casi no se formula la pregunta sobre el tipo de educación que necesitan los estudiantes para convertirse en ciudadanos activos e informados.¹⁵ Así pues, por ejemplo, no nos sorprende leer lo siguiente: «¡Thomas College, un *college* de artes liberales en Maine, se publicita como el Hogar del Empleo Garantizado!».¹⁶ En el seno de este discurso, se considera que el profesorado es, en buena medida, una clase subalterna de empresarios poco calificados, expulsados de los poderes de gobierno y subordinados a las políticas, los valores y las prácticas de un modelo de universidad basado en el mercado y que aspira al puro instrumentalismo.¹⁷

Tanto en la educación superior como en la fuerza educacional del aparato cultural en general —con sus redes de producción del conocimiento en los viejos y en los nuevos medios de comunicación—, somos testigos del surgimiento y del dominio de una forma de idea del gobierno, la enseñanza, la libertad, la acción y la responsabilidad, una idea determinada por el mercado, poderosa y despiadada, cuando no destructiva. Esos modos de educación no fomentan la idea de responsabilidad organizada, que es fundamental para la democracia. Corrompen todo compromiso con la pedagogía crítica. Como subraya David Harvey: «El mundo académico está sujeto a aparatos disciplinarios neoliberales de diversos tipos, [al mismo tiempo] también se está convirtiendo en un lugar donde se difunden las ideas neoliberales».¹⁸

El neoliberalismo socava la educación cívica y los valores públicos, confunde la educación con la capacitación y, además, trata el saber como un producto, promoviendo la lógica neoliberal que identifica los establecimientos educacionales con los centros comerciales, a los estudiantes con los consumidores y al profesorado con el empresariado. Así como la democracia parece desvanecerse en el mundo liberal, lo mismo sucede con el legado de la educación superior por lo que respecta a la fe en la democracia y al compromiso entablado con ella. Como las humanidades y las artes liberales sufren recortes de plantilla, privatizaciones y mercantilizaciones, la educación superior se encuentra atrapada en la paradoja de afirmar que invierte en el futuro de los jóvenes, al tiempo que les ofrece poco apoyo intelectual, cívico y ético. Podemos apreciar hasta qué punto la educación superior ha perdido su compás ético en los modos en que niega cualquier relación entre la igualdad y la excelencia, evita el discurso de la democracia y limita su compromiso educacional a los objetivos básicos, consistentes en

preparar a los estudiantes para conformar la fuerza laboral o en enseñarles las virtudes de la utilidad mensurable. Aunque dichos objetivos no carecen de mérito vocacional, no tienen mucho para decir sobre el papel que podría desempeñar la educación superior al ejercer influencia en el destino de los ciudadanos del futuro y en el estado de la democracia; tampoco dicen gran cosa sobre lo que significa para los académicos ser algo más que técnicos o eruditos herméticos.

LOS ACADÉMICOS CERRADOS

Giorgio Agamben adquirió prominencia durante las repercusiones inmediatas del 11/9, debido a que su obra sobre el estado de excepción parecía dar con el tono preciso.¹⁹ En la obra de Agamben resultaba central su preocupación por la figuración espacial del campo y por el modo en que lugares como la bahía de Guantánamo eliminan toda apariencia de derechos políticos, legales y éticos. La nuda vida se convierte pues en un motivo crítico definitorio para muchas personas preocupadas por la sensación de ilegalidad que transmite la administración estadounidense y sus aliados a medida que despliegan una fuerza excesiva frente a enemigos reales o recientemente provocados. Nunca nos convenció plenamente la interpretación de Agamben con respecto al *nomos* moderno o el despojamiento de la acción política para los oprimidos a nivel mundial. Tampoco nos hemos contentado simplemente con centrar nuestra atención en la violencia que acontece en distintos lugares de abandono social, como si todas las cosas dentro de la ley (especialmente la violencia) carecieran de relaciones complementarias.

Si bien aceptamos que las políticas de contención a veces son el método preferido para lidiar con sectores problemáticos a los que hay que constreñir, junto con los grupos de población descartables que no tienen nada significativo para explotar, la vida en el campo siempre se ha situado en el seno de un terreno mucho más amplio de procesos que, determinados por el mercado, dan una importancia secundaria a las vidas excedentes. Es más, como la gubernamentalidad se enfrenta a una crisis global de su propia creación, nos encontramos, en efecto, con una inversión lógica del planteamiento de Agamben, pues los *incluidos* políticamente se ven cada vez más obligados a ingresar en recintos fortificados y en protectorados cerrados que unen los puntos nodales de una soberanía privatizada en el seno del espacio global de flujos. Habiendo dicho esto, la insistencia de Agamben en el hecho de que las marcas biopolíticas de separación revelan una violencia distinta es meritoria. Sin embargo, no se trata de que la condición humana necesite la violencia para resolver sus diferencias. La universalidad impuesta se aferra a la diferencia para producir una cartografía violenta de la separación humana.

A menudo se afirma que han quedado atrás los tiempos en que los intelectuales podían vivir en una torre de marfil. Aunque esto es verdad (y en parte obedece a la necesidad del mercado de contar con una identidad intelectual clara), los intelectuales contemporáneos, reflejando el mundo del que forman parte, habitan cada vez más en un planeta radicalmente interconectado, donde las relaciones determinadas por el mercado, estructuradas y en red, definen cómo median su vínculo tanto con la universidad como

con el mundo en general, de flujos globales. Varios académicos y eruditos críticos se han consternado ante este acontecimiento, dado que la búsqueda del conocimiento, en otro tiempo central para la creación de comunidades epistémicas, cede terreno a diversas valoraciones basadas en el riesgo. Otros abrazan abiertamente la idea del «intelectual cerrado».²⁰ Reproduciendo la lógica estructural de los baluartes fortificados y de propiedad privada, evidentes en todas las megaciudades, los intelectuales cerrados — separados por un muro de los sectores cada vez más empobrecidos de la población— también se desentienden de cualquier lazo ético o de toda idea de responsabilidad social, en el sentido recíproco del término. Por el contrario, expresan su apoyo a lo que podríamos denominar una pedagogía cerrada o fronteriza: una pedagogía que establece límites para proteger a los ricos, que aísla a los ciudadanos entre sí, que excluye a aquellos sectores considerados descartables y que torna invisibles a los jóvenes, especialmente a los pobres y de color, además de a otras personas marginadas por cuestiones de clase y raza. Dichos intelectuales desempeñan un papel nada desdeñable en la legitimación de lo que David Theo Goldberg ha denominado una forma de neoliberalismo que promueve un «cambio del capitalismo del estado de bienestar, cuidador o pastoral, al Estado “mínimo” o de “policía de tráfico”, que ordena los flujos del capital, de las personas, de los bienes, de los servicios públicos y de la información».²¹

Los intelectuales cerrados y las instituciones de financiación privada o las formas comerciales de financiación que los apoyan creen en las sociedades que dejan de cuestionarse a sí mismas, que abrazan una historia del olvido y que celebran la progresiva «descomposición y el derrumbe de los lazos sociales y de la cohesión comunitaria».²² Las fronteras controladas, la vigilancia, el secreto de Estado, los asesinatos selectivos, los guardias armados y demás fuerzas proporcionan la contención y la aprobación del poder dominante, asegurándose de que nadie pueda traspasar sin permiso propiedades cerradas, dominios, ámbitos, recursos globales protegidos y esferas públicas. En guardia frente a cualquier reivindicación del bien común, del contrato social o de las protecciones sociales para los desfavorecidos, los intelectuales cerrados rebullen en las universidades, en los programas de noticias, en la prensa, en las fundaciones de caridad, en las iglesias, en los laboratorios de ideas y demás aparatos culturales, inspeccionando con agresividad el terreno para garantizar que nadie sea capaz de ofrecer recursos y posibilidades para oponer resistencia a la disolución de la sociabilidad, la reciprocidad y la ciudadanía social misma, y, con ello, realizar la labor pedagógica fundamental de la democracia. Esa cauta consolidación y racionalización de posiciones no considera la entropía paranoica. Ya ha acumulado un arsenal de ataques preventivos de carácter intelectual que, supuestamente, documentan la desaparición del intelectual público como un efecto secundario o un daño colateral desafortunado en el contexto de un esfuerzo de guerra más amplio, en el que estamos todos abiertamente reclutados. Si los barrios cerrados constituyen falsos registros de seguridad, los intelectuales cerrados se han convertido en los nuevos registros de la conformidad.

La mentalidad cerrada del fundamentalismo de mercado ha amurallado, cuando no hecho desaparecer, aquellos espacios donde es posible abrazar el diálogo, la razón crítica, así como los valores y las prácticas de responsabilidad social. Los ejércitos de los intelectuales antipúblicos que aparecen a diario en la televisión, en los programas radiales de entrevistas y en otras plataformas se esfuerzan por crear una fortaleza de indiferencia y estupidez manufacturada. Piden que el intelectualismo se mantenga como un asunto privado. Así pues, la vida pública queda reducida a un sinfín de políticos insustanciales, expertos y pensadores cerrados que plantean una amenaza directa a las esferas públicas vitales que proporcionan las condiciones mínimas para que los ciudadanos puedan pensar críticamente y actuar con responsabilidad. La educación superior es digna de mención porque, para los intelectuales públicos y comprometidos, constituye uno de los últimos baluartes del razonamiento y la acción democrática, así como, junto con el estado de bienestar, uno de los blancos más patentes.

Como bien sabemos, la educación superior queda cada vez más apartada del discurso de los valores públicos y de los ideales de una democracia sustantiva, en una época en la que resulta imperioso defender la institución frente a una embestida feroz de fuerzas de naturaleza tanto antiintelectual como antidemocrática. Muchos de los problemas de la educación superior pueden vincularse al vaciamiento de la financiación, a la intrusión del aparato de seguridad del Estado, a la falta de autogobierno del profesorado y a una cultura más amplia que parece considerar a la educación cada vez más como un derecho privado que como un bien público. En este ambiente sociopolítico general, el poder y los intereses corporativos se muestran más que dispuestos a definir la educación superior como una empresa comercial, a los estudiantes como consumidores e inversores y al profesorado como una fuerza laboral de bajo coste. Librada a la lógica del mercado, la educación es algo que los consumidores y los inversores adquieren ahora al mejor precio, como un buen negocio y para obtener beneficios. Es probable que todas esas tendencias inquietantes y sin freno pongan en duda el sentido y la misión de la universidad en cuanto esfera pública y democrática.

El intelectualismo cerrado señala nuevas formas de violencia intelectual: violencia(s) marcadamente diferente(s) de la antigua aspiración colonial a «redimir a los salvajes» a través de la sumisión brutal, la supresión de los derechos de las mujeres y los ataques, a menudo violentos, a los homosexuales. Aunque queda completamente claro que ya no se puede dejar el afuera librado al azar, el verdadero distanciamiento entre el intelectual cerrado y su precario entorno señala una forma de exclusión inclusiva cuya violencia recurre a las tecnologías predilectas de la época. La violencia con drones no solo es la tecnología preeminente para las formas contemporáneas de violencia, en las que casi nunca se producen declaraciones de guerra, sino también la metáfora adecuada para la violencia intelectual del siglo XXI, perpetrada por los intelectuales cerrados.

Con el abandono de todo intento de iluminar más el mundo, surge un ataque intelectual breve, veloz y severo, que señala una concepción puramente inmanente del pensamiento. Dicho pensamiento no tiene tiempo para reflexionar sobre la importancia de los acontecimientos. No tiene paciencia para los recuerdos controvertidos ni para excavar las

complejas historias que constituyen nuestro presente. Tampoco contempla la posibilidad de pensar y vivir en el mundo de otra manera. Lo que resta es un ambiente intelectual políticamente establecido que considera que toda alternativa es, en potencia, hostil. Nada en esta relación sugiere un intento recíproco por establecer mejores vínculos éticos entre los pueblos del mundo. Por el contrario, eliminadas por completo de las realidades de los espacios políticos en disputa, las medidas neoliberales para la evaluación de riesgos, junto con sus indicadores de rendimiento, basados en una biotecnología muy avanzada, se convierten en la forma más segura de crear las condiciones alternativas de lo real. Esto no es más que un simulacro. Lo único que propone es una realidad manufacturada, concebida virtualmente en el marco de los vigilados protectorados nodales del gobierno neoliberal, sin interés alguno por experimentar el mundo.

LA VIOLENCIA EJERCIDA CONTRA LA MEMORIA

La historia sigue siendo la mayor víctima de la violencia intelectual. Se escribe el pasado para que la forma de proceder presente parezca natural e intemporal. Lo que está en cuestión aquí es el tema de la conmemoración y cómo esto se relaciona con una política de los acontecimientos. No nos interesan aquí los diversos intentos especulativos que aspiran a ofrecer una prueba filosófica definitiva del sentido de los acontecimientos, con el objeto de aturdir al público con otra forma de violencia intelectual. No se experimenta júbilo poético al leer esos tecnicismos hiperestructurales, cuyo lenguaje es afín a una máquina en perpetuo movimiento, sin más propósito que el de su propia actividad. Los acontecimientos políticos quedan ahora formulados de manera tal de desacreditar toda noción de análisis crítico, debido a que destapan la falsa apariencia de paz existente para la creación de nuevas formas de pensamiento y de relación con el mundo. Desde luego, no damos a entender que las condiciones que suscitan un ímpetu revolucionario no pueden ser comprendidas críticamente a medida que intentamos explicar la opresión sistemática. Sin embargo, hay que reconocer que los acontecimientos políticos deben entenderse en términos de su propia especificidad y que, en el momento de su surgimiento, siempre nos parecen *inoportunos* (para hacernos eco de la afirmación de Nietzsche). ¿Quién, por ejemplo, hubiera podido prever el impacto de la simple pero profunda perturbación de los elementos llevada a cabo por Rosa Parks, una alteración que puso en flujo permanente el orden convencional de las cosas? ¿O el hecho de que los primeros signos visibles de resistencia al Nuevo Orden Mundial procederían de los zapatistas, un grupo de aborígenes pobres, en una tierra desconocida?

Nuestra preocupación por la violencia intelectual nos conduce directamente a la clausura del espacio histórico, al tiempo que las experiencias múltiples de los acontecimientos políticos quedan subsumidas en un único relato «verdadero». El 11/9 reveló hasta qué punto imponer a un acontecimiento una verdad uniforme representaba un profundo fracaso del imaginario político. Judith Butler explica esto en términos del marco del problema:

Los «marcos» que operan para diferenciar las vidas que podemos aprehender de las que no podemos aprehender (o que producen vidas a través de todo un continuum de vida) no solo organizan una experiencia visual, sino que también generan ontologías específicas del sujeto. Los sujetos se constituyen mediante normas que, en su reiteración, producen y cambian los términos mediante los cuales se reconocen.²³

Como lo que interesa aquí es la subsiguiente producción de ciertas subjetividades verdaderas a partir de las cenizas de la devastación, según Butler, es importante que pongamos en cuestión el enmarque de la vida como un hecho ontológico y epistemológico aparentemente objetivo:

[...] poner en tela de juicio el marco no hace más que demostrar que este nunca incluyó realmente el escenario que se suponía que iba a describir, y que ya había algo fuera que hacía posible, reconocible el sentido mismo del interior. El marco nunca determinaba del todo eso mismo que nosotros vemos, pensamos, reconocemos y aprehendemos. Algo excede al marco que perturba nuestro sentido de la realidad; o, dicho con otras palabras, algo ocurre que no se conforma con nuestra establecida comprensión de las cosas.²⁴

Este llamamiento a romper con el contenido dominante de la época es algo más que un intento de dirigir la atención a la multiplicidad de las experiencias de los acontecimientos. Es abrir el espacio de lo político al desmontar el mito de que hay una experiencia universal de la verdad. En las horas y los días que siguieron a los trágicos acontecimientos del 11/9 fueron revelándose sentimientos traumáticos y de pérdida que unieron a la gente en una frágil combinación de pena, corresponsabilidad, compasión y un respeto nuevo por el poder del compromiso y el propósito común.²⁵ La traducción de esos acontecimientos en actos de memoria pública, duelo y conmemoración es ambivalente y profundamente perturbadora. No ofrecían certeza alguna. Debemos recordar que no solo provocan estados de emergencia y la suspensión de las normas civiles y del orden: pueden dar lugar a enormes posibilidades políticas, éticas y sociales, y eso es lo que hicieron. Sin embargo, esos momentos de esclarecimiento se revelaron fugaces. Una sociedad debe dirigirse a una velocidad prudente desde el acto de atestiguar hacia la responsabilidad de la conmemoración justa; en resumen, hacia la práctica igualmente difícil de reconfigurar lo que debería significar el compromiso político, ético y cívico después del 11/9. En el décimo aniversario de ese trágico día, la lucha por recordar y recuperar de buena fe esos momentos se vio constantemente puesta en entredicho, y de una manera que pocos de nosotros hubiésemos osado imaginar una década más tarde. La memoria pública se convirtió en el enemigo de un Estado inmerso en una cultura del miedo, pues el disenso y las libertades civiles fueron sacrificados en el altar de la seguridad, y la ética y la justicia pasaron de la legitimación estatal de la tortura —bajo la presidencia de George W. Bush— al derecho estatal —bajo la de Obama— a matar a los considerados enemigos del Estado, sin tener en cuenta el debido procedimiento legal.²⁶

Los acontecimientos del 11/9 demuestran de qué modo la pérdida, la memoria y la conmemoración comparten una aceptación incómoda, cuando no desasosegada. La conmemoración puede tornarse disfuncional, al borrar los elementos más importantes de la historia y al trivializar lo que sobrevive del acontecimiento mediante vulgares llamamientos a una despreocupada celebración del patriotismo o a través de una grosera

comercialización del 11/9, como si se tratase de una mercancía a la venta. Pero la conmemoración también puede recuperar lo que se ha perdido para esta amnesia histórica. Puede generar pensamientos difíciles, dando lugar no solo a recuerdos dolorosos de pérdida personal y de vulnerabilidad colectiva, sino también a interpretaciones nuevas sobre cómo ciertos acontecimientos específicos impregnan el presente; asimismo, puede convertirse en una fuerza para la configuración de cómo imagina uno el futuro, incluido, para citar a Roger Simon, el modo en que «uno se imagina a sí mismo, su responsabilidad para con los demás y su deber cívico respecto de una política democrática más amplia y de una serie de comunidades diversas». ²⁷ La memoria puede ser instigadora tanto de la desesperación como de la esperanza, a menudo de manera tal que la división entre ambas se torna borrosa. Por ejemplo, el impacto y la violencia impresionantes del 11/9 interrumpieron un período arrogante y estrecho de miras en la historia estadounidense, un período que proclamaba el triunfo del progreso y el fin de la ideología, de la historia y del conflicto, al tiempo que imponía una insoportable experiencia de pérdida, pena, congoja y conmoción a grandes segmentos de la población mundial.

La caída en desgracia colectiva es ahora muy conocida. En vez de ser un umbral hacia un futuro diferente y un indicador de la fe democrática restaurada, la década que siguió al 11/9 se convirtió en una era de recuerdos enterrados y de monumentalización. En lugar de iniciar un período de cuestionamiento y aprendizaje, la guerra contra el terrorismo se transformó en una guerra sin fin, generadora de abusos tanto en nuestro país como en el extranjero, todo lo cual se semejava a un entramado interminable de violencia normalizada. El particular estatus de Estados Unidos en cuanto símbolo de la libertad, una condición que despertaba el respeto mundial, quedó fatídicamente mermado, dando lugar así a una cultura del miedo, a la histeria masiva y al secreto de Estado. Al mismo tiempo que hacía la guerra en el extranjero, la administración de Bush daba rienda suelta en nuestro país a implacables fuerzas del mercado, así como a una virulenta maquinaria propagandística en la que los asuntos públicos caían en la categoría de inquietudes privadas y el futuro —como los mercados de futuros que lo determinaron— se desvinculaba de toda idea viable de responsabilidad ética y social. El capital financiero reemplazó al capital humano; la economía se desligó de la ética; más que *en* riesgo, la juventud era vista como *un* riesgo; la cultura formativa necesaria para la democracia cayó en un comercialismo devastador; al mismo tiempo, los ciudadanos comenzaron a ser definidos como consumidores y la idea de lo social, junto con los vínculos sociales colaborativos, como una carga más que como un bien público fundamental para toda noción viable de compromiso cívico y de democracia. El capitalismo financiero reemplazó la deuda social —basada en las obligaciones que nos debemos unos a otros— con la deuda financiera, en la que actualmente los acreedores gobiernan con crueldad a una generación de deudores encadenada a las relaciones contractuales caracterizadas por los déficits persistentes, las privaciones, la vigilancia y la subordinación. ²⁸

Sin embargo, el trauma compartido de la violencia no se traduce necesariamente en discursos de venganza. La contraviolencia es simplemente la opción predilecta de ciertos

modos políticos de pensamiento. Indudablemente, la historia de la política moderna se ha distinguido por la normalidad de la violencia. Por lo tanto, lo que hicieron Estados Unidos y sus aliados en el período inmediatamente posterior al 11/9 no fue en modo alguno excepcional. Lo excepcional hubiese sido no responder con violencia. Por el contrario, la respuesta siguió la norma convencional y excesivamente familiar de valerse de la violencia para pensar el mundo, impartir justicia y prevenir futuras catástrofes. Pero *debemos* recordar que nada de esto es inevitable. De hecho, a pesar de esta carga violenta de la lógica histórica, en el nivel humano queda cada vez más claro que la experiencia de la tragedia fue mucho más compleja. El 11/9 puso de manifiesto que la memoria en cuanto práctica moral, crítica e informada requiere esos elementos de contramemoria que desafían las narraciones oficiales del 11/9 con el objeto de recuperar los elementos más valiosos y vulnerables de la cultura democrática, sacrificada con excesiva frecuencia como secuela de la tragedia.

En las desmayadas horas y los días subsiguientes a los trágicos acontecimientos del 11/9, fueron aflorando sentimientos traumáticos y de pérdida que nos unieron en una delicada mezcla de pena, corresponsabilidad, compasión y un respeto nuevo por el poder del compromiso y el objetivo común. Por lo tanto, si realmente deseamos honrar a las víctimas del 11/9, no deberíamos mostrarnos reacios a entablar un diálogo público sobre el legado y la política desencadenados y surgidos a partir de los acontecimientos que tuvieron lugar en aquel trágico día. Esos incómodos momentos de conciencia proporcionaron la base para un tipo de atestiguación que rechaza el belicismo, las violaciones de los derechos humanos, la xenofobia y las violaciones de las libertades civiles que toman forma bajo la bandera de la injuria y la venganza. Simon Critchley se atrevió a pensar lo «imposible»:

¿Qué hubiera pasado si el gobierno simplemente hubiera decidido dar la otra mejilla y perdonar a quienes trataron de atacarlo, no siete veces, sino setenta veces siete? ¿Qué hubiera pasado si se hubiera permitido que la pena y el luto que siguieron al 11/9 alentaran una ética no violenta de la compasión, más que una política violenta de la venganza y del castigo? ¿Qué hubiera pasado si el crimen del 11/9 no hubiera conducido a una guerra interminable contra el terrorismo, sino al cultivo de una práctica de la paz (un esfuerzo arduo, difícil y siempre controvertido, aunque quizá hubiera valido la pena intentarlo)?²⁹

La provocación de Critchley ofrece algo más que una advertencia con respecto a la ruina política que conllevan las respuestas violentas. Nos plantea el desafío de pensar cómo podríamos disponer de una ética política adecuada para dichos acontecimientos. Este viraje hacia una política del perdón es, sin duda, una tarea extraordinaria. Quizá ese sea, precisamente, el quid de la cuestión. Nuestra historia sigue caracterizándose por un humanismo violento a menudo enmascarado bajo el nombre de seguridad, paz y justicia. La defensa de una política del perdón ante una crisis semejante pasa por algo realmente excepcional: una política afirmativa de un excepcionalismo auténtico. La afinidad de Critchley con la ética derridiana resulta aquí sorprendente. Como señalaba Jacques Derrida, para que un acto de perdón sea merecedor de ese nombre hay que ofrecerlo con ocasión de algo absolutamente imperdonable: «El perdón no es, no *debería ser*, ni

normal, ni normativo, ni normalizante. *Debería* permanecer excepcional y extraordinario, sometido a la prueba de lo imposible: como si interrumpiese el curso ordinario de la temporalidad histórica». ³⁰ Este perdón, tal como lo vemos ahora, se presenta como una aporía de la imposibilidad de perdonar actos imperdonables.

Y, sin embargo, como nos recuerda Derrida, se torna posible y necesario precisamente con la llegada del momento aporético. En sus palabras: «Solo puede ser posible si es imposible». ³¹ El hecho de que dicha proposición siga pareciendo absolutamente imposible es un indicio del continuo de la violencia. No obstante, la alternativa normalizada, tan común para la historia de la vida moderna, ilustra con una certeza devastadora y políticamente debilitante el motivo por el cual Nietzsche insistía en que el comportamiento nihilista estaba vinculado al espíritu de venganza. Cuando nuestro proceder obedece al resentimiento, el catastrófico ciclo de la violencia prosigue hasta la evacuación de las alternativas políticas. En una época en la que el neoliberalismo ha convertido el gobierno en una legitimación de la guerra, la vigilancia y el terror, el espíritu de venganza y la cultura de la crueldad hacen algo más que impregnar nuestra vida cotidiana; el discurso de venganza refuerza el poder del Estado de seguridad nacional y contribuye a la expansión de sus aparatos punitivos, desde la prisión hasta el aula. Y cada vez más, la naturaleza punitiva de las prácticas producidas por el Estado de seguridad nacional descargan su peso sobre aquellos intelectuales etiquetados actualmente como chivatos, «enemigos beligerantes y sin privilegios», académicos críticos y antipatriotas, etcétera. En medio de la producción de esta violencia, el miedo colectivo sirve para silenciar a los intelectuales, para obligarlos a encerrarse en ciudadelas seguras donde no deben temer a las intervenciones electrónicas, ni al riesgo de que los tengan fichados, ni a los secuestros ni al sometimiento a las leyes del estado de emergencia, como la Patriot Act [Ley Patriota] o la National Defense Authorization Act (NDAA) [Ley de Autorización de la Defensa Nacional]. Dicho miedo los instiga al silencio o a la complicidad, tentándolos con la recompensa del poder, independientemente de cuán manchada pueda estar esa recompensa desde el punto de vista ético y político.

LA CRITICIDAD RADICAL

Una de las consecuencias de pensar en las amenazas en términos globales ha sido el colapso del continuo espacio/tiempo que en otra época mantuvo la unidad del mundo lineal de la lógica soberana. ³² Aunque, en parte, podemos regocijarnos ante la ruptura de la aparente paz de Westfalia anterior, que, en efecto, prestaba servicio a los poderes coloniales ya establecidos con la reescritura de las reglas en su favor, su sustitución por un imaginario catastrófico que abarca todas las posibilidades de exposición al riesgo se ha revelado políticamente desastrosa. Como los tiempos de guerra y los de paz se fusionan sin una distinción significativa, se ha producido una caída de lo privado en lo público, de lo militarista en lo cívico y de lo autoritario en lo humanitario. Entre los perjuicios intelectuales que esto ha generado, se cuenta la fusión entre lo radical y lo fundamental. Aunque ambos términos tuvieron en otro tiempo un sentido distinto y opuesto, su unión

es un indicio de un terreno social violentamente hostil con la diferencia política. Cualquier pensamiento que intente afirmar formas alternativas de reflexionar o de prestar servicio al mundo recibe el trato correspondiente a una postura inmadura (la irracionalidad de la juventud) o al indicio indudable de una disfuncionalidad patológica (la hostilidad razonada). De modo que llegamos a formularnos la siguiente pregunta: ¿cómo podemos reclamar los términos de la criticidad radical sin sucumbir a un razonamiento violento que nos impulse a repetir formas dominantes de pensar la política?

Es necesario que aprendamos a vivir sin violencia, no tanto mediante la modalidad de lo sagrado como a través de la lente crítica de lo profano. Con esto queremos decir que precisamos comprender nuestras historias violentas y entender cómo nuestras subjetividades se han ido formando a través de la historia de las masacres físicas. Esto exige una buena disposición a examinar la violencia en una diversidad de registros (desde lo histórico y lo concreto hasta lo abstracto y lo simbólico), más que un consagrarse a los discursos neoliberales del destino y la normalización. Necesitamos reconocer nuestros propios compromisos vergonzosos con las diversas fuerzas de violencia. Y necesitamos aceptar que el intelectualismo mantiene una relación íntima con la violencia, tanto en el sentido de su complicidad con ella como en cuanto acto de violencia. Aquí hay cierto eco de lo pornográfico no solo en la desvinculación ética que acompaña actualmente la violencia estatal, en particular con las tecnologías de drones, sino también en la recuperación del principio de placer en la creciente maximización del espectáculo de la violencia. Debemos rechazar lo que Leo Lowenthal ha denominado el imperativo de creer que «el pensamiento se convierte en un crimen estúpido».³³ Esto no exige un regreso al lenguaje de la idea benjaminiana de la violencia divina como expresión pura de la fuerza, independientemente de sus discutibles reivindicaciones de la violencia no violenta.³⁴ Preferimos en cambio recurrir al término, a menudo usado incorrectamente, de «pedagogía crítica» como importante factor político contrario a las vicisitudes de la violencia intelectual.

Los intelectuales estamos constantemente obligados a elegir (a veces en contra de nuestro mejor juicio). Lo cierto es que, desde luego, no hay líneas trazadas claramente en la arena que separen con nitidez lo que está a la izquierda de lo que está a la derecha. Y, sin embargo, como subrayaba Paulo Freire, nos vemos invariablemente involucrados en toda una historia de la lucha desde el momento en que nuestras ideas críticas quedan expresadas como fuerzas, lanzadas al dominio público para perturbar el pensamiento ortodoxo. Hay, con todo, una clara advertencia de la historia: nuestras lealtades intelectuales deberían estar menos preocupadas por el dogmatismo ideológico. Al fin y al cabo, no hay nadie más microfascista o violento desde el punto de vista intelectual que el militante autenticador, cuyo vanguardismo voluntario obliga a la fidelidad por medio de la estupidez de no cuestionar la lealtad y la pureza política. Ante las acusaciones de que la pedagogía crítica no hace más que enmascarar un retroceso hacia el relativismo cultural, podemos responder que no hay relación recíproca con eso que no respete la diferencia, al tiempo que reconocemos que la pedagogía es un acto de intervención. La pedagogía siempre representa un compromiso con el futuro; sigue correspondiendo a los

educadores la tarea de asegurarse de que el futuro señala el camino hacia un mundo más justo desde el punto de vista social, un mundo donde los discursos de crítica y posibilidad, en conjunción con los valores de la razón, la libertad y la igualdad, funcionan para alterar, como parte de un proyecto democrático más amplio, los fundamentos a partir de los cuales se vive la vida. Esto difícilmente sea una receta para el relativismo o el adoctrinamiento político; es un proyecto que otorga a la educación su propósito y su significado más valiosos, que en parte consiste en «incitar a la acción humana, no modelarla a la manera de Pigmalión».³⁵

La pedagogía crítica tiene la responsabilidad de intervenir en la tensión existente entre el respeto a la diferencia y el ejercicio de la autoridad directiva, es decir, un modo de autoridad capaz de adoptar una postura sin mantenerse inmóvil. Central a su interpretación como práctica política y moral, la pedagogía en cuanto forma de política cultural responde a las formas dominantes de la producción simbólica, al tiempo que inaugura constantemente un espacio para cuestionar su propia autoridad y el peligro siempre presente de hacer un fetiche de sus propias prácticas. La ética de la diferencia resulta fundamental para este tipo de pedagogía, especialmente en una coyuntura histórica en la que el neoliberalismo proclama con arrogancia que no hay ninguna alternativa. En este régimen del sentido común, el neoliberalismo elimina las cuestiones de contingencia, lucha y acción social al celebrar la inevitabilidad de las leyes económicas en las que el ideal ético de intervenir en el mundo cede terreno a la idea de que «no tenemos más opción que adaptar nuestras esperanzas y habilidades al nuevo mercado global».³⁶

Como señalaba críticamente Foucault, una ética de la diferencia exige el emprendimiento de una lucha contra el fascismo en todas sus formas: «no solamente el fascismo histórico, el fascismo de Hitler y Mussolini —que fue capaz de movilizar y utilizar tan efectivamente el deseo de las masas— sino también el fascismo en todos nosotros, en nuestra cabeza y en nuestra conducta cotidiana, el fascismo que nos hace amar al poder, desear aquello mismo que nos domina y nos explota».³⁷ O como lo formuló alguna vez Deleuze: «En toda modernidad, en toda novedad, hay conformismo y creatividad, un conformismo insulso y también “una musiquilla nueva”, algo que se conforma a la época y también algo *intempestivo*: separar lo uno de lo otro es la tarea de quienes saben amar, que son a la vez los verdaderos destructores y creadores».³⁸

Así pues, a los académicos se les exige la expresión de una especie de verdad, aunque, como señala Stuart Hall, «tal vez no la verdad con V mayúscula, sino [...] cierto tipo de verdad, la mejor verdad que conocen o que pueden descubrir [y] manifestar ante el poder».³⁹ En la afirmación de Hall queda implícita la conciencia de que decirle la verdad al poder no es, por parte de los académicos, una caída temporal y desafortunada en la política: es fundamental para hacer frente a todos esos modos de ignorancia, ya estén basados en el mercado o arraigados en otras ideologías fundamentalistas que dificultan el juicio y tornan disfuncional la democracia. Desde nuestro punto de vista, los académicos tienen la responsabilidad ética y pedagógica no solo de desestabilizar y de oponerse a todas las ortodoxias, de volver problemáticos los supuestos basados en el sentido común

y que a menudo configuran la vida de los estudiantes y su comprensión del mundo, sino también de animarlos a asumir su propio poder en cuanto individuos y agentes sociales. En este caso, tal como nos han recordado Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Edward Said, Stanley Aronowitz, Susan Searls Giroux y otros intelectuales, la educación superior no puede ser eliminada de las duras realidades de las fuerzas políticas, económicas y sociales que la soportan y que, sistemáticamente, aunque de maneras diversas, intentan configurar su noción de la misión y del propósito.⁴⁰ La política no es ajena a la educación superior; por el contrario, resulta fundamental para comprender las fuerzas institucionales, económicas, ideológicas y sociales que le dan sentido y dirección. La política también hace referencia al resultado de los conflictos históricos que señalan la educación superior como un importante ámbito de lucha. Más que el azote de la educación o de la investigación académica, la política constituye un registro fundamental de su compleja relación con los asuntos del poder, la ideología, la libertad, la justicia y la democracia.

Los comentaristas televisivos que proclaman que la política no tiene un lugar en el aula pueden, como señala Jacques Rancière, anhelar «el momento en que, acabada la política, podrán finalmente trabajar en calma los asuntos políticos», especialmente en lo que concierne a la universidad.⁴¹ En este discurso, la educación en cuanto base fundamental para la ciudadanía comprometida, como la propia política, se convierte en una molestia temporal que hay que eliminar rápidamente de las salas sagradas del mundo académico. En esta malograda concepción de la labor académica, los profesores y los estudiantes quedan despojados de toda ilusión con respecto a la posibilidad de conectar lo que aprenden con un mundo en el que «se disemina la ruina, la devastación y un sufrimiento humano sin límites».⁴² Como las consideraciones de poder, política, crítica y responsabilidad social son eliminadas de la universidad, el juicio equilibrado se convierte, tal como sugiere C. Wright Mills, en un eufemismo para aludir a «perspectivas superficiales basadas en la homogénea falta de imaginación y en la elusión pasiva de la reflexión. Un vago punto de equilibrio entre tópicos».⁴³ En tales circunstancias, la universidad y los intelectuales que la pueblan disocian la educación superior de cuestiones públicas más generales, se apartan de la tarea de traducir las dificultades privadas en problemas sociales y de socavar la producción de los valores públicos que nutren la democracia. Ni que decir tiene que la pedagogía es siempre política en virtud de los modos en que el poder es utilizado para configurar diversos elementos de las identidades, los deseos, los valores y las relaciones sociales que se desarrollan en el aula; sin embargo, ello no equivale a un acto de adoctrinamiento.

Es imperioso que, en vez de aceptar el papel del intelectual cerrado, los intelectuales públicos en el mundo académico, en el artístico, en la esfera de los negocios, en los medios de comunicación y demás aparatos culturales, pasen de la negación a la esperanza. Ahora más que nunca necesitamos razones para creer en este mundo. Esto pone un renovado énfasis en formas de pedagogía crítica que atraviesan diferentes ámbitos —desde las escuelas hasta los medios de comunicación alternativos— como parte de un intento más amplio de construir en el mundo occidental una cultura formativa

crítica que permita a los ciudadanos recuperar su voz, expresarse, poner de manifiesto los atropellos éticos y crear movimientos sociales, tácticas y esferas públicas que hagan retroceder la creciente ola de fascismo neoliberal. Dichos intelectuales son esenciales para la democracia, del mismo modo en que el bienestar social depende de un esfuerzo continuo por plantear preguntas y desafíos inquietantes, por emplear el saber y las aptitudes analíticas para abordar problemas sociales importantes, por aliviar el sufrimiento humano siempre que sea posible y por devolver los recursos a los individuos y a las comunidades, que sin ellos no pueden sobrevivir y florecer. Los intelectuales públicos comprometidos resultan especialmente necesarios en esta época para oponer resistencia al vaciamiento del Estado social, al surgimiento de un complejo que gobierna a través del crimen y a la brecha creciente entre los ricos y los pobres que empuja a todas las democracias liberales hacia el abismo político y moral de la Gilded Age, caracterizada por lo que David Harvey denomina «la acumulación de capital por medio del desposeimiento», que, según afirma él mismo, «consiste en saquear, en despojar a otras personas de sus derechos» a través de los vertiginosos mundos de ensueño del consumo, el poder, la ambición, la desregulación y la privatización sin restricciones, fundamentales para un proyecto neoliberal.⁴⁴

En las presentes circunstancias, ha llegado el momento de recordar que las ideas críticas son un asunto de suma importancia. Las ideas no son gestos vacíos y hacen algo más que expresar un idealismo libre y sin ataduras. Las ideas proporcionan una base esencial para la valoración de los límites y de los puntos fuertes de nuestras nociones de acción individual y colectiva, así como del posible sentido de ejercer el coraje cívico con el fin no solo de vivir en el mundo, sino también de configurarlo a la luz de los ideales democráticos que lo convertirían en un lugar mejor para todos.

Las ideas críticas y las tecnologías, instituciones y esferas públicas que las posibilitan son importantes porque nos ofrecen la oportunidad de pensar y actuar de otra manera, de desafiar el sentido común, de adentrarnos en nuevas líneas de indagación y de adoptar una postura sin quedarnos inmóviles: en resumen, de convertirnos en cruzadores de fronteras que rechazan los silos que aíslan a los privilegiados dentro de un edificio de protecciones erigidas sobre la codicia, sobre cantidades injustas de ingresos y riqueza, así como sobre el poder unilateral de la forma de gobierno neoliberal. Los intelectuales cerrados refutan los valores de la criticidad. No participan en debates; simplemente ofrecen posturas ya ensayadas en las que la opinión no corroborada y la argumentación fundamentada se derrumban mutuamente. Sin embargo, en vez de responder simplemente a los ejércitos de los intelectuales cerrados y al dinero corporativo que los mantiene, es hora de que los pensadores críticos interesados en lo público hagan que la pedagogía sea el centro de cualquier noción viable de la política. Es hora de dar comienzo a una campaña cultural que permita recuperar las virtudes de la criticidad radical, defender el coraje para expresar la verdad y conectar el aprendizaje con el cambio social. El actual ataque a la educación pública y superior por parte de los ejércitos de intelectuales cerrados es sintomático del miedo que experimentan los reaccionarios ante el pensamiento crítico, la educación de calidad y la posibilidad de una generación

emergente capaz de pensar críticamente y de actuar con convicción ética y política. Nuestra tarea consiste en exigir un regreso a lo político en cuanto asunto de suma urgencia.

- ¹ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, trad. de J. Mellado, México, Siglo XXI, 2005, p. 34.
- ² Este asunto ha sido abordado con minuciosidad en Ellen Schrecker, *The Lost Soul of Higher Education*, Nueva York, The New Press, 2010, y en Edward J. Carvalho y David Downing (eds.), *Academic Freedom in the Post-9/11 Era*, Nueva York, Palgrave, 2011.
- ³ Theodor W. Adorno, *La personalidad autoritaria*, trad. de D. y A. Cymbler, Buenos Aires, Proyección, 1965.
- ⁴ Lutz Koepnick, «Aesthetic Politics Today—Walter Benjamin and Post-Fordist Culture», *Critical Theory—Current State and Future Prospects*, ed. de Peter Uwe Hohendahl y Jaimey Fisher, Nueva York, Berghahn Books, 2002, p. 96.
- ⁵ Mumia Abu-Jamal, «The US Is Fast Becoming One of the Biggest Open-Air Prisons on Earth», *Democracy Now!*, 1 de febrero de 2013, www.democracynow.org/2013/2/1/mumia_abu_jamal_the_united_states [consulta: 31-1-2018].
- ⁶ Michel Foucault, *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*, trad. de H. Pons, Buenos Aires, FCE, 2001, p. 52.
- ⁷ Michel Foucault, *Defender la sociedad*, op. cit., p. 232.
- ⁸ *Ibid.*, p. 60.
- ⁹ Con respecto a esto, véase particularmente Zygmunt Bauman, *La sociedad sitiada*, trad. de M. Rosenberg y E. Zaidenweg, Buenos Aires, FCE, 2008.
- ¹⁰ Brad Evans y Mark Duffield, «Biospheric Security: How the Merger Between Development, Security & the Environment [Desenex] Is Retrenching Fortress Europe», en *A Threat Against Europe? Security, Migration and Integration*, ed. de Peter Burgess y Serge Gutwirth, Bruselas, VUB Press, 2011.
- ¹¹ Esta crítica de la razón instrumental era un rasgo central de la Escuela de Frankfurt y es muy notoria en la obra de Herbert Marcuse. Véase también la brillante crítica de Zygmunt Bauman en *Modernidad y holocausto*, trad. de A. Mendoza y F. Ochoa de Michelena, Madrid, Sequitur, 2011.
- ¹² Véase, por ejemplo, Banco Mundial y Centro Carter, *From Civil War to Civil Society*, Washington D. C., Banco Mundial y Centro Carter, 1997.
- ¹³ Citado en Matt Phillips, «Goldman Sachs' Blankfein on Banking: "Doing God's Work"», *Marketbeat* (blog), *Wall Street Journal*, 9 de noviembre de 2009, <http://blogs.wsj.com/marketbeat/2009/11/09/goldman-sachs-blankfein-on-banking-doing-gods-work> [consulta: 31-1-2018].
- ¹⁴ Charles Wright Mills, *The Politics of Truth: Selected Writings of C. Wright Mills*, Nueva York, Oxford University Press, 2008, p. 200.
- ¹⁵ Stanley Aronowitz, *Against Schooling: For an Education That Matters*, Boulder (CO), Paradigm, 2008, p. xii. Véase también <http://www.truth-out.org/archive/item/90639:henry-a-giroux--the-disappearing-intellectual-in-the-age-of-economic-darwinism> [consulta: 31-1-2018].
- ¹⁶ Kate Zernike, «Making College "Relevant"», *New York Times*, 3 de enero de 2010.
- ¹⁷ Muchos han realizado esta crítica; recientemente también la ha manifestado el rector de la Universidad de Harvard. Véase Drew Gilpin Faust, «The University's Crisis of Purpose», *New York Times*, 6 de septiembre de 2009.
- ¹⁸ David Harvey citado en Stephen Pender, «An Interview with David Harvey», *Studies in Social Justice* 1, n.º 1 (invierno de 2007), p. 14.
- ¹⁹ Véase en particular Giorgio Agamben, *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, trad. de A. Gimeno Cuspinera, Valencia, Pre-Textos, 2006, e *id.*, *Estado de excepción*, trad. de F. e I. Costa, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2005.

²⁰ Este término ha sido desarrollado por primera vez en Henry A. Giroux, *Twilight of the Social*, Boulder (CO), Paradigm, 2012.

²¹ David Theo Goldberg, *The Threat of Race: Reflections on Racial Neoliberalism*, Malden (MA), Wiley-Blackwell, 2009, pp. 338-339.

²² Zygmunt Bauman, «Has the Future a Left?», *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies* (2007), p. 2. Henry Giroux aborda con mayor detalle el asunto de los intelectuales cerrados en Henry A. Giroux, *America's Education Deficit and the War on Youth*, Nueva York, Monthly Review Press, 2013.

²³ Judith Butler, *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*, trad. de B. Moreno Carrillo, México, Paidós, 2010, pp. 16-17.

²⁴ Judith Butler, *Marcos de guerra*, op. cit., p. 24.

²⁵ Henry Giroux, «Counter-Memory & the Politics of Loss», *Truthout*, 13 de septiembre de 2011, www.truth-out.org/counter-memory-and-politics-loss-after-911/1315595429 [consulta: 31-1-2018].

²⁶ Marjorie Cohn (ed.), *The United States and Torture: Interrogation, Incarceration, and Abuse*, Nueva York, NYU Press, 2011; Medea Benjamin, *La guerra de los drones. Matar por control remoto*, trad. de A. P. Moya Valle, Barcelona, Anagrama, 2014; Nick Turse y Tom Englehardt, *Terminator Planet: The First History of Drone Warfare, 2001-2050*, Nueva York, Dispatch Press, 2012.

²⁷ Roger Simon, «A Shock of Thought», *Memory Studies* (21 de febrero de 2011).

²⁸ Véase Michael Hardt y Antonio Negri, *Declaration*, Nueva York, Argo Navis Author Services, 2012.

²⁹ Simon Critchley, «September 11 and the Cycle of Revenge», *The Stone* (blog), *New York Times*, 8 de septiembre de 2011, <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2011/09/08/the-cycle-of-revenge> [consulta: 31-1-2018].

³⁰ Jacques Derrida, *El siglo y el perdón. Fe y saber*, trad. de M. Segoviano, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2003, p. 12.

³¹ *Ibid.*, p. 13.

³² Brad Evans, *Liberal Terror*, Cambridge, Polity Press, 2013.

³³ Leo Lowenthal, «Atomization of Man», *False Prophets: Studies in Authoritarianism*, New Brunswick (NJ), Transaction Books, 1987, pp. 181-182.

³⁴ Walter Benjamin, *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones iv*, trad. de R. Blatt, Madrid, Taurus, 2001, pp. 23-45.

³⁵ Stanley Aronowitz, «Introduction», en Paulo Freire, *Pedagogy of Freedom*, Boulder (CO), Rowman & Littlefield, 1998, p. 7.

³⁶ Stanley Aronowitz, *The Last Good Job in America: Work and Education in the New Global Technoculture*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2001, p. 63.

³⁷ Michel Foucault, «Una introducción a la vida no fascista», *Transversales*, n.º 1 (invierno de 2011) p. 34 [texto publicado como prefacio a la edición inglesa de *El Anti-Edipo*, de Gilles Deleuze y Félix Guattari].

³⁸ Gilles Deleuze, *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*, trad. de J. L. Pardo, Valencia, Pre-textos, 2005, p. 182.

³⁹ Stuart Hall, «Epilogue: Through the Prism of an Intellectual Life», en *Culture, Politics, Race, and Diaspora: The Thought of Stuart Hall*, ed. de B. Meeks, Miami, Ian Rundle, 2007, pp. 289-290.

⁴⁰ Véase también Henry A. Giroux y Susan Searls Giroux, *Take Back Higher Education*, Nueva York, Palgrave, 2004.

⁴¹ Jacques Rancière, *En los bordes de lo político*, trad. de A. Madrid-Zan y J. Grossi, Santiago de Chile, Escuela de Filosofía-Universidad ARCIS, 1994, pp. 3-4.

⁴² Edward Said, *Humanismo y crítica democrática*, trad. de R. García Pérez, Barcelona, Debate, 2011, libro electrónico.

⁴³ Charles Wright Mills, «Culture and Politics: The Fourth Epoch», en *The Politics of Truth: Selected Writings of C. Wright Mills*, op. cit., p. 199.

⁴⁴ «A Conversation with David Harvey», *Logos: A Journal of Modern Society & Culture* 5, n.º 1 (2006).

Universidades fuera de control: Grandes competiciones deportivas, grandes sumas de dinero y la reaparición de lo represivo en la educación superior

Henry A. Giroux y Susan Searls Giroux

Cada vez más profunda y en constante extensión, la naturaleza del escándalo acaecido en la Universidad Estatal de Pensilvania [también llamada Penn State] en 2012 revela una amplia constelación de fuerzas que contribuyeron a los escabrosos acontecimientos cuya onda expansiva recorrió Happy Valley. Resulta muy difícil, por no decir otra cosa, comprender todos los factores que permitieron que, durante una década, Jerry Sandusky perpetrara una serie de abusos sexuales a muchachos —como encontrar un punto de apoyo intelectual en un pozo sin fondo—. Una cosa es segura: los sórdidos detalles que constituyen la prueba de los abusos, el subsiguiente encubrimiento y el despido del legendario entrenador Joe Paterno, junto con varios administradores de alto rango, incluido el rector de la universidad, añaden credibilidad a la creciente preocupación que experimentan muchos estadounidenses por el peligro que corren la democracia política y las instituciones y los valores que la sustentan. Aunque a los comentaristas influyentes, incluidos los periodistas como Paul Krugman del *New York Times*, no les faltan alarmas manifiestas sobre el colapso de los valores públicos, pocos de ellos han conectado este escándalo horroroso con la guerra más general emprendida contra la juventud en Estados Unidos y con el derrumbe constante de la educación superior en cuanto esfera democrática pública.

Esta falta de interés con respecto a la juventud representa algo más que un fracaso de la imaginación, particularmente dado el creciente número de jóvenes que, en todo Estados Unidos, llaman la atención sobre la crisis nacional en materia de educación: una crisis que no se puede separar del radical apartamiento de la responsabilidad social por parte de una ciudadanía adulta encargada de la doble tutela de sus hijos y de las

instituciones que sustentan la vida pública y democrática. En el marco de este contexto más amplio, el escándalo de la Universidad Estatal de Pensilvania debe ser visto como un incidente trágico, pero no aislado. Por el contrario, las condiciones que han posibilitado esta repugnante serie de acontecimientos se repiten en los campus de todo el país, haciendo descarrilar la misión académica que históricamente ha definido la empresa de la educación superior y comprometiendo el liderazgo moral y la integridad de muchas instituciones postsecundarias. Los jóvenes no solo han sufrido la degradación de la educación de calidad en todos los niveles, sino también su creciente inaccesibilidad para gran parte de su generación. Los aumentos de la matrícula han ido de la mano con la falta de financiación de la educación pública; además, quienes asisten a la universidad suelen cargar con una deuda inmensa. De hecho, «las deudas de los estudiantes a causa de los préstamos privados superaron el billón de dólares, aventajando así a la tarjeta de crédito en cuanto forma más elevada de deuda del consumidor, con la excepción de los préstamos hipotecarios».¹ Los estados, por su parte, han utilizado sus menguantes recursos financieros como una excusa efectiva para instigar la transformación de las universidades en fábricas de saber mercantilizado o para remodelarlas a modo de extensiones del complejo militar-industrial.² Aunque la corporatización y la militarización de la educación superior no son procesos nuevos, se intensificaron abruptamente durante la década siguiente a los ataques terroristas del 11/9 y continuaron sin restricciones a lo largo de la recesión iniciada con la crisis financiera mundial del año 2008.

Cuando los estudiantes —como por ejemplo los del campus de la Universidad de California, en Davis— se organizaron pacíficamente para desafiar estos procesos y sus objetables impactos en la educación superior, experimentaron de forma directa —o fueron testigos de lo acaecido a amigos y pares— el arresto, el rociamiento a bocajarro con gas pimienta y el ataque de policías armados con porras en varios campus del país. Entre tanto, los mismos políticos que apoyan la guerra permanente a toda costa —y que, al tiempo que reducen la ayuda financiera para la educación superior, se niegan a financiar programas laborales para los jóvenes que se enfrentan a una tasa de desempleo récord— se mofan de los estudiantes que participan en las manifestaciones y los incitan a ducharse y a encontrar trabajo. Con una ironía que pasa invariablemente inadvertida para «los medios de comunicación liberales», a los manifestantes pacíficos se los criminaliza y se los somete a los despiadados dictados del Estado punitivo, mientras que los banqueros y los ejecutivos de Wall Street que participaron en diversas formas de fraude financiero, provocando un daño terrible y brutal a numerosos estadounidenses, deambulan libremente, indemnes ante el sistema de justicia penal. Dado que los jóvenes cargarán con un déficit de varios billones de dólares, y puesto que van desapareciendo las redes de seguridad social, se estanca el crecimiento laboral y se deterioran las instituciones educacionales de todos los niveles, ya no resulta hiperbólico sugerir que el esfuerzo de guerra ha llegado a casa y que su blanco fundamental son los jóvenes, especialmente los más vulnerables.³

Tengamos en cuenta que Newt Gingrich, político conservador y excandidato presidencial por el Partido Republicano, propone recompensar a los ricos con generosas

reducciones impositivas y, al mismo tiempo, explotar a los jóvenes con la revocación de las leyes que regulan el trabajo de los menores, y ello con el objeto de permitir que trabajen como porteros de sus propios establecimientos educacionales. Para justificar este ridículo plan, Gingrich ha alegado que los jóvenes pobres crecen en barrios donde no se les enseñan hábitos laborales de suma necesidad, de modo que no saben cómo presentarse a trabajar los lunes. Animado por esta línea de pensamiento, un efusivo Gingrich proclama que los niños negros y pobres no tienen que convertirse en «proxenetas, prostitutas o narcotraficantes»; por el contrario, pueden aprender buenos hábitos laborales en la escuela gracias a las tareas de fregar el suelo y de limpiar los lavabos. A ojos de Gingrich, el hecho de que esos jóvenes se encarguen de los puestos de conserjería —vinculados a sindicatos— de los miembros de sus comunidades constituye una ventaja adicional. Larry Wilmore, de Comedy Central, fue uno de los pocos que condenaron esta lógica racista; su sátira en *The Daily Show* resume la posición de Gingrich con el siguiente comentario: «¡Soñad a lo grande, negros! No tenéis que ser proxenetas, ni prostitutas, ni narcotraficantes: basta con que limpiéis lavabos». En una burlona yuxtaposición con «la campaña de la esperanza» de Obama, en 2008, sobre la tribuna del candidato republicano aparece una pancarta que reza: «¡Sí, limpiamos!».⁴ En el racismo benevolente de Gingrich no hay lugar para el concepto del trabajador pobre, ni para las reformas políticas que contemplen la creación de puestos de trabajo para los jóvenes, el empleo decente para sus progenitores, el cuidado infantil adecuado, un salario básico y escuelas de calidad para todos los niños. De hecho, Gingrich también está en contra de la ampliación del seguro de desempleo porque, según sus propias palabras: «Me opongo a darle a la gente dinero por no hacer nada».⁵ Y sin embargo, muchos de los ricos de hoy en día han hecho fortuna no con la creación sino con la destrucción de empleo: una acusación que no dejó de echar en cara a Mitt Romney, su archirrival para la nominación republicana de 2012.

Como puso de manifiesto en 2012 la carrera para elegir al candidato republicano a la presidencia, quienes se disputan el liderazgo político en este país abrazan los valores ponzoñosos y las relaciones de poder que animaron a los banqueros y a los financieros corruptos de Wall Street, responsables de la debacle financiera y de la subsiguiente recesión.⁶ Pero estas relaciones de poder y estos valores determinados por el mercado también se han filtrado en una serie de instituciones públicas, incluida la educación superior. El desafío a la influencia generalizada del capitalismo sin restricciones en toda una variedad de instituciones sociales se ha convertido en el principio fundamental de los estudiantes que participan en las manifestaciones y que sostienen que dichas instituciones ya no atienden los intereses educacionales, intelectuales, económicos y sociales de los jóvenes. Son demasiadas las universidades que actualmente están comprometidas con los grandes negocios, las grandes competiciones deportivas y los grandes contratos militares. Debemos analizar el escándalo de la Penn State en el seno de esta serie de contextos. Se ha dado mucha atención mediática al hecho de que la Penn State obtiene decenas de millones de dólares anuales en ingresos relacionados con el fútbol, pero no se ha dicho nada sobre el hecho de que también percibe millones gracias a los contratos y las

subvenciones del Departamento de Defensa, lo que la sitúa en el sexto lugar en el *ranking* de las universidades y *colleges* que reciben fondos para la investigación militar.

El aliciente de socios tan lucrativos es incluso más irresistible dadas las consecuencias acumulativas de décadas de constante disminución del apoyo financiero estatal para la educación superior. Lo que impulsa los recortes en el apoyo gubernamental no solo surge del deseo neoliberal de quitar fondos a todas las cosas públicas, sino también de ciertos cambios demográficos que exacerban esas presiones, como los cambios en la distribución etaria de la población, que enfrentan a los jóvenes y a los ancianos, así como a las instituciones y las políticas que les prestan servicio. Tengamos en cuenta que, «hacia el año 2030, por cada jubilado no habrá más que dos personas en la fuerza de trabajo. Cuando se introdujo la Seguridad Social en la década de 1930, la proporción era de 20:1».⁷ El sector postsecundario también ha ido perdiendo en la competición por la financiación estatal, habida cuenta de la creciente demanda de la asistencia sanitaria y de otras formas de cuidado para una población envejecida. El sistema de justicia penal ha sido otro beneficiario del creciente apoyo estatal; las consecuencias fiscales de esto se han hecho sentir particularmente en el estado de California. Pero estos cambios solo explican una parte de los desafíos financieros a los que se enfrenta el sector postsecundario. En efecto, la educación superior se enfrenta ahora a una ola de cambios revolucionarios semejantes a los acaecidos en el período de levantamientos significativos ocurridos desde 1940 hasta 1970.

Estos cambios son el resultado de la creciente internacionalización de la educación superior y de la nueva competencia por los estudiantes procedentes de Asia, India y otras partes del mundo. Además, la proliferación de tecnologías digitales, que a su vez ha permitido el fenómeno de las universidades en línea, ha traído consigo una competencia mayor por los estudiantes del sector educacional con fines de lucro. En gran medida, el resultado de estas considerables presiones financieras ha sido el hecho de que la misión académica de la universidad está ahora menos determinada por los criterios internos establecidos por los investigadores con conocimiento, experiencia y comprometidos con el bien público que por las fuerzas de mercado externas, centradas en alcanzar la estabilidad fiscal y, de ser posible, aumentar los márgenes de ganancia. No hay más que examinar con atención la tragedia desarrollada en la Universidad Estatal de Pensilvania para comprender las consecuencias potencialmente catastróficas de estas décadas de transformación de la educación superior.

La crisis de la Penn State bien podría revelarse como uno de los escándalos más graves en la historia del deporte en los *colleges* y de la administración universitaria, al tiempo que refuerza la afirmación de Paul Krugman: «en Estados Unidos, los valores democráticos están asediados».⁸ Jerry Sandusky, que entrenó a los Nittany Lions durante más de treinta años, se valió de su posición de autoridad dentro de la universidad, así como de su fundación The Second Mile [La Segunda Milla] —un hogar de acogida—, para, con engaños, inducir a menores vulnerables a situaciones en las que abusaba de ellos sexualmente, habiendo conseguido el acceso sin restricciones a jóvenes varones a través de una serie de papeles voluntarios.⁹ Sandusky fue acusado de abusar sexualmente

de al menos doce muchachos, de los cuales ninguno superaba los 12 años de edad en el momento de los ataques. De hecho, su hijo adoptivo anunció durante el juicio que Sandusky también había abusado de él.

En al menos tres ocasiones, desde 1998 hasta 2002, Sandusky fue pillado mientras abusaba de muchachos en el campus de la Penn State. La atención mediática se ha focalizado constantemente en estos incidentes. En 1998, la conturbada madre de un muchacho que se había duchado con Sandusky denunció el incidente a la policía del campus. En el año 2000, un conserje vio a Sandusky practicar sexo oral con un muchacho en un gimnasio de la Penn State. Finalmente, según el informe del gran jurado en el caso Sandusky, Mike McQueary, que por aquel entonces tenía 28 años y era ayudante del equipo de fútbol americano de la Penn State, declaró que en 2002 vio a Sandusky violar a un muchacho en la ducha, en el Lasch Football Building [Pabellón de Fútbol Lasch], en el campus de University Park. Así pues, a la policía le llevó nueve años investigar y, por último, arrestar a Sandusky, que al final fue acusado y declarado culpable de 45 cargos de abuso sexual. En octubre de 2012, el juez John Cleland dictaminó que Sandusky es un delincuente sexual peligroso y lo sentenció de 30 a 60 años en prisión por haber abusado sexualmente de diez muchachos —«todos ellos procedentes de hogares desfavorecidos»— en un período de 15 años.¹⁰

Si bien los medios de comunicación han considerado estos acontecimientos desde un punto de vista sensacionalista, el escándalo va mucho más allá del hecho de que una persona influyente utilice su poder para atacar sexualmente a unos muchachos. Esta historia trágica trata también sobre los espantosos extremos hasta los cuales están dispuestas a llegar las instituciones y las personas ricas y poderosas para encubrir su complicidad en crímenes de lo más horrorosos, así como para eludir toda responsabilidad por las atroces violaciones que amenazan su poder, su influencia y su marca comercial.¹¹ La profanación de la confianza pública es aún más vil cuando a las personas y a la institución en cuestión se les ha encargado la supervisión intelectual y moral de generaciones de jóvenes. No es esta la primera vez que la administración superior de la Penn State y su querido entrenador Paterno han sido culpables de inacción al encontrarse con las pruebas de una escalada de acosos y de verdaderas amenazas a la vida de jóvenes en el campus —así como de los subsiguientes esfuerzos por ocultar esos hechos—.

Al comienzo del año 2000, en coincidencia con la revelación del caso Sandusky, si bien se trató de un incidente absolutamente diferente, los jugadores de fútbol americano y los estudiantes de color comenzaron a recibir mensajes intimidatorios y auténticas amenazas de muerte en el campus de la ciudad de State College. El mariscal de campo del equipo —un joven negro— fue elegido (según se suponía) para gran parte de las diatribas porque había sido arrestado durante la temporada baja por atacar a un oficial de policía blanco en su ciudad natal de Hoboken, en Nueva Jersey.¹² Los hechos alcanzaron un doloroso punto crítico cuando la policía encontró el cuerpo de un hombre negro cerca del campus principal, tal como había advertido una de las amenazas de muerte. Se supo muy poco sobre las amenazas a los estudiantes en el campus —pese a que muchos, en mayo

de 2001, se presentaron en su ceremonia de graduación con chalecos antibalas— porque ni los funcionarios de la Penn State ni su legendario entrenador deseaban arriesgarse a la publicidad negativa que inevitablemente acarrearía la atención de los medios.

Más de diez años después, al saberse la noticia del despido del entrenador, la expresidente del Black Student Caucus [Comité de Estudiantes Negros] del campus, LaKeisha Wolf, recordó una escalofriante reunión con Paterno en el año 2001; en dicha reunión, ella y otros estudiantes le pidieron que hablara con los jugadores que estaban preocupados por su seguridad. Paterno les respondió que jamás haría algo que pusiera en riesgo la reputación de la universidad. Wolf recordaba: «Para mí, eso significaba que, incluso en el caso de tener conocimiento específico de que la vida de los estudiantes o de los jugadores de fútbol estaba en peligro, él no permitiría que la imagen de la Penn State corriera el riesgo de mancillarse por ello; esto se me ha quedado grabado en la mente desde hace diez años».¹³

El encubrimiento más reciente parece haber comenzado en 1998, cuando Ray Cricar, el fiscal de distrito del condado de Centre, no entabló una demanda contra Sandusky, a pesar de haber obtenido pruebas fiables de que este último había agredido sexualmente a dos muchachos en una ducha de la Penn State. Posteriormente, en el año 2000, tanto el conserje que fue testigo de un abuso similar como su superior inmediato, a quien había comentado el hecho, no denunciaron el incidente a la policía por miedo a perder el empleo; revelaron la historia años más tarde. Pero el encubrimiento que llamó más la atención tuvo lugar en 2003, después de que Mike McQueary informara al célebre entrenador Joe Paterno de que había visto a Sandusky practicar sexo anal con un niño de diez años en una de las duchas de las instalaciones de fútbol. Paterno informó sobre el incidente a su director deportivo, Tim Curley, quien notificó a su vez a Gary Schultz, vicerrector sénior de finanzas y negocios. Ambos informaron al rector Spanier sobre el incidente. Ante la gravedad de un informe digno de crédito y detallado que señalaba la violación de un niño, la reacción de la administración de la Penn State consistió simplemente en prohibir que Sandusky llevara niños al campus de la universidad. Finalmente, ni Paterno ni ninguno de los altos cargos de la administración de la universidad denunciaron a la policía o a otra autoridad pertinente la presunta violación de un menor. Ocho años más tarde, la historia se hizo pública en los medios de comunicación nacionales y, al cabo de una semana, Paterno, Schultz, Curley y Spanier fueron despedidos. En un principio, Sandusky fue imputado con «más de 50 cargos resultantes de las acusaciones de haber agredido sexualmente a niños durante años en las propiedades de la Penn State, en su hogar y en otras partes».¹⁴ Los cargos incluían coito involuntario, abusos deshonestos, contactos ilegales con un menor, corrupción de menores y puesta en peligro del bienestar de un menor.

Con una ironía de lo más vergonzosa, la respuesta nacional a esta historia ha participado igualmente en el encubrimiento de la violenta victimización de los niños, hecho que constituye el meollo mismo del asunto. Los muchachos que sufrieron abusos sexuales han quedado relegados a una nota al pie de la narración, más extensa y glamurosa, del ascenso, la súbita caída y, finalmente, la muerte del legendario Joe

Paterno, un icono del deporte de una importancia desmesurada. Esta obliteración resulta también evidente en el relato igualmente sensacionalista sobre cómo la universidad trató de ocultar los horribles detalles de la historia de los abusos sexuales de Sandusky, valiéndose para ello de la perpetuación de la cultura del silencio con el objeto de proteger el poder y los privilegios de la élite académica y futbolística de la Penn State. Si se prestó cierta atención a la juventud turbada y desilusionada, fue para centrarse en los estudiantes de la Penn State que apoyaban a «Joe-Pa», no en los jóvenes que llegaron a la adultez con el peso de los atroces crímenes de violación, acoso sexual y abusos. Como han señalado muchos críticos, las narraciones mediáticas dominantes no logran registrar hasta qué punto esta tragedia llega a revelar las prioridades de nuestra nación con respecto a la juventud, así como nuestra creciente renuencia a hacernos cargo de la responsabilidad —tanto moral como intelectual y financiera— de su cuidado y de su desarrollo en cuanto seres humanos.

Michael Bérubé afirma con acierto que el escándalo en la Penn State y las consiguientes «revueltas estudiantiles en nombre de un infame entrenador de fútbol» no deberían ser utilizadas para condenar a la gran mayoría de los profesores, investigadores y estudiantes de la Penn State, «ninguno de los cuales tuvo nada que ver con este desastre».¹⁵ Igualmente pertinente es su observación de que la Penn State tiene una larga historia de rechazos de toda noción viable de gobierno compartido y de que «la administración central se encarga de tomar las decisiones, incluso con respecto a los programas académicos, mientras que los miembros del profesorado son “consultados” con posterioridad».¹⁶ La American Association of University Professors (AAUP) [Asociación Americana de Profesores Universitarios] amplió la argumentación de Bérubé e insistió en que la falta de participación de los profesores en el gobierno ha de entenderse como una consecuencia de un sistema universitario que privilegia las necesidades de un imperio deportivo antes que las necesidades educacionales de los estudiantes, las condiciones laborales del profesorado y la salud y la seguridad de niños vulnerables. Como señalan Cary Nelson y Donna Potts:

Los recientes informes sobre el encubrimiento sistémico de los alegatos de agresiones sexuales a muchachos en la Penn State indican que el desarrollo desenfrenado de un imperio deportivo que no debía justificarse ante el resto de la comunidad universitaria coincidía con la firme erosión de la participación del profesorado en la forma de gobierno. Un gobierno compartido genuino, que implicara la participación significativa del profesorado en todos los aspectos de una institución, pudo haber resultado en la denuncia de estos presuntos crímenes ante la policía urbana y la estatal años atrás, algo que hubiera podido evitar a algunas de las víctimas el trauma que han sufrido y que, en realidad, continúan soportando debido a los recuerdos y a los procesos legales y judiciales a los que aún deben hacer frente. El consejo nacional de la American Association of University Professors se une a Michael Bérubé, miembro del profesorado de la Penn State, en su petición para que la administración de la Penn State comience a tratar al profesorado y a sus representantes en el claustro como miembros paritarios de la institución.¹⁷

La petición de formas de gobierno compartido en las que el profesorado, a través de sus representantes electos, recibe un trato respetuoso y ejerce el poder junto con los administradores señala una cuestión importante; a saber: ¿cuántas administraciones

universitarias funcionan sin transparencia y sin rendir cuentas de sus acciones, priorizando los asuntos financieros antes que el bienestar de los estudiantes y del profesorado? Al mismo tiempo, no es infrecuente que los miembros del profesorado empresarial transgredan prioridades estratégicas establecidas y eludan capas de supervisión y adjudicación universitaria en general al atraer fondos para su proyecto favorito (gracias al cual tienen posibilidades de beneficiarse), seguros de que ningún administrador puede negarse al pago al contado, cualquiera sea el trato fáustico implicado.

Las grandes cantidades de dinero procedentes de fuentes externas también han cambiado en otros sentidos la cultura de las universidades de Estados Unidos. Por ejemplo, en 2010, el fútbol americano le rindió a la Penn State unos ingresos totales de 70 208 584 dólares, la cual obtuvo unos 50 427 645 dólares en beneficios; además, quedó tercera en el *ranking* de las universidades estadounidenses que más recaudan con este deporte. Como parte de esa inmensa empresa deportiva que es la NCAA Division I Football [División I de Fútbol Americano de la NCAA], la Penn State y otras «diez grandes» universidades prominentes no solo producen inmensas cantidades de dinero, sino que también traban diversas relaciones con corporaciones del sector privado. Los tratos lucrativos que generan grandes ingresos se realizan a través de contratos mediáticos que implican programas televisivos, videojuegos y programación en Internet. Son abundantes los beneficios obtenidos de la comercialización de productos futbolísticos, de los contratos publicitarios y de la venta de una interminable cantidad de artículos, desde juguetes hasta bebidas alcohólicas y comida rápida en el estadio, así como las fiestas en el aparcamiento antes del partido y los bares deportivos. Sin embargo, el flujo del capital no es unidireccional. Las universidades también pagan impresionantes cantidades de dinero para financiar esas empresas y atraer estrellas deportivas; contratan una plantilla de apoyo que incluye desde puestos de conserjería hasta los mejores profesionales especializados en medicina del deporte, así como entrenadores célebres; pagan para mantener el equipo, los campos, los estadios y una miríada de servicios asociados. Pensemos en el Beaver Stadium [Estadio Beaver] —un estadio a cielo abierto destinado al fútbol americano universitario, un monumento a las prioridades académicas inapropiadas—, el cual cuenta con una capacidad para 106 572 asientos, que requieren limpieza y mantenimiento. El estadio tiene la capacidad de albergar a la población entera de State College, incluidos los estudiantes de la Penn State; para satisfacer las necesidades de esta cantidad de gente hacen falta ejércitos de empleados. En este caso, la circulación de dinero y de poder en los campus imita su circulación en el mundo corporativo, al saturar los espacios públicos, así como las formas de sociabilidad que estos fomentan, con los imperativos del mercado. El dinero procedente de los programas de grandes competiciones deportivas también ejerce una enorme influencia en la configuración de planes que, *dentro* de la universidad, les resultan ventajosos, desde los compromisos corporativos y neoliberales de una administración central cada vez más incestuosa desde el punto de vista ideológico hasta la asignación de los fondos universitarios para la financiación del complejo deportivo y la

concesión de becas a deportistas, más que a estudiantes académicamente cualificados pero económicamente desfavorecidos. Como señala J. Bryan Lowder, redactor de *Slate*, las grandes competiciones deportivas «ejercen una influencia excesiva en la vida universitaria. En una institución destinada a inculcar en sus estudiantes los valores liberales del pensamiento crítico y la idea de igualdad, el hecho de tener comedores y habitaciones especiales para los deportistas [...] es una mala idea».¹⁸

Los deportes universitarios han llegado a representar una enorme distracción con respecto a la misión académica (tanto para los estudiantes como para la administración); además de eso, también podríamos señalar que estos programas deportivos, lucrativos y muy célebres, han consolidado una cultura de privilegios para los hombres blancos, de falta de educación en cuestiones de género y de violencia sexual —una violencia que, tal como revela el escándalo de la Penn State, se ha extendido tanto a las mujeres jóvenes como a los niños—. No podemos enfatizar lo suficiente el hecho de que los hombres jóvenes no están biológicamente predispuestos a ninguna de estas conductas o actitudes; las han aprendido. El sexismo, la misoginia y la violencia atraviesan la cultura estadounidense como una corriente eléctrica; los deportes que generan grandes sumas de dinero solo añaden más potencia. Lo que debería resultar profundamente inquietante y, sin embargo, ha pasado inadvertido en los análisis de los medios de comunicación dominantes es el hecho de que los jóvenes han aprendido esas lecciones *en la universidad*, donde se han visto inmersos en una cultura que privilegia el entretenimiento antes que la educación —cuanto más físico y destructivo, mejor—, la competencia antes que la colaboración, la actitud reverencial con respecto a los icónicos héroes del deporte antes que el compromiso reflexivo con los líderes académicos que deberían resultar inspiradores en virtud de sus proezas intelectuales y de su coraje moral, así como la adhesión gregaria al entrenador y al equipo antes que, y en contra de, la propia capacidad para desarrollar un juicio informado y un análisis crítico. En tales circunstancias, la consolidación del privilegio masculino consagra los valores patriarcales y exhibe una indiferencia sorprendente con respecto a los repetidos casos de abusos sexuales producidos en los campus.

El abuso sexual es un problema muy grave en los campus de Estados Unidos, tal como lo revelan las estadísticas nacionales que demuestran que «una de cada cinco mujeres [fue] agredida sexualmente en su época en el *college* y que aproximadamente el 81 por ciento de los estudiantes experimentaron alguna forma de acoso sexual durante sus años en la escuela».¹⁹ Sin embargo, en nuestros años de enseñanza en la Penn State, el asunto alcanzó proporciones alarmantes. Según el Center for Women Students [Centro para las Mujeres Estudiantes], en el campus principal de la universidad: «En la Penn State, aproximadamente cien estudiantes buscaron asistencia por abusos sexuales durante el año académico de 1996-1997».²⁰ Para quienes están familiarizados con el comportamiento que a menudo muestran las víctimas de violencia sexual, el hecho de que se hayan presentado cien estudiantes en un solo año resulta simplemente impactante, habida cuenta de la abrumadora reticencia que experimentan la mayoría de las víctimas a denunciar las agresiones sufridas. Además del miedo y la vergüenza, la renuencia a

denunciar un abuso se refuerza cuando la víctima cree que ello difícilmente dará por resultado un arresto o una convicción. En resumen, esto significa que tanto la cantidad de casos como las numerosas consecuencias de las agresiones sexuales, de los abusos físicos, de las novatadas y de la violencia en los campus son, probablemente, mucho mayores de lo que realmente se sabe.

El escándalo de la Penn State reveló con claridad que las mujeres no son las únicas víctimas de la creciente agresión y violencia machista, en ocasiones de consecuencias letales; esto también quedó puesto de manifiesto a través de una serie de historias que salieron a la luz en las semanas subsiguientes y que atañían a abusos sexuales en la Universidad de Siracusa y a la muerte de Robert Champion como consecuencia de las novatadas infligidas por otros miembros de la banda de música, en la Universidad Agrónoma y Mecánica de Florida. Julian White, el director de la banda, dijo que había notificado repetidamente a la administración de la universidad la existencia de esta práctica, pero que no se hizo nada al respecto. También señaló la existencia de una larga tradición de novatadas entre las bandas de marcha universitarias.²¹ Con respecto a las novatadas rituales asociadas con los equipos, Joe Nocera, columnista del *New York Times*, sostiene que en el seno de esa violencia se encuentra la renuencia de las grandes escuelas de deporte a reconocer esa conducta y a castigar a quienes la ponen en práctica. Al final, Nocera plantea la propuesta, bastante débil, de que las universidades deberían «dar a los jugadores y a los entrenadores el mismo trato que a todos los demás»; con esto, podrían impartir las lecciones correctas.²² Esta sugerencia puede ser sincera, pero ignora la existencia de fuerzas gubernamentales e institucionales más amplias, que hacen que el sector postsecundario sea tan vulnerable y atractivo para las fuentes de financiación externa.

Quizá sea igualmente alarmante el hecho de que esas soluciones banales pasan por alto los drásticos cambios culturales que los deportes muy lucrativos —tanto en el nivel profesional como en el universitario— han introducido en la vida en el campus y en la cultura dominante, cuya esencia puede resumirse en el título de una columna de opinión publicada en diciembre de 2011 en el *New York Times*: «Are We Not Man Enough?» [¿No somos lo bastante hombres?]. La idea clave (por así decir) de la argumentación de Steve Kettmann, el autor de este artículo, es que, mediante la influencia de la cultura del deporte, cada vez son más los hombres que se inclinan a usar esteroides en su búsqueda de una mayor sensación de juventud, de poder, de agresividad, de virilidad y de atractivo sexual. En efecto, en los últimos años, los escándalos por abusos de esteroides en el béisbol profesional han demostrado ser una perversa bendición para la industria en cuestión. Kettmann señala:

El total de las prescripciones de testosterona se ha disparado, de 1,75 millones en 2002 a 4,5 millones en el año pasado. La demanda, afirma John Hoberman, autor de *Testosterone Dreams*, no se limita a los aspirantes a deportistas, sino que se extiende también a «los oficiales de policía, a los guardias de seguridad, a las pandillas de motociclistas, así como a la industria “anti-aging” que proporciona recetas legales a millones de hombres maduros».²³

A pesar de las dimensiones ilícitas, ilegales y peligrosas del uso de esteroides, el cambio en las normas culturales con respecto al género y la sexualidad plantea ciertas preguntas inquietantes. Haríamos bien en plantear a los *colleges* y a las universidades la misma pregunta que Kettmann plantea explícitamente con respecto a una cultura corporativa que promueve los esteroides como una nueva línea de refrescos:

¿Realmente queremos alimentar una cultura comercial que da cada vez más preponderancia a la confianza engreída y a la prepotencia por encima de todo lo demás, especialmente si penetra en la vida cotidiana? En una época caracterizada por las peligrosas decisiones de toda una industria llena de fogosos machos alfa, ¿no deberíamos mostrarnos recelosos con respecto a una cultura que nos empuja todavía más en esa dirección?²⁴

Sin duda, los recientes acontecimientos acaecidos en varios campus revelan que la cultura comercial no es la única culpable de la perpetuación de los abusos de poder y de privilegios machistas. En la *Chronicle of Higher Education* Claire Potter sostiene que la Penn State y las universidades en general tienen un interés particular en salvaguardar su reputación mediante el encubrimiento de actos de violencia sexual. Para Potter, «las universidades sustituyen la vía judicial con audiencias privadas, asistencia psicológica y mediaciones: aunque las mujeres eligen a menudo este camino, en lugar de presentar cargos contra sus agresores, esto no siempre es lo más conveniente para ellas. Sin embargo, el hecho de evitar que esta clase de casos lleguen a los tribunales responde siempre a los intereses de la institución».²⁵ Habida cuenta del modo en que se han desarrollado los acontecimientos en la universidad, gana una fuerza considerable la fulminante acusación de Potter, quien sostiene que la Penn State está mucho más interesada en proteger su marca que en proteger a sus estudiantes —reducidos a entidades que generan ingresos, más que vistos como jóvenes a los que la universidad tiene la responsabilidad de formar e inspirar ética e intelectualmente—. Según Potter, el poder social en las universidades dominadas por la cultura de las grandes competiciones deportivas a menudo se expresa no solo en la gloria del juego, la reputación de los entrenadores o la devoción gregaria por un equipo, sino también en formas de poder sexual centradas en el abuso de las estudiantes. Potter desea trasladar estos incidentes de las páginas deportivas y de los medios de comunicación populares a las aulas, donde es posible analizarlos en el marco de una serie más amplia de contextos económicos, sociales y políticos, así como rebatirlos adecuadamente.

Al escribir sobre la cultura patriarcal de la Penn State y su relación con los programas de las grandes competiciones deportivas, Katha Pollitt contribuye con un perspicaz análisis sobre lo que ella denomina «el aspecto patriarcal del escándalo de la Penn State». Pollitt escribe:

Sé que es predecible y aburrido, pero ¡venga ya! Realmente nos encontramos aquí con un mensaje sobre el privilegio masculino: la deificación de un poderoso anciano que no puede obrar mal, una jerarquía totalmente masculina que se protege a sí misma (atención, curas pedófilos), una cultura de atribución de derechos y una pasmosa despreocupación por la violencia sexual. Lamentablemente, esto último no es ninguna novedad: las administraciones encubren o sancionan con levedad los abusos sexuales perpetrados por los deportistas, incluso en el instituto, y a la sociedad realmente no le importa mucho el asunto [...]. Según *usa Today*, un

deportista acusado de un crimen sexual tiene grandes posibilidades de salir impune. Si Sandusky hubiese abusado de niñas, por no hablar de muchachas adolescentes o de mujeres adultas, ¿estaría hoy en problemas? ¿O acaso diríamos, como los vecinos de una niña de 11 años violada por una pandilla en Cleveland, Texas, que se lo estaban buscando?²⁶

Pollitt sostiene que los deportes universitarios distorsionan los programas académicos y promueven una cultura de la violencia. Como respuesta a esos problemas, propone clausurar los deportes universitarios que generan dinero y, simplemente, transformar todos los programas deportivos en entidades sin fines de lucro, alejándolos así del dinero, del poder y de la influencia orientada a las ganancias, factores que los convierten en una fuerza semiautónoma en numerosos campus. Sophia McClennen, profesora en la Penn State, señala que el hecho de que todos los implicados en el escándalo de la Penn State fueran hombres no solo mancilla el campus en su totalidad, sino que además no ofrece ninguna noción del aspecto que podrían tener los modelos alternativos de masculinidad, modelos basados en lo que ella denomina una «masculinidad ética».²⁷

La inveterada cultura del privilegio masculino, de las grandes sumas de dinero y de los deportes en la Penn State se ve reforzada tanto por una cultura corporativa que hace su agosto con la empresa entera como por una retrógrada cultura de la falta de educación —definida menos en términos de la ausencia de conocimiento sobre las alternativas al comportamiento de género normativo y más en términos de una ignorancia abrazada con obstinación—, profundamente entretejida en la trama de la vida en el campus. Incluso y especialmente en la educación superior, no es posible librarse del triunfo visual y visceral de la cultura del consumo, dado que los campus han llegado a adquirir el aspecto de centros comerciales, a tratar a los estudiantes como clientes, a confundir la educación con la capacitación y a pregonar el entretenimiento y la mercantilización, más que el saber superior, como principios organizadores de la vida estudiantil. En las universidades, la influencia de los valores corporativos ha dado como resultado un declive general en la inversión de los estudiantes en el servicio público, un debilitamiento de los vínculos sociales en beneficio de una atmósfera determinada por la supervivencia del más apto, así como un socavamiento generalizado de los compromisos tradicionales de la educación basada en las artes liberales: el pensamiento crítico y autónomo, la preocupación por la justicia social y una sólida idea de comunidad y de ciudadanía mundial.

Como la labor académica está vinculada cada vez más a la obtención de becas o a los recortes de plantilla, los estudiantes a menudo no tienen más opción que inscribirse en cursos con un limitado propósito instrumental; además, quienes ocupan poderosos cargos administrativos dedican cada vez más tiempo a recaudar dinero de donantes privados. La idea de que el propósito de la educación superior puede estar vinculado al cultivo de una ciudadanía crítica e informada, capaz de participar activamente y de gobernar en una sociedad democrática, se ha convertido en un eslogan ordinario que puede encontrarse en el texto publicitario de un *college*, una noción que ha perdido toda credibilidad en la era de las grandes sumas de dinero, de las grandes competiciones deportivas y de la influencia corporativa. Educar a los estudiantes para que opongan resistencia a la injusticia, para que rechacen las presiones antidemocráticas o para que aprendan a hacer

que la autoridad y el poder asuman sus responsabilidades sigue siendo, en el mejor de los casos, un horizonte que se desvanece —a pesar del hecho de que tales valores son precisamente el motivo por el cual los republicanos adinerados se mofan de las universidades en cuanto semilleros de marxistas radicales—.

El reemplazo de la misión académica por un sinfín de fuerzas externas, corporativas y militares, contribuye sin lugar a dudas a explicar el estallido del espontáneo disturbio llevado a cabo por un segmento de los estudiantes de la Penn State cuando la universidad anunció el despido de Joe Paterno como entrenador del legendario equipo de fútbol americano. En vez de pasar la noche en vela para manifestar su apoyo a los menores que habían sido objeto de repetidos abusos sexuales, esos estudiantes atravesaron el State College, destrozaron coches, volcaron la furgoneta de un canal de noticias, lanzaron papel higiénico a los árboles y destruyeron la propiedad pública. J. Bryan Lowder entiende este tipo de comportamiento como parte de una cultura formativa de ignorancia e indiferencia social, reforzada por el tipo de estrechez de miras que, propio de las fraternidades, se genera en los campus donde los programas deportivos y los entrenadores icónicos ejercen una influencia excesiva. Lowder escribe lo siguiente:

Erigir monumentos a un hombre cuyo trabajo consiste, a fin de cuentas, en enseñar a los muchachos a mover un balón de una parte a otra es [...] inapropiado. Y, lo que es peor, permitir que la idea de que alguien puede ser infalible —ya se trate de un entrenador, de un profesor o de un clérigo— encone e infecte el cuerpo de los estudiantes hasta el punto de que lleguen antes a alterar el orden público que a hacer frente a la verdad resulta completamente perjudicial para los objetivos de la universidad. [...] La dedicación ciega y gregaria a un entrenador, a un equipo o a una institución educativa es perniciosa. No solo alienta el tipo de comportamiento salvaje e irreflexivo que se pone de manifiesto en un amotinamiento, sino que también abona la confabulación morbosa y la ignorancia deliberada que, en primer lugar, facilitaron estos crímenes sexuales. Pero ¿qué se puede hacer? Como se preguntaba David Haugh en el *Chicago Tribune*: «¿Cuándo comprenderán [los estudiantes], una vez que haya pasado el alboroto y tengan que asimilar la grave realidad, que han estado defendiendo el derecho a encubrir la pedofilia?».²⁸

Varios críticos han recurrido al escándalo de la Penn State para llamar la atención con respecto a la crisis de liderazgo moral que caracteriza los modelos de gestión neoliberal que actualmente ejercen una poderosa influencia en el funcionamiento de las administraciones universitarias. A medida que la cultura y los valores democráticos van siendo reemplazados por las mentalidades y las moralidades del mercado, los compromisos con la reforma socialmente meliorativa, loables en otros tiempos, se ven sustituidos por un enfoque estrecho de miras y centrado en el logro individual. La responsabilidad y la acción colectivas han cedido el paso al interés propio e individual y a la privatización del discurso de los derechos, como es el caso de la rutinaria defensa de los «derechos» de los estudiantes a expresar libremente visiones sexistas o racistas, a expensas del derecho de todo un grupo social a un ambiente de aprendizaje respetuoso, libre de insultos y acosos. Los resultados de tales cambios culturales en instituciones como la Penn State y la Universidad Agrónoma y Mecánica de Florida han sido nada menos que aberrantes y espantosos. Como la inversión en el bien público disminuye drásticamente, la dirección cede ante formas reductoras de administración, menos

interesadas en las grandes ideas que en resultar atrayente para las exigencias pragmáticas del mercado; entre ellas, recaudar capital, racionalizar recursos y separar el saber de cualquier interpretación viable de cambio social. Todo aquello que dificulte los márgenes de beneficios y los imperativos de la racionalidad instrumental, con su culto a las medidas y a los rendimientos, es visto como inútil. En el marco de la lógica del nuevo gerencialismo, no hay mucha cabida para el interés por cuestiones de justicia, imparcialidad e igualdad, así como tampoco para el mejoramiento general de la condición humana, en la medida en que ello se relaciona con la expansión y la profundización de los ideales e imperativos de una democracia sustantiva. Los discursos sobre la austeridad, la escasez, los déficits administrativos, la reestructuración y la rendición de cuentas, tan populares entre los administradores de los *colleges*, sirven, en gran medida, como tapadera «de un ataque claramente ideológico a todas las formas de prestación pública».²⁹

Los críticos del enfoque gerencial —actualmente dominante— de la educación superior, como Cathy Davidson, profesora de inglés y exvicerrectora de la Universidad Duke, señalan los recientes ataques a los estudiantes por parte de la policía del campus —subrayando en particular el agresivo rociamiento con gas pimienta sufrido por los estudiantes que se manifestaban pacíficamente en la Universidad de California, en Davis— como infames ejemplos del fracaso de la dirección de la universidad.³⁰ Así pues, da la impresión de que muchos administradores no son capaces de considerar a los estudiantes como estudiantes, sino más bien como consumidores o incluso criminales. La Penn State y la UC Davis no son más que dos de los últimos ejemplos que indican la falta de un liderazgo intelectual y de una autoridad moral en el sector postsecundario, precisamente en ese espacio encomiado, esencial para la articulación de ideas y visiones nuevas que hagan referencia a los profundos problemas económicos, sociales y políticos a los que se enfrentan los estudiantes en este momento de nuestra historia. Goldie Blumenstyk y Jack Stripling señalan que la dirección —de ética deficiente— de universidades como la Penn State sugieren preguntas más amplias sobre la credibilidad moral de los administradores del ámbito postsecundario. Afirman con toda razón que esos escándalos envían el mensaje de que los directores de la universidad están más preocupados por las grandes sumas de dinero y por la protección de los intereses corporativos que por la educación y la protección de los estudiantes.³¹ Por ejemplo, consideremos el destino de Graham B. Spanier, que no solo fue despedido como rector de la Penn State en 2011, sino que también ha sido acusado de ocho cargos, de los cuales cinco constituyen delitos graves; entre ellos: perjurio, obstrucción de la justicia, puesta en peligro del bienestar infantil y falta de una denuncia apropiada del presunto abuso. No obstante, la Penn State cubre los honorarios legales de Spanier; asimismo, por despedirlo «sin causa», la universidad le ofreció «1 200 000 dólares por indemnización por despido, 1 200 000 dólares por indemnización diferida y 700 000 dólares por un año sabático que comenzó en el momento de su destitución», convirtiéndolo así en el rector mejor pagado «de los principales *colleges* públicos» del período 2011-2012.³² Al parecer, la cultura del secretismo tiene sus privilegios, al menos en la Penn State, incluso después de que

quedara al descubierto el corrupto papel desempeñado en el encubrimiento de los horribles abusos sexuales perpetrados a varios muchachos.

Entre las consecuencias de este fracaso directivo se cuenta el hecho de que se continúa alimentando la mala prensa con la que, cada vez más, tienen que cargar las universidades, habida cuenta de que ya no se las considera al servicio del bien general, sino que, por el contrario, muchos las tienen por aisladas e incapaces de educar con eficacia a la futura generación de pensadores críticos y de ciudadanos responsables. No solo parecen constituir cada vez más el dominio de los intereses privados y comerciales, sino que, asimismo, se han convertido en símbolos de la mala fe. ¿Qué ha de pensar la gente cuando los rectores universitarios, como Linda P. Katehi, de la UC Davis, llaman a la policía antidisturbios para lidiar con estudiantes que montan tiendas de campaña? ¿O cuando los rectores permiten que multimillonarios como los hermanos Koch se comprometan a donar 1 500 000 dólares a la Universidad Estatal de Florida a cambio de aceptar que sus representantes «investiguen y aprueben» a los profesores contratados en el departamento de economía?³³ ¿Qué pasa con la autoridad moral y con la confianza pública conferida en otros tiempos a los rectores universitarios una vez que estos se vuelven cómplices de políticas que destinan recursos insuficientes a las universidades y que despojan a los estudiantes de provisiones sociales necesarias, al tiempo que apoyan presupuestos estatales que aumentan la construcción de prisiones y que reducen los impuestos en beneficio de los ricos?

Si los rectores no pueden defender la universidad como bien público y, por el contrario, como en el caso de la Penn State, se ponen del lado de las grandes sumas de dinero, de las grandes competiciones deportivas y de los valores instrumentalistas del capital financiero, entonces no serán capaces de movilizar el apoyo del público en general y no tendrán forma de defenderse de los intentos neoliberales y conservadores llevados a cabo por los gobiernos estatales para disminuir constantemente los fondos destinados a la financiación de la educación superior. En los últimos años, las universidades no se lo han pensado dos veces y han dejado caer la carga del déficit financiero en las espaldas de los estudiantes —incluso cuando dicha carga crece a pasos agigantados, provocada por las medidas de austeridad, por las exigencias internas de nuevos recursos y espacio para seguir el ritmo del desarrollo récord o por la nueva competencia con instituciones educativas internacionales y en línea—. Todo esto equivale a un nocivo impuesto estudiantil, una carga que tiene como consecuencia la creación de una deuda inmensa en el caso de muchos estudiantes. Entre los *colleges* públicos, la Penn State tiene una de las matrículas más elevadas, equivalente a 14 416 dólares por año. Pero no está sola en esta competencia por aumentar las tasas de matriculación. Algunos *colleges* públicos, como el Florida State College, ¡han aumentado su matrícula un 49 por ciento en dos años! Aquí la lección consiste en que el abuso sufrido por los jóvenes adquiere formas diversas, desde los atroces actos de violación infantil y de violencia sexual cometida contra las mujeres hasta la creación de una generación de estudiantes abrumados por una deuda inmensa y por un futuro sin trabajo, poco prometedor, cuando no desesperanzador.

El escándalo de la Penn State es un indicio tanto de la actual guerra emprendida contra los jóvenes como del aumento de la devaluación de la educación superior en cuanto esfera pública y democrática. Este escándalo ha provocado la destrucción en todos los niveles de enseñanza y deja su huella brutal en las prácticas sociales y en los rituales de intercambio que modelan la vida cotidiana. Los estudiantes ya no son vistos como heraldos de nuestros sueños. Ya no se los trata con el cuidado y el interés que uno otorgaría a un recurso único y preciado; ya no son el símbolo más importante de la salud y del futuro de la sociedad democrática. Por el contrario, como han insistido Jean y John Comaroff, los jóvenes se han convertido en «criaturas de nuestras pesadillas, de nuestras imposibilidades sociales y de nuestra angustia existencial».³⁴ Actualmente, en las universidades se los considera como una fuente de ingresos, como una potencial incorporación a las fuerzas armadas o como trabajadores destinados a ocupar empleos de salarios bajos en el mercado global. Una vez más, los estudiantes se encuentran encerrados en lo que se ha dado en denominar «un abismo de sociabilidad fallida».³⁵ Están forzados a ser testigos de una desinversión en su futuro, sistémica y debilitante. Han visto cómo los políticos y los gobiernos estatales han disminuido los fondos destinados a la educación superior, han desperdiciado recursos económicos en ruinosas aventuras militares, han devaluado toda idea de aprendizaje crítico en su obsesión por los exámenes de alto impacto y los programas de rendición de cuentas y han imposibilitado a muchos estudiantes de las clases media y trabajadora el acceso a la educación universitaria. En lugar de ingresar a un mundo donde se les ofrezca dignidad y una buena vida, los jóvenes son reclutados con agresividad al servicio de la mortal maquinaria militar, se ven obligados a vivir con sus padres porque carecen de un empleo decente y han de enfrentarse a un futuro que les ofrece recursos menguantes e incluso menos esperanza. Sin duda, están en todo su derecho a sublevarse, no solo en Londres, Montreal, París, Teherán, Toronto y Damasco, sino también en Boston, Oakland y Nueva York.

Todas las respuestas al escándalo en la Penn State, ya mencionadas, ofrecen valiosas percepciones de las condiciones de su desarrollo; nos gustaría añadir a esto un marco conceptual más amplio y con un carácter más histórico. Con ello, hemos intentado conectar las críticas pormenorizadas con las fuerzas sistémicas que operan a nivel nacional e internacional en la transformación de la educación superior en Norteamérica. El escándalo de la Penn State es un síntoma de una serie mucho más amplia de retos —y de los abusos a los que invariablemente invitan— que están profundamente interconectados y que se delatan mutuamente. Por un lado, la Penn State simboliza la corrupción de la educación superior a causa de las grandes competiciones deportivas, los organismos gubernamentales y el poder corporativo, con intereses creados y abundantes recursos económicos. Por el otro, la tragedia puede ciertamente verse como parte de lo que hemos dado en llamar la guerra contra la juventud. El énfasis mediático en la caída de Joe Paterno, en las acusaciones y en la expulsión de los administradores de alto rango de la universidad, así como en el presunto fallo de la cadena de mando, aunque no al margen de los abusos en curso, sirve, irónicamente, para desviar la atención de los

atroces abusos sexuales de más de una docena de muchachos que han llegado a la adultez con esta dolorosa carga. Los estudiantes, los profesores y los administradores también pagan un precio terrible cuando la universidad pierde su compás moral y se remodela según los valores, los principios y los dictados de gestión de una cultura corporativa.

Ni los informes mediáticos sobre el ascenso y la caída de un entrenador célebre ni lo que las fuentes con información privilegiada caracterizarían como una lamentable serie de problemas de comunicación nos dice mucho sobre cómo la Penn State es un síntoma de lo acontecido a varias universidades desde, al menos, mediados de la década de 1940 y, a un ritmo acelerado, desde la década de 1980. La Penn State, como muchas otras instituciones semejantes, se ha convertido en una universidad corporativa dominada por el complejo militar-industrial, en vez de conservar una condición semiautónoma, impulsada por una misión académica, por valores públicos y por consideraciones éticas.³⁶ Constituye un ejemplo paradigmático del cambio de misión, caracterizado por un cambio fundamental de la universidad, que se alejó de su papel en cuanto esfera pública y democrática de importancia vital para abrazar la disposición institucional a subordinar los valores educacionales a los valores del mercado. Como ha sugerido Peter Seybold, el escándalo de la Penn State es un indicio de la actual corrupción en el ámbito de la enseñanza, la investigación y la pedagogía que se ha desarrollado en la educación superior.³⁷ Más allá del aula y del laboratorio, abundan las pruebas de la corporatización en marcha: la concesión de franquicias para librerías y *catering*; la sustitución del profesorado a tiempo completo por una fuerza laboral a tiempo parcial; la superpoblación de las clases; el reemplazo de la enseñanza cara a cara por la educación en línea, no tanto como una innovación pedagógica sino más bien como un medio para lidiar con las cuestiones de capacidad a las que actualmente hacen frente las universidades que persiguen la sostenibilidad financiera a través del crecimiento agresivo.³⁸

La universidad corporativa cae cada vez más en lo que se ha dado en denominar «un fundamentalismo de la producción» que prioriza los mecanismos del mercado que enfatizan la productividad y la medición del rendimiento, al tiempo que ridiculiza la erudición de calidad y reduce la enseñanza efectiva: los compromisos académicos quedan cada vez más subordinados a la obtención de mayores subvenciones para complementar los presupuestos de explotación, que han sufrido un impacto negativo debido a la retirada de fondos gubernamentales.³⁹ Frente a tales presiones, el profesorado ha experimentado una combatividad empresarial inmotivada y emprendida en nombre de la austeridad tanto en Estados Unidos como en otras partes del mundo: Egipto, Venezuela, Chile, Madagascar, Nueva Zelanda, Reino Unido y Australia. La educación superior ya no reivindica los principios u objetivos basados en la convicción de que la salud y la sostenibilidad de las naciones democráticas dependen de los juicios informados, de los estándares éticos y de los modos de compromiso crítico ejercidos por los ciudadanos en el seno de las sociedades en las que viven.

Además, la experiencia estudiantil no ha permanecido incólume a estas conmociones, que asimismo han socavado las necesidades verdaderamente intelectuales, económicas,

sociales y democráticas tanto de los ya graduados como de los estudiantes universitarios. Los jóvenes están cada vez más menospreciados en cuanto sujetos informados, competentes y socialmente responsables, y ello pese al hecho de que su generación proveerá, inevitablemente, a los líderes del mañana. En resumidas cuentas, muchos administradores universitarios dan muestras de una notable falta de imaginación al considerar a los estudiantes básicamente en términos del mercado y al no sentir escrúpulos con respecto a la sumisión de los jóvenes a formas de educación tan obsoletas como las líneas de ensamble fabriles que toman como modelo. Las actividades extracurriculares en el campus se desarrollan en el comedor de los estudiantes, diseñado a imagen de los centros comerciales y de los lujosos complejos de ocio. Evidentemente, no se considera que los estudiantes sean merecedores de las inversiones económicas, intelectuales y culturales necesarias para aumentar sus capacidades como agentes sociales e individuos críticos e informados. Tampoco se les proporciona el conocimiento y las habilidades necesarias para entender y abrirse paso en los complejos mundos políticos, económicos y sociales en los que viven, ni para hacer frente a sus numerosos retos actuales y futuros. En vez de ser instituciones que fomentan la democracia, el compromiso público y las aptitudes cívicas, hoy en día las universidades y los *colleges* atraen y entretienen a los estudiantes como si fueran posibles clientes o, todavía peor, funcionan como oficinas de reclutamiento para las fuerzas armadas.⁴⁰ Dicho sin ambages, a los estudiantes se les vende cierto tipo de experiencia universitaria que con frecuencia no guarda mucha relación con la calidad de la educación que podrían recibir; al mismo tiempo, los rectores parecen contentarse con el hecho de que el profesorado proporcione entretenimiento y distracción a los estudiantes en los períodos que median entre cada partido de fútbol americano.

Mientras las universidades estadounidenses se encuentran sujetas al férreo control de la «era de la austeridad», precisamente más allá de sus supuestas torres de marfil, los ciudadanos son testigos de la megaproprosperidad de una élite rica que recuerda a la Gilded Age.⁴¹ A pesar de su relación con la cultura del consumo, profundamente entrelazada, los jóvenes de hoy están muy familiarizados con la austeridad, habida cuenta del desproporcionado impacto que tales medidas tienen en sus vidas; asimismo, no es mucho lo que saben sobre la prosperidad, con la sola excepción de lo que ven en las pantallas. El regreso a una época de codicia y monopolios corporativos, acompañados por una ética despiadada que subraya la supervivencia del más apto, se torna evidente gracias a los mundos de ensueño propiciados por el consumo y difundidos por los medios de comunicación masivos; también se manifiesta en las acciones de los políticos de derechas, que pretenden poner en marcha medidas que hacen que el país se retrotraiga a los tiempos de finales del siglo XIX, una época en la que no existían las reformas del New Deal, la Great Society y la Progressive Era [Era Progresista].

Esta Gilded Age fue un período en el que los capitalistas inescrupulosos, las grandes petroleras, los magnates del ferrocarril y otros superricos extendieron su corruptora influencia por todos los paisajes políticos, económicos y culturales, sin verse obligados a lidiar con reformas sociales irritantes, como la seguridad social, Medicare, Medicaid, las

leyes contra el trabajo infantil, las protecciones medioambientales, la discriminación positiva, los derechos civiles, los derechos sindicales, las leyes antimonopolistas, un impuesto sobre la renta de carácter progresista y un sinnúmero de medidas diferentes. Se trató de un período en el que el dinero fluía y los privilegios de la minoría modelaban prácticamente todos los aspectos de la vida en Estados Unidos, lo que convertía a la democracia en una farsa, al tiempo que imponía un inmenso sufrimiento a la gran mayoría de los estadounidenses. Las mujeres no podían votar y eran consideradas ciudadanos de segunda clase; los negros recibían un trato cruel al amparo de las leyes de Jim Crow; los jóvenes eran explotados a causa de las brutales condiciones laborales; la educación estaba limitada a las clases adineradas; la desigualdad en términos de riqueza e ingresos alcanzó cotas extremas; los suburbios quedaban relegados y los ricos tenían a los políticos en el bolsillo.

Con el tiempo, surgieron los movimientos de protesta entre los estudiantes, los obreros, los sindicatos, las mujeres, la gente de color y otros grupos para abordar esas injusticias. El trabajo se convirtió en una fuerza poderosa en la primera parte del siglo XX. Entonces los negros pusieron en marcha un formidable movimiento de derechos civiles y las agrupaciones de mujeres se organizaron para hacer frente a una serie de injusticias. También los estudiantes participaron en esas protestas y defendieron la causa del movimiento antibelicista, insuflando así nueva vida en la campaña a favor de la democracia participativa, tanto dentro como fuera del ámbito de la educación superior. A comienzos de la década de 1970, los grupos de homosexuales, lesbianas y transexuales también lucharon manifiestamente para obtener derechos civiles básicos. Estos movimientos dieron lugar a victorias notables que profundizaron y expandieron la promesa y las posibilidades de una democracia sustantiva. Sin embargo, no tardaron en convertirse en el foco de una reacción violenta y poderosamente organizada por los conservadores, quienes gestaron una revolución cultural de derechas que logró reducir muchos de los beneficios progresistas conseguidos en las décadas de lucha que han definido buena parte del siglo XX.

Desde la década de 1980, el ataque a la educación superior ha cobrado un considerable impulso y debemos entenderlo como parte de un ataque mayor, emprendido contra todos los aspectos del estado de bienestar, las prestaciones sociales, los bienes públicos y la democracia misma. Bajo el régimen del capitalismo neoliberal, con sus despiadados ataques a lo público perpetrados a través de la desregulación, la privatización y la mercantilización, todas esas esferas públicas que proporcionan valores, relaciones sociales, conocimiento y habilidades para participar de manera significativa en la vida democrática de la nación están en vías de desaparición. Y con ello perdemos la oportunidad de aprender a traducir los problemas personales en asuntos públicos, de mostrar respeto e interés por los derechos de los demás y de reconocer las presiones antidemocráticas que se burlan de la libertad y que sofocan los discursos que defienden la justicia, la igualdad y los derechos sociales. Como ponen de manifiesto las grandes sumas de dinero y las grandes competiciones deportivas, así como la cultura de la ignorancia, la violencia y la corrupción que aquellas inspiran, la enseñanza ya no consiste en educar a

los estudiantes. Se trata más bien de explotarlos, cuando no de infantilizarlos en nombre del entretenimiento. Las cuestiones de política, ética y responsabilidad social van siendo sustituidas por el interés individual, motivado por el imperativo de lograr una ventaja competitiva y una gratificación instantánea. El escándalo de la Penn State revela que es urgente que las universidades opongan resistencia a todos los intentos de sometimiento a las exigencias comerciales de las grandes competiciones deportivas, a las necesidades financieras de las corporaciones o a la violencia del Estado de seguridad nacional.

Como consecuencia del escándalo de la Penn State, la Junta Directiva contrató a Louis J. Freeh, exjuez federal y director del FBI, para que investigue cómo manejó la universidad el caso Sandusky. El Informe de Freeh pone de manifiesto que hubo un intento conjunto de encubrir los actos de un depredador en serie, Jerry Sandusky, al tiempo que, con deliberación, se hizo caso omiso del bienestar de los niños abusados. De un modo concluyente, el informe señalaba:

Nuestro hallazgo más entristecedor y que induce a una seria reflexión es la completa indiferencia por la seguridad y el bienestar de los niños que fueron víctimas de Sandusky, una indiferencia manifestada por la mayoría de los directores superiores de la Penn State. A lo largo de 14 años, los hombres más poderosos de la Penn State no tomaron ninguna medida para proteger a los niños que sufrieron los abusos de Sandusky. Los Sres. Spanier, Schultz, Paterno y Curley nunca demostraron, ni por palabra ni por acción, ningún interés por la seguridad y el bienestar de las víctimas de Sandusky hasta después del arresto de este último [...]. Si se tienen en cuenta las declaraciones de testigos y las pruebas disponibles, es más razonable concluir que, para evitar las consecuencias de la mala publicidad, los directores más poderosos de la Penn State —los Sres. Spanier, Schultz, Paterno y Curley— ocultaron repetidamente a las autoridades, a la Junta Directiva, a la comunidad de la Penn State y al público en general hechos críticos relacionados con los abusos infantiles perpetrados por Sandusky. Aunque la preocupación por tratar con humanidad al abusador de niños quedó expresamente señalada, estos señores jamás han manifestado esos sentimientos por las víctimas de Sandusky.⁴²

Dada la cobertura mediática que tuvo lugar a medida que se revelaba el escándalo, buena parte de esta información ya nos resulta conocida, si bien el informe deja en claro la naturaleza y la profundidad del encubrimiento y proporciona ciertos detalles nuevos e importantes. El Informe de Freeh revela que el encubrimiento en el nivel más alto de la administración de la Penn State «constituyó un activo acuerdo de ocultamiento», al tiempo que plantea más preguntas sobre el funcionamiento del sistema judicial en este país cuando se trata de procesar a los ricos y poderosos, sumidos cada vez más en un pozo sin fondo de corrupción e irresponsabilidad moral. En su conferencia de prensa, ante la pregunta de si habría que presentar cargos criminales contra una serie de personas, entre ellas el exrector Spanier, Freeh respondió que «les corresponde a otros decidir si eso es un crimen». La respuesta de Freeh da a entender que procedía con cautela, habida cuenta de que algunas de las personas que contrataron sus servicios podían resultar acusadas; no obstante, y sin reparar en ello, aludió a otro asunto importante relacionado con este caso. A saber: la justicia en Estados Unidos funciona fundamentalmente a favor de los ricos y poderosos y en contra de los pobres y marginados. La respuesta, o evasiva, de Freeh revela lo que resulta de sobra conocido: los ricos y poderosos rara vez son procesados por sus crímenes, o lo que el *Economist*

ha denominado «el pútrido corazón de las finanzas».⁴³ No hay más que preguntarles a los directores ejecutivos de Barclays, JPMorgan Chase, Citibank, GlaxoSmithKline, etcétera.

Poco después de la publicación del Informe de Freeh, la NCAA, el consejo de administración de los deportes universitarios en Estados Unidos, anunció una serie de sanciones sin precedentes en perjuicio de la Penn State. Esto incluía una multa récord de 60 millones de dólares, una reducción de las becas futbolísticas, la prohibición de que la Penn State participara en los *bowl games* y en cualquier otro juego de postemporada durante cuatro años y la anulación de todas las victorias obtenidas por el equipo de fútbol americano de la Penn State desde 1998 hasta 2011. Esta sentencia presenta una situación sin precedentes: la NCAA se involucró por sí misma en un caso que hubiese sido mejor resolver como un asunto civil y criminal. El veredicto no solo es excesivamente severo, pues deja sin financiación a los planes académicos de la universidad que hubiesen podido beneficiar a los estudiantes desfavorecidos, sino también hipócrita. Como señala Dave Zirin, la NCAA es «una entidad multimillonaria que basa su dinero en la idea de transformar a los entrenadores en dioses, a los programas futbolísticos en operaciones de riesgo sistémico y a los jugadores en trabajadores del campus básicamente sin remuneración, en oposición a los estudiantes deportistas. Esa es la raíz del problema».⁴⁴

Nos encontramos aquí con rasgos que recuerdan a los grandes bancos, a las corporaciones y a los servicios financieros que se regulan a sí mismos y que «actúan sin supervisión y con el tipo de mano dura que excluye toda apariencia de control democrático».⁴⁵ No hallaremos ningún tipo de autoridad moral en las acciones de la NCAA, pues, como nos recuerda Zirin, esta institución ha «pasado a dedicarse a esa clase de operaciones consistentes en negociar acuerdos televisivos por 10 800 millones de dólares, en vender la imagen de los jugadores para su uso en videojuegos y en tarjetas de crédito destinadas a los forofos adinerados. En esto se ha convertido la NCAA».⁴⁶ No resulta sorprendente que la *Chronicle of Higher Education* publicara un artículo, sin comentario crítico alguno, que sugería desvergonzadamente que el profesorado y los estudiantes eran las verdaderas víctimas del escándalo de la Penn State. Según informa en este artículo Robin Wilson, sin asomo de ironía, «los profesores y los estudiantes de la Penn State dicen que a veces ellos mismos se sienten víctimas, pues han de vérselas cara a cara con personas que desean culparlos tanto a ellos como a toda la universidad por los actos del Sr. Sandusky. Se preguntan si alguna vez podrán pasar página».⁴⁷

La decisión por parte de la universidad de pagar 59,7 millones de dólares a 26 jóvenes que fueron víctimas de abusos sexuales permite vislumbrar un indicio de lo que haría falta para que la Penn State pudiera pasar página. El actual rector de la Penn State, Rodney Erickson, se refirió a este acuerdo como «otro paso adelante en el proceso de sanación para quienes fueron heridos por el Sr. Sandusky, así como otro paso adelante para la Penn State».⁴⁸ Llegar a un acuerdo con las víctimas de estos abusos no es una cuestión menor; sin embargo, si la universidad realmente desea avanzar, debe asimismo abordar con la diligencia correspondiente la eliminación de las fuerzas económicas, políticas y culturales que dieron lugar a una cultura del machismo y la violencia sexual, una cultura que satura la sociedad en general y que ha sido abrazada de buena gana por

la Penn State, que la ha celebrado con impunidad. Sin duda, hará falta mucho más que un acuerdo económico muy publicitado y que el castigo a los responsables de los crímenes sexuales infligidos a tantos muchachos para que la Penn State afronte su sórdida historia y su adhesión a una cultura deportiva que, orientada a los negocios, se niega a reconocer el daño perpetrado tanto a su propia misión como a las víctimas de su concentrado poder burocrático y de su vileza moral.

Seamos claros: quienes están en juicio aquí no son simplemente aquellos que conspiraron para proteger la reputación tanto de un célebre programa futbolístico como de la Penn State, sino también una sociedad regida por grandes entidades corporativas, por valores radicales determinados por el mercado, por la ética de la supervivencia del más apto y por una tendencia no regulada a favor del lucro, sin consideración alguna de los costes humanos y sociales. Se trata de una ética que considera descartables a muchos jóvenes y niños, una ética que se niega a aceptar su responsabilidad respecto de las generaciones futuras, al tiempo que crea las condiciones políticas, económicas y sociales en las que el dolor y el sufrimiento de los jóvenes sencillamente desaparece. Como revelan varios escándalos bancarios recientes, las grandes sumas de dinero y las instituciones que este crea adoptan hoy en día, y sin remordimientos, una conducta sumamente criminal y corrupta; no obstante, los individuos que dirigen estas corporaciones, desde JPMorgan Chase Bank hasta Barclays, casi nunca son procesados. El mensaje es claro. Una vez más, a los ricos y poderosos el crimen les sale a cuenta. Solo podemos entender lo sucedido a las jóvenes víctimas de la Penn State si también tenemos en consideración las recientes revelaciones sobre las acciones criminales que el gigante farmacéutico GlaxoSmithKline perpetró en perjuicio de los niños. En este caso, Glaxo comercializó ilegalmente Paxil para niños, sobornó a médicos e hizo falsas declaraciones sobre la droga, a pesar del hecho de que un importante ensayo clínico descubrió «que los adolescentes que tomaron la droga por depresión eran más propensos a los intentos de suicidio que los que recibieron el placebo».⁴⁹ La Penn State y Glaxo son síntomas de un cambio mucho más grande acaecido en la cultura y en las relaciones de poder que la modelan.

En vez de representar los sueños y la esperanza para el futuro de la sociedad, los jóvenes, especialmente los blancos pobres y los niños pertenecientes a grupos minoritarios, se han convertido en una pesadilla, en un exceso, en seres descartables en los tiempos del capitalismo de casino y de las grandes sumas de dinero. Es fundamental que los estadounidenses asocien el tipo de abuso institucional que observamos en la Penn State, en GlaxoSmithKline y en Barclays con los valores y las relaciones de poder responsables de una sociedad en la que el 53 por ciento de los graduados universitarios carece de empleo, en la que disminuyen las prestaciones sociales para los jóvenes y en la que las corporaciones obtienen reducciones impositivas, mientras los gobiernos estatales eliminan servicios públicos vitales y los estudiantes contraen una deuda inmensa porque para el gobierno federal resulta más sencillo financiar guerras e invertir en prisiones que destinar fondos a la educación pública y superior. Si atamos estos cabos, la Penn State se convierte en un indicio vergonzoso y corrupto en el contexto de un escándalo mucho más

grande, que revela el actual desarrollo de una agresiva guerra en contra de la juventud. Dondequiera que miremos, los jóvenes están bajo asedio. El 20 por ciento de los jóvenes vive en la pobreza y más del 42 por ciento vive en hogares con bajos ingresos. Actualmente, los jóvenes se encuentran endeudados, sin trabajo, encarcelados o desempleados. Los estadounidenses y sus gobernantes rara vez parecen preocuparse por las historias de jóvenes privados del derecho a votar, que sufren abusos en los reformatorios, que aceptan trabajos a cambio de un salario mínimo o incluso peor, que viven con sus padres mientras están sin empleo y que se enfrentan a un futuro poco prometedor. Entre tanto, la élite financiera y corporativa dominante utiliza su poder para castigar a los marginados por cuestiones de clase, raza y etnicidad: disminuye los beneficios sociales, aumenta las tasas de matriculación, rehúsa la abolición de las leyes de quiebra punitiva, denigra a los jóvenes, a quienes considera perezosos, y se niega a invertir en su futuro.

Frente a la idea de que el mercado neoliberal debería organizarse y mediar cada actividad humana, incluida la forma de educación de los jóvenes, necesitamos una visión a favor de la política y de las instituciones democráticas, una visión capaz de guiar la creación de una cultura formativa que enseñe a los estudiantes y a otras personas que «no están condenados a aceptar el régimen de degradación educacional dado» ni el eclipse de la cultura cívica e intelectual en el mundo académico.⁵⁰ Es fundamental que reconozcamos que la educación superior tal vez sea la esfera pública restante más viable, en cuyo seno resulta posible enseñar, defender y ejercitar los principios, las formas de conocimiento y los valores democráticos. Sin lugar a dudas, la educación superior pública sigue siendo una de las instituciones más importantes, en la que el compromiso de un país respecto de sus jóvenes puede hacerse visible y concreto. El escándalo en la Penn State ilumina una crisis profunda en la vida estadounidense, una crisis que exige una reflexión crítica —para quienes están dentro y fuera del mundo académico— sobre los urgentes desafíos que se le plantean a la educación superior como parte de una crisis mayor e interconectada, que atañe a la juventud y a la democracia. Exige asimismo que atemos cabos entre la degradación de la educación superior y las fuerzas políticas, económicas, culturales y sociales que se benefician con una situación tan injusta e inmoral —por la que, al fin y al cabo, pagarán los jóvenes con su sensación de posibilidad y con sus esperanzas para el futuro—.

Para aprender del escándalo de la Penn State, es necesario que los profesores, los padres, los artistas y los trabajadores culturales, entre otros, escuchen a los estudiantes movilizados en todo el país y en distintas partes del mundo como parte de un esfuerzo más amplio por reclamar un lenguaje y una visión democráticos. Estos jóvenes perspicaces y llenos de entusiasmo rechazan los preceptos estrechos de miras y la pesada carga que les endilgarían y, por el contrario, eligen inventar una nueva interpretación de lo que significa hacer posible una democracia sustantiva (véase el capítulo 6). Hasta que entendamos cómo la cultura general de corrupción política, económica e institucional abusa de los jóvenes, recompensa a los ricos y destruye la democracia, la Penn State seguirá siendo un asunto secundario que simplemente desvía la atención de la verdadera

cuestión sobre qué constituye el abuso infantil: el escándalo de la Penn State representa el escándalo de Estados Unidos.

¹ Elizabeth Stone, «Student Private Loan Debt Tops 1 Trillion?», *Examiner*, 16 de abril de 2012, www.examiner.com/article/student-private-loan-debt-tops-1-trillion-dollars.

² Stanley Aronowitz, *The Knowledge Factory: Dismantling Corporate Education and Creating True Higher Learning*, Boston, Beacon Press, 2001. Véase también Henry A. Giroux, *La Universidad secuestrada. El reto de confrontar a la alianza militar-industrial-académica*, trad. de E. Pereira Urosevic, Caracas, Centro Internacional Miranda, 2008.

³ Anya Kamenetz, *Generation Debt*, Nueva York, Riverhead, 2006; Alan Collinge, *The Student Loan Scam: The Most Oppressive Debt in us History and How We Can Fight Back*, Boston, Beacon Press, 2009.

⁴ Larry Wilmore, «Newt Gingrich's Poverty Code», *The Daily Show with Jon Stewart* (vídeo), 13 de diciembre de 2011. [Juego de palabras entre «Yes, we clean!» («¡Sí, limpiamos!») y «Yes, we can!» («¡Sí, podemos!»), eslogan de la campaña electoral de Obama. (*N. de la T.*)].

⁵ Russell Goldman, «Looking to 2012, Gingrich Strikes an Old Chord and Assails the Unemployed», *abc News.com*, 22 de diciembre de 2010, <http://abcnews.go.com/Politics/2012-gingrich-strikes-chord-assails-unemployed/story?id=12453191> [consulta: 31-1-2018].

⁶ Véase, por ejemplo, Charles Ferguson, *Predator Nation: Corporate Criminals, Political Corruption, and the Hijacking of America*, Nueva York, Crown Business, 2012; John Bellamy Foster y Robert W. McChesney, *The Endless Crisis: How Monopoly-Finance Capital Produces Stagnation and Upheaval from the usa to China*, Nueva York, Monthly Review Press, 2012.

⁷ Clark Kerr, «Shock Wave II: An Introduction to the Twenty-First Century», en *The Future of the City of Intellect: The Changing American University*, ed. de Steven Brint, Stanford (CA), Stanford University Press, 2002, pp. 1-19.

⁸ Paul Krugman, «Depression and Democracy», *New York Times*, 12 de diciembre de 2011.

⁹ Véase la acusación del gran jurado del condado de Centre contra Gerald A. Sandusky, www.freep.com/assets/freep/pdf/C4181508116.PDF, ³ [consulta: 2014].

¹⁰ Tim Rohan, «Sandusky Gets 30 to 60 Years for Sexual Abuse», *New York Times*, 9 de octubre de 2012, www.nytimes.com/2012/10/10/sports/ncaafootball/penn-state-sandusky-is-sentenced-in-sex-abuse-case.html [consulta: 31-1-2018].

¹¹ Paul Krugman, «Depression and Democracy», *op. cit.*

¹² Associated Press, «Casey Says He Received Death Threats», *abc Sports*, 13 de diciembre de 2002, <http://espn.go.com/abcsports/bcs/s/2001/0516/1200265.html> [consulta: 31-1-2018].

¹³ Brentin Mock, «The Other Penn State Cover-Up: Death Threats Against Black Students», *Huffington Post*, 16 de noviembre de 2011, www.huffingtonpost.com/2011/11/16/penn-state-racism_n_1098237.html [consulta: 31-1-2018].

¹⁴ «Jerry Sandusky Arrested on New Charges of Child Sex Abuse: The Former Penn State Assistant Football Coach Faces More than 50 Child Sex Abuse Charges», *Los Angeles Times*, 7 de diciembre de 2011, <http://articles.latimes.com/2011/dec/07/sports/la-sp-newswire-20111208> [consulta: 31-1-2018]. Véase también «Penn State Charges: News on the Cases against Sandusky, Curley and Schultz», *StateCollege.com*, 20 de diciembre de 2011, www.statecollege.com/news/penn-state-charges-sandusky-curley-schultz [consulta: 2014].

¹⁵ Michael Bérubé, «At Penn State, a Bitter Reckoning», *New York Times*, 17 de noviembre de 2011.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Cary Nelson y Donna Potts, «The Dangers of a Sports Empire», *aaup Newsroom*, noviembre de 2011, http://www.ilaup.org/201111_06.asp [consulta: 31-1-2018].

¹⁸ J. Bryan Lowder, «The Danger of Joe Paterno's "Father-Figure" Mystique», *Slate*, 10 de noviembre de 2011, www.slate.com/blogs/xx_factor/2011/11/10/the_danger_of_joe_paterno_s_father_figure_mystique.html [consulta: 31-1-2018].

¹⁹ Katherine Greenier, «From Fear to Safety: Confronting Sexual Assault and Harassment on Campuses», *rh Reality Check*, 21 de noviembre de 2011 [puede consultarse en <https://rewire.news/article/2011/11/21/schools-must-protect-students-from-sexual-violence>; consulta: 31-1-2018].

²⁰ Penn State Division of Student Affairs [División de Asuntos Estudiantiles de la Penn State], «Know the Facts—Rape and Sexual Assault», Penn State Center for Women Students, 20 de diciembre de 2011, <http://studentaffairs.psu.edu/womenscenter/awareness/rapeandassault.shtml> [consulta: 2014].

²¹ Brent Kallest, «Fired College Band Head Warned of Hazing», *Time*, 28 de noviembre de 2011, www.time.com/time/nation/article/0,8599,2100507,00.html [consulta: 2014].

²² Joe Nocera, «It's Not Just Penn State», *New York Times*, 2 de diciembre de 2011.

²³ Steve Kettmann, «Are We Not Man Enough?», *New York Times*, 17 de diciembre de 2011.

²⁴ Steve Kettmann, «Are We Not Man Enough?», *op. cit.*

²⁵ Claire Potter, «The Penn State Scandal: Connect the Dots Between Child Abuse and the Sexual Assault of Women on Campus», *Chronicle of Higher Education*, 10 de noviembre de 2011, <http://chronicle.com/blognetwork/tenuredradical/2011/11/1401> [consulta: 31-1-2018].

²⁶ Katha Pollitt, «Penn State's Patriarchal Pastimes», *The Nation*, 16 de noviembre de 2011, www.thenation.com/article/164655/penn-states-patriarchal-pastimes [consulta: 31-1-2018].

²⁷ Sophia A. McClennen, «Is There a Way to Be Good Again? How to Be a Man after the Penn State Pedophilia Scandal», *Truthout*, 28 de noviembre de 2011, www.truth-out.org/there-way-be-good-again-how-be-man-after-penn-state-pedophilia-scandal/1322491679 [consulta: 31-1-2018].

²⁸ J. Bryan Lowder, «The Danger of Joe Paterno's "Father-Figure" Mystique», *op. cit.*

²⁹ Stefan Collini, «Browne's Gamble», *London Review of Books* 32, n.º 21 (4 de noviembre de 2010).

³⁰ Cathy N. Davidson, «A Plea to College Presidents: Exercise Your Moral Leadership», *Chronicle of Higher Education*, 21 de noviembre de 2011, <http://chronicle.com/article/A-Plea-to-College-Presidents-/129863> [consulta: 31-1-2018].

³¹ Goldie Blumenstyk y Jack Stripling, «Leaders' Choices Put Colleges in Uneasy Spot», *Chronicle of Higher Education*, 27 de noviembre de 2011, <http://chronicle.com/article/Questionable-Decisions-Cast/129901> [consulta: 31-1-2018].

³² Jack Stripling, «Farewell Payout to Spanier Made Him Priciest President», *Chronicle of Higher Education*, 17 de mayo de 2013.

³³ Juan Cole, «The Koch Brothers and the End of State Universities», *Informed Comment*, 13 de mayo de 2011, www.juancole.com/2011/05/the-koch-brothers-and-the-end-of-state-universities.html [consulta: 31-1-2018].

³⁴ Jean Comaroff y John Comaroff, «Reflections of Youth: From the Past to the Postcolony», en *Frontiers of Capital: Ethnographic Reflections on the New Economy*, ed. de Melissa S. Fisher y Greg Downey, Durham (NC), Duke University Press, 2006, p. 268.

³⁵ Alex Honneth, *Pathologies of Reason*, Nueva York, Columbia University Press, 2009, p. 188.

³⁶ Henry A. Giroux, *La Universidad secuestrada*, *op. cit.*

³⁷ Peter Seybold, «The Struggle against Corporate Takeover of the University», *Socialism and Democracy* 22, n.º 1 (marzo de 2008), pp. 1-11.

³⁸ Steven Higgs, «The Corporatization of the American University», *CounterPunch*, 21 de noviembre de 2011, www.counterpunch.org/2011/11/21/the-corporatization-of-the-american-university [consulta: 31-1-2018]. Véase también Seybold, «The Struggle against Corporate Takeover of the University», *op. cit.*

³⁹ Académicos de la Universidad de Sídney, «Sydney University Academics Speak Out», *New Matilda*, 5 de diciembre de 2011, <https://newmatilda.com/2011/12/04/sydney-university-academics-speak-out> [consulta: 31-1-2018].

⁴⁰ Nick Turse, *The Complex: How the Military Invades Our Everyday Lives*, Nueva York, Metropolitan Books, 2008. Véase también David H. Price, *Weaponizing Anthropology*, Oakland (CA), AK Press, 2011.

⁴¹ Henry A. Giroux, *Against the Terror of Neoliberalism*, Boulder (CO), Paradigm, 2008.

⁴² Observaciones de Louis Freeh junto con el anuncio de la publicación del informe sobre la Universidad Estatal de Pensilvania. *Community Voices*, 12 de julio de 2012, <http://communityvoices.sites.post-gazette.com/index.php/news/154-ipso-facto-pr/33663-remarks-of-louis-freeh-in-conjunction-with-announcement-of-publication> [consulta: 2014].

⁴³ «The Rotten Heart of Finance», *Economist*, 7 de julio de 2012, www.economist.com/node/21558281 [consulta: 31-1-2018].

⁴⁴ Citado en Amy Goodman, «Penn State Students Bear Brunt of NCAA Sanctions for Sandusky Cover-Up as Trustees Emerge Unscathed», *Democracy Now!*, 24 de julio de 2012, www.democracynow.org/2012/7/24/penn_state_students_bear_brunt_of [consulta: 31-1-2018].

⁴⁵ Citado en *ibid.*

⁴⁶ Amy Goodman, «Penn State Students Bear Brunt of NCAA Sanctions for Sandusky Cover-Up as Trustees Emerge Unscathed», *op. cit.*

⁴⁷ Robin Wilson, «As Students Return, Penn State Begins the Year Under a Cloud», *Chronicle of Higher Education*, 3 de septiembre de 2012, <http://chronicle.com/article/Penn-State-Begins-Academic/134062> [consulta: 31-1-2018].

⁴⁸ Joe Drape, «Penn State to Pay Nearly \$ 60 Million to 26 Abuse Victims», *New York Times*, 28 de octubre de 2013, www.nytimes.com/2013/10/29/sports/ncaafootball/penn-state-to-pay-59-7-million-to-26-sandusky-victims.html [consulta: 31-1-2018].

⁴⁹ Alexandra Sifferlin, «Breaking Down GlaxoSmithKline's Billion-Dollar Wrongdoing», *Time*, 5 de julio de 2012, <http://healthland.time.com/2012/07/05/breaking-down-glaxosmithklines-billion-dollar-wrongdoing> [consulta: 31-1-2018].

⁵⁰ Stanley Aronowitz, *Against Schooling: For an Education That Matters*, Boulder (CO), Paradigm, 2008, p. xviii.

Sobre la urgencia de intelectuales públicos en el mundo académico

La universidad o es una institución crítica o no es nada.
STUART HALL

Deseo comenzar con las palabras de la ya fallecida poeta afroamericana Audre Lorde, una formidable escritora, educadora, feminista, activista de los derechos de los homosexuales e intelectual pública que dio muestras de un coraje irreductible al denunciar las injusticias que veía a su alrededor. Lorde escribe lo siguiente:

La poesía no es un lujo. Es una necesidad vital de nuestra existencia. Constituye la condición de la luz en cuyo seno proclamamos nuestras esperanzas y nuestros sueños con respecto a la supervivencia y al cambio, primero convertidos en lenguaje, luego en idea, luego en una acción más tangible. La poesía es el modo en que contribuimos a dar un nombre a lo innombrable para que pueda ser pensado. Los más lejanos horizontes de nuestras esperanzas y de nuestros miedos están empedrados con nuestros poemas, tallados en la roca de nuestras experiencias cotidianas.¹

Y aunque Lorde se refiere aquí a la poesía, creo que hay sólidos argumentos para afirmar que los rasgos que ella asigna a la poesía también pueden ser atribuidos a la educación superior —una educación superior genuina—.² En este caso, una educación que incluya historia, filosofía, todas las artes y las humanidades, la criticidad de las ciencias sociales, el mundo del descubrimiento puesto de manifiesto por las ciencias naturales y las transformaciones en el ámbito de la salud y de las leyes llevadas a cabo por las profesiones que se encuentran en el corazón de lo que significa saber algo sobre la condición humana. La defensa de Lorde de la poesía en cuanto modo de educación es especialmente importante para quienes creemos que la universidad no es nada si no es un bien social y un fondo público: es decir, una institución crítica, imbuida de la promesa de cultivar la perspicacia intelectual, la imaginación, la curiosidad, la osadía, la responsabilidad social y la lucha por la justicia. En el mejor de los casos, las universidades deberían encontrarse en «el seno de un intenso discurso público, de una

enseñanza apasionada, de una elocuente participación ciudadana en los asuntos de esta época».³ En el espíritu de semejante ideal, deseo ante todo abordar esos intereses económicos, sociales y culturales más amplios que amenazan esta noción de educación, especialmente en el caso de la educación superior.

Como he señalado a lo largo de este libro, a pesar de haber sido desacreditado por la recesión económica de 2008, el fundamentalismo de mercado o capitalismo del libre mercado sin restricciones se ha convertido una vez más en una fuerza dominante por dar lugar a un sector de servicios financieros de carácter corrupto, a la desenfrenada devastación medioambiental, a una atroz acumulación de sufrimiento humano y al surgimiento de lo que ha recibido el nombre de «finanzas en cuanto industria criminalizada e infame».⁴ La Gilded Age regresa con inmensos beneficios para los ultrarricos, los bancos y otras grandes instituciones financieras, al tiempo que aumenta el empobrecimiento y la miseria de las clases media y trabajadora. El sueño americano, que celebra la movilidad social y económica, se ha transformado no solo en un mito influyente, sino también en un ponzoñoso elemento de propaganda. Es posible apreciar un indicio de la transformación del sueño americano en una pesadilla americana en el hecho de que «el cambio más impactante en la sociedad estadounidense de la generación pasada —aproximadamente desde la elección de Ronald Reagan como presidente— ha consistido en el aumento de la desigualdad de ingresos y de riqueza», así como en la concentración de esta última cada vez en menos manos.⁵

Deseo revisar la situación de desigualdad en Estados Unidos porque todo discurso sobre el propósito de la educación superior y la responsabilidad de los académicos en cuanto intelectuales públicos debe comenzar por preguntarse de qué manera los asuntos de poder y riqueza están cambiando el objetivo y el sentido de la educación, de la enseñanza y de las condiciones en las cuales los académicos realizan hoy en día su labor. Los actuales ataques a la educación superior no pueden ser desvinculados de la guerra emprendida contra la juventud, los sindicatos, los estudiantes, los funcionarios y el bien público. Además, la crisis financiera de los últimos años se ha convertido en una tapadera para fomentar la revolución neoliberal y el ataque a la educación superior. Por ejemplo, cuando Bill Powers, el rector de la Universidad de Texas en Austin, defiende lo que él denomina una «iniciativa de productividad comercial» para ahorrar dinero, no está respondiendo simplemente a un previsto déficit presupuestario. De acuerdo con los dictados de las políticas neoliberales de austeridad, Powers está cambiando la naturaleza de la educación en la UT al plantear que las iniciativas de investigación serán sometidas a evaluación y resultarán más provechosas en lo que respecta a los beneficios rendidos a diversas industrias. Los departamentos y los cursos académicos que suscriban esta línea de trabajo y que proporcionen a la industria beneficios potenciales recibirán la mayor parte de los fondos. Como señala Reihaneh Hajibeigi, «esto significa que tanto los departamentos como las asignaturas principales correspondientes a las artes liberales recibirán una financiación mínima si los beneficios de dichos estudios no son considerados provechosos para la UT».⁶

Las cifras mencionadas más abajo apuntan a un tipo de crisis diferente, una crisis que pone en riesgo las instituciones más básicas e importantes que posibilitan la democracia, así como la cultura formativa y los agentes críticos que la apoyan y protegen. Como parte de la pedagogía de la memoria pública, necesitamos que nos recuerden que estas cifras son importantes, dado su papel como puntos críticos que señalan una ruptura con respecto a las promesas cada vez más perdidas de una democracia venidera y como llamamiento a la conciencia al abordar los horrores de las crecientes tendencias antidemocráticas que manifiestan con claridad la presencia de un autoritarismo emergente en Estados Unidos. Vivimos en una época de contradicciones, problemas y antagonismos inmensos, y estas cifras nos ofrecen la posibilidad tanto de hacer visibles las desigualdades en las relaciones de poder como de abordar la necesidad de combinar la rabia moral con las luchas políticas en curso. Si la democracia necesita un gran sentido del bien común y una sólida comprensión de la educación como un bien público, estas estadísticas implican la muerte de ambos principios: un punto de fuga en el que las ideas, las políticas y las instituciones que sostienen la vida pública y la educación cívica se disuelven en las cumbres más altas del poder, la avaricia y la riqueza.

Actualmente, Estados Unidos «tiene el nivel más alto de desigualdad de todos los países desarrollados».⁷ La siguiente afirmación de Joseph E. Stiglitz pone de manifiesto la magnitud del incremento de la riqueza: «en la “recuperación” de 2009-2010, el uno por ciento de los estadounidenses con ingresos más altos percibió el 93 por ciento del aumento de la renta».⁸ Las grandes desigualdades e injusticias económicas en el seno de la mastodóntica brecha en materia de ingresos y riqueza se torna aún más evidente en una serie de estadísticas reveladoras. Por ejemplo, «el salario medio para quienes trabajan en los bancos de inversión de Estados Unidos supera los 375 000 dólares, mientras que los altos cargos de Goldman Sachs obtuvieron un promedio de 61 millones de dólares per cápita en compensación por el año 2007».⁹ Además, en el año 2012, Estados Unidos superó a cualquier otra nación desarrollada en la producción de desigualdades extremas con respecto a los ingresos y la riqueza. El uno por ciento de la clase más alta posee ahora «alrededor de un tercio del patrimonio neto total del pueblo estadounidense, más del 40 por ciento de toda la riqueza financiera de Estados Unidos [...] y la mitad del aumento de los ingresos totales de la nación».¹⁰ Andrew Gavin Marshall proporciona unas cifras incluso más minuciosas:

Si consideramos el caso específicamente en Estados Unidos, el uno por ciento de la clase más alta posee más del 36 por ciento de la riqueza nacional y más que toda la riqueza del 95 por ciento que se encuentra en la base. Casi todos los aumentos de riqueza producidos a lo largo de la década anterior fueron para ese uno por ciento. A mediados de la década de 1970, el uno por ciento de la clase más alta ganó un ocho por ciento de los ingresos nacionales; esta cifra alcanzó el 21 por ciento hacia el año 2010.¹¹

En este caso, la rotunda aceleración en el desarrollo de la brecha en materia de ingresos y, especialmente, de riqueza resulta en un rápido aumento de la miseria, del empobrecimiento y de las estrecheces para muchos estadounidenses, al tiempo que fomenta lo que podría denominarse un concepto débil y fallido de democracia. Al mismo

tiempo, la ignorancia política y el fundamentalismo religioso han monopolizado la rabia populista, proporcionando apoyo para una crisis política y económica en continuo aumento.¹² Al señalar algunos de los desagradables extremos producidos por esa desigualdad, Paul Buchheit incluye lo siguiente: cada uno de los derechistas hermanos Koch, que combaten el sindicalismo, obtuvo tres millones de dólares por hora debido a sus inversiones; la diferencia en la paga por horas entre los directores ejecutivos de las grandes compañías y los trabajadores que perciben el salario mínimo fue de «cinco mil dólares por hora frente a 7,25 dólares por hora». «El 47 por ciento más pobre de los estadounidenses no tiene riqueza» y «los 400 estadounidenses más ricos poseen una riqueza equivalente a la de 80 millones de familias: el 62 por ciento de Estados Unidos».¹³

A riesgo de resultar repetitivo, deseo hacer hincapié en una serie de estadísticas que tal vez no digan mucho sobre la causa y el efecto, pero que, como señala Bauman, «[p]onen en tela de juicio nuestra apatía ética o indiferencia moral, [...] también muestran, más allá de toda duda razonable, el grosero dislate que subyace a la idea según la cual la búsqueda de la felicidad y la buena vida es un asunto autorreferencial que cada individuo debe llevar a cabo por su cuenta».¹⁴ Mientras que la riqueza y los ingresos se redistribuyen entre aquellos que constituyen el uno por ciento de la clase más alta, Estados Unidos no proporciona la salud y la seguridad adecuadas para sus niños y ciudadanos. Tanto un informe de UNICEF del año 2007 como un estudio de 2009 de la OCDE sitúan a Estados Unidos casi en los últimos puestos en cuestiones de salud y seguridad infantil, en comparación con los demás países desarrollados e industrializados, así como en el vigésimo séptimo puesto (de treinta) por pobreza infantil. La riqueza media en los hogares hispanos y negros se ha reducido prácticamente a cero como resultado de la recesión; cada vez son más los jóvenes que no pueden acceder a la universidad debido a las desorbitadas tasas de matriculación, y los que sí lo hacen están cada vez más asediados por el endeudamiento sin control y por la falta de empleos que les permitan pagar los préstamos. Más de 50 millones de estadounidenses carecen de asistencia sanitaria y muchos morirán como resultado de los recortes en los programas de Medicaid. El sistema judicial, restringido en términos raciales y de clase, se dedica cada vez más a encarcelar a una gran cantidad de personas pobres, pertenecientes a grupos minoritarios por cuestiones de clase y de color, al tiempo que se niega a procesar a cientos de ejecutivos responsables de la pérdida de miles de millones de dólares a causa del fraude y la corrupción.¹⁵

Es importante observar que la violencia de las privaciones y el sufrimiento innecesarios producidos por la ideología y los valores neoliberales no se limita al ámbito económico. La violencia neoliberal también declara la guerra al legado modernista del «cuestionamiento permanente de lo que estaba establecido, tanto en filosofía como en política y en arte».¹⁶ La ignorancia ya no es un lastre en las sociedades neoliberales, sino una ventaja política mediada interminablemente por un imaginario capitalista que prospera gracias a los registros interrelacionados de consumo, privatización y despolitización. La ignorancia manufacturada es el nuevo modo imperante de violencia

distópica, acicateada por un sistema que, determinado por el mercado, celebra la pasión por los bienes de consumo, más que el deseo apasionado de abrazar las cuestiones comunitarias, el bienestar del otro y los principios de una sociedad democrática.¹⁷ Como señaló con brillantez el ya fallecido Cornelius Castoriadis, bajo el dominio del neoliberalismo, la celebración irreflexiva del progreso económico se convierte en el principio legitimador fundamental para transformar «a los humanos en máquinas de producir y de consumir».¹⁸

En semejantes circunstancias, por citar a Charles Wright Mills, asistimos a la destrucción de la democracia, a la desaparición de los intelectuales críticos y al «colapso de las esferas públicas que ofrecen una idea de acción crítica y de imaginación social».¹⁹ En las últimas décadas, hemos visto cómo las fuerzas del fundamentalismo de mercado intentan despojar a la educación de sus valores públicos, de su contenido crítico y de las responsabilidades cívicas como parte de un objetivo más amplio consistente en la creación de asignaturas nuevas vinculadas al consumismo, a las relaciones sin riesgos y a la destrucción del Estado social. Ligadas principalmente a ideologías instrumentales y a paradigmas mensurables, muchas instituciones de la educación superior se encuentran hoy en día casi exclusivamente dedicadas a cumplir objetivos económicos, como la preparación de los estudiantes para unirse a la fuerza de trabajo y la transformación del profesorado en un ejército de trabajadores subalternos y temporales: todo ello como parte de un llamamiento a la racionalidad, que evita las cuestiones de desigualdad y poder, así como las gramáticas éticas del sufrimiento.²⁰ Las universidades no solo se han alejado de su misión democrática, sino que además parecen indiferentes a los aprietos de los estudiantes, que deben enfrentarse a un mundo nuevo y duro, con elevados índices de desempleo, a la perspectiva de una movilidad hacia abajo, a una deuda debilitante y a un futuro que repite los errores del pasado.

Casi nunca se plantea la pregunta sobre el tipo de educación necesaria para que los estudiantes sean ciudadanos activos e informados.²¹ Ante la falta de una visión democrática de la enseñanza, no resulta sorprendente que algunos *colleges* y universidades no solo abran cada vez más sus aulas al Departamento de Defensa y a las agencias de inteligencia de la nación, sino que también se pongan de parte de los aparatos dominantes que conforman el Estado punitivo.²² En primer lugar, no puede dejarnos perplejos la decisión de la Universidad de Yale de permitir que el Departamento de Defensa financie el US Special Operations Command Center of Excellence for Operational Neuroscience [Centro de Excelencia para la Neurociencia Operacional del Mando de Operaciones Especiales de Estados Unidos], un programa diseñado para «enseñar a la plantilla de operaciones especiales el arte de la recopilación de información “coloquial” y “transcultural” y pagar a los voluntarios pertenecientes a la gran población inmigrante (principalmente, hispanos, marroquíes e iraquíes pobres) para que presten servicio como sujetos de estudio».²³ En otras palabras, Yale estaría invitando «al campus a la inteligencia militar para que perfeccione sus técnicas de interrogación marciales con la población local de color».²⁴ En otro ejemplo sintomático de cambio de misión, la Universidad Atlántica de Florida de Boca Ratón intentó llegar a un acuerdo para

renombrar su estadio de fútbol en honor del GEO Group, una corporación dedicada al negocio de las cárceles privadas «cuyo historial está manchado por abusos en materia de derechos humanos, por pleitos, por muertes innecesarias de personas que se encontraban bajo su custodia, y toda una serie de incidentes».²⁵ Un juez de Misisipi definió a GEO como «un inhumano pozo negro».²⁶ Y como señala Dave Zirin, el empeño de GEO en gastar seis millones de dólares «en renombrar el estadio de los Owls de la FAU constituyeron un esfuerzo para normalizar su propio nombre: GEO Group, simplemente otra corporación en la que puedes confiar, la Xerox de las prisiones privadas».²⁷ Como resultado de las numerosas protestas de los estudiantes y de los profesores de la FAU, así como de ciertas agrupaciones defensoras de los derechos civiles, la compañía retiró su donación de seis millones de dólares.²⁸ La campaña «Stop Owlcatraz» dejó al descubierto no solo los vínculos, a menudo ponzoñosos, entre las corporaciones y las universidades, sino también el funcionamiento de «un sistema profundamente racista de encarcelamiento masivo» que tendría que encabezar la lista de cuestiones que los profesores y los estudiantes deberían abordar como parte de una campaña más amplia destinada a relacionar el mundo académico con la vida pública.²⁹

Los valores antidemocráticos que impulsan el fundamentalismo de libre mercado quedan plasmados en políticas que actualmente intentan configurar distintos niveles de educación superior en todas partes del mundo. Cada vez se da más por sentado este programa, especialmente en Estados Unidos, un programa que se ha vuelto excesivamente familiar. Como he señalado a lo largo de este libro, la configuración del marco neoliberal de la educación pública y superior constituye una ideología que, basada en la corporación, abraza la estandarización del plan de estudios, las estructuras de gobierno verticalistas, los cursos que promueven los valores empresariales y la reducción de todos los niveles de educación a ámbitos de capacitación laboral. Por ejemplo, una universidad ofrece un máster para los estudiantes que se comprometan a emprender una compañía de tecnología puntera, mientras que otra permite que los orientadores laborales impartan seminarios de investigación en el campo de las humanidades. En una de esas clases, los estudiantes tuvieron que «desarrollar un anuncio publicitario de 30 segundos sobre su “marca personal”».³⁰

Esta perspectiva neoliberal encuentra su punto clave en un paradigma determinado por el mercado y que aspira a eliminar los puestos fijos, a convertir a las humanidades en un servicio de capacitación laboral, así como a reducir a la mayor parte de los profesores al estatus de trabajadores temporales y de media jornada, cuando no sencillamente a una nueva clase subordinada de educadores carentes de autoridad. El estatus del trabajo realizado por este tipo de profesorado ha quedado completamente en evidencia cuando ciertos *colleges* han recurrido a «las agencias de servicios temporales para que se encarguen de la contratación formal».³¹ Desde esta perspectiva, el profesorado es visto simplemente como otro barato ejército de reserva laboral, un grupo impotente al que las universidades anhelan explotar para aumentar sus balances, sin considerar las necesidades y los derechos de los trabajadores académicos ni la calidad de la educación que merecen los estudiantes.

En esta visión de la educación superior no se habla mucho del gobierno conjunto entre el profesorado y los administradores, ni de la necesidad de educar a los estudiantes como ciudadanos críticos, más que como potenciales empleados de Walmart. Son pocos los intentos de reivindicar a los profesores como eruditos e intelectuales públicos con cierta dosis de autonomía y de poder. Por el contrario, los miembros del profesorado son definidos cada vez menos como intelectuales y cada vez más como técnicos y redactores de proyectos para solicitar subvenciones. Los estudiantes, que no corren mejor suerte en esta deteriorada forma de educación, son tratados o bien como consumidores o bien como niños inquietos que necesitan espectáculos rebosantes de energía —como puso claramente de manifiesto en 2012 el escándalo de la Penn State, ya mencionado en el capítulo 4—. Tampoco hay intentos de legitimar la educación superior como esfera fundamental para la creación de los agentes necesarios para una democracia en ciernes. Este modelo neoliberal y corporativo de educación superior exhibe un profundo desdén por los ideales críticos, las esferas públicas, el saber y las prácticas que no están directamente relacionadas con los valores del mercado, la cultura de los negocios, la economía o la producción de beneficios financieros en el corto plazo. De hecho, el compromiso con la democracia se encuentra asediado, visto menos como una inversión educacional fundamental que como una distracción que obstaculiza la tarea de vincular el conocimiento y la pedagogía a la producción de capital material y humano. Esa clase de modos de educación no fomentan el sentido de responsabilidad organizada que resulta fundamental en una democracia. Por el contrario, promueven lo que podríamos denominar un sentido de irresponsabilidad organizada: una práctica que subyace al darwinismo económico y a la corrupción cívica que se encuentran en el corazón mismo de la política estadounidense.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA CRISIS DE LEGITIMIDAD

En Estados Unidos, muchos de los problemas de la educación superior pueden ser vinculados a la poca financiación, al dominio que los mecanismos del mercado ejercen sobre las universidades, al surgimiento de *colleges* con fines de lucro, a la intrusión del Estado de seguridad nacional y a la falta de autogobierno del profesorado, todo lo cual no solo contradice el valor cultural y democrático de la educación superior, sino que además se burla de la misión y del sentido mismo de la universidad como esfera pública y democrática. El menguante apoyo económico a la educación superior se encuentra en marcado contraste con el creciente apoyo a los beneficios impositivos a favor de los ricos, los grandes bancos, el presupuesto destinado a asuntos de defensa y las megacorporaciones. En vez de ampliar la imaginación moral y las capacidades críticas de los estudiantes, una excesiva cantidad de universidades se dedican actualmente a producir futuros gestores de fondos de cobertura y estudiantes despolitizados, así como a crear modos de educación que promueven una «docilidad capacitada».³² Faltas de dinero y cada vez más definidas en el lenguaje de la cultura corporativa, muchas universidades se encuentran hoy en día «principalmente atraídas o impulsadas por consideraciones

profesionales, [militares] y económicas, al tiempo que van alejando la producción de saber académico de los proyectos y los valores democráticos». ³³ Aunque nunca hubo una edad dorada en la que la educación superior fuese realmente liberal y democrática, el actual ataque a la educación superior por parte de los fundamentalistas religiosos, el poder corporativo y los apóstoles del capitalismo neoliberal no parece tener precedentes en lo que respecta a su alcance y a su intensidad. La cuestión aquí consiste en evitar idealizar un pasado que se ha perdido y, en cambio, reclamar los elementos de una historia en la que los discursos de crítica y posibilidad ofrecían una visión alternativa de la forma que podía adoptar la educación superior en una sociedad democrática sustantiva.

Las universidades están perdiendo su sentido de misión pública; del mismo modo, la dirección en la educación superior se encuentra banalizada y despojada de toda visión democrática viable. Los rectores de los *colleges* reciben ahora el nombre de CEO y, sin presentar sus disculpas, se mueven entre la junta académica y la corporativa, estrechamente vinculadas. Con pocas excepciones, reciben elogios por su condición de recaudadores de fondos, pero raramente son reconocidos por el vigor de sus ideas. En esta nueva Gilded Age del dinero y el beneficio, las asignaturas académicas cobran importancia exclusivamente por su valor de cambio en el mercado. La cosa va a peor. Veamos un ejemplo reciente y atroz. La BB&T Corporation, un *holding* financiero, dio un millón de dólares a la escuela de negocios de la Universidad Marshall con la condición de que enseñaran en un curso *Atlas Shrugged [La rebelión de Atlas]*, de Ayn Rand (el libro favorito de Paul Ryan). ¿Qué podemos pensar de la integridad de una universidad que acepta una donación monetaria de una corporación o de un patrono rico que, como parte del acuerdo, exigen el poder de señalar con precisión qué ha de enseñarse en un curso o cómo debe configurarse un plan de estudios? Algunas corporaciones y universidades creen ahora que lo que se enseña en un curso no es una decisión académica, sino una consideración de mercado.

En una universidad militarizada y determinada por el mercado, resultan cada vez más irrelevantes las preguntas sobre cómo la educación puede lograr que los estudiantes desarrollen un gran sentido de la justicia profética, que pongan en práctica aptitudes críticas y analíticas y que cultiven una sensibilidad ética que les permita aprender a respetar los derechos de los demás. A medida que las humanidades y las artes liberales sufren recortes, privatizaciones y mercantilizaciones, la educación superior se encuentra atrapada en la paradoja de afirmar que invierte en el futuro de los jóvenes, al tiempo que les ofrece pocos apoyos intelectuales, cívicos y morales. ³⁴

Si la comercialización, la mercantilización y la militarización de la universidad siguen sin amainar, la educación superior se convertirá en una de las tantas instituciones incapaces de fomentar la indagación crítica, el debate público, los actos de justicia y los valores públicos. ³⁵ Pero la lógica calculadora de la universidad corporativa hace algo más que menguar la visión y las prácticas políticas y morales necesarias para sostener una democracia vibrante y una idea comprometida de la acción social. También socava el desarrollo de los espacios públicos donde, desde el punto de vista pedagógico, se valoran

el diálogo crítico, la responsabilidad social y la justicia social: factores fundamentales para proporcionar a los estudiantes el saber y las habilidades necesarias para abordar los problemas a los que hacen frente la nación y el mundo. Esas esferas públicas y democráticas son especialmente importantes en una época en la que cualquier espacio que produzca «individuos [...] educados de manera crítica», capaces de plantearse el «cuestionamiento de las instituciones existentes», se encuentra asediado por poderosos intereses económicos y políticos.³⁶

La educación superior tiene a su cargo no solo la tarea de buscar la verdad independientemente de adónde pueda conducir eso, sino también la de educar a los estudiantes para que sean capaces de hacer que la autoridad y el poder asuman su responsabilidad política y moral; al mismo tiempo, respalda «la idea y la esperanza de una cultura pública».³⁷ Aunque ya no presentan la fuerte carga crítica que tuvieron en el pasado, las preguntas con respecto a si la universidad debería estar *estrictamente* al servicio del interés público más que del privado siguen siendo fundamentales al abordar el propósito de la educación superior y los posibles sentidos de imaginar la participación total de la universidad en la vida pública como protectora y promotora de los valores democráticos. El siguiente comentario de Toni Morrison resulta muy instructivo: «si la universidad no toma con seriedad y rigor su función como guardiana de libertades cívicas más amplias, como indagadora de problemas éticos de creciente complejidad, como servidora y preservadora de prácticas democráticas más profundas, entonces algún otro régimen o grupo de regímenes lo hará por nosotros, a nuestro pesar y sin nuestra participación».³⁸

Es preciso comprender que la educación superior quizá sea una de las pocas esferas públicas restantes en las que el saber, los valores y la enseñanza ofrecen un vislumbre de la promesa de la educación para el cultivo de los valores públicos, la esperanza crítica y una democracia sustantiva. Es posible que la vida cotidiana se organice cada vez más según los principios del mercado; sin embargo, confundir una sociedad determinada por el mercado con una democracia horada el legado de la educación superior, cuyas raíces más profundas son morales, y no comerciales. Esta apreciación es particularmente importante en una sociedad en la que los medios de comunicación dominantes reemplazan la libre circulación de las ideas y en la que las ideas críticas son vistas como banales, cuando no como reaccionarias, y son rechazadas por ello. El culto a la celebridad y la mercantilización de la cultura, que constituyen hoy en día una poderosa forma de ignorancia masiva, impregnan cada vez más todos los aspectos de la fuerza educacional de los aparatos culturales en general. Pero la ignorancia masiva hace algo más que despolitizar lo público; también se vuelve cómplice de la supresión del disenso. Los intelectuales que abrazan el disenso y «mantienen con vida la idea y la esperanza de una cultura pública»³⁹ a menudo se ven rechazados por irrelevantes, extremistas, elitistas o antiamericanos. Actualmente vivimos en un mundo dominado por la política de la des-imaginación, hasta el punto de que cualquier escrito o discurso público que dé muestras de una idea crítica y alternativa del mundo queda descartado por considerarse que no guarda relación alguna con el quid de la cuestión.

Imaginemos la acogida que recibiría hoy en día la siguiente cita del gran intelectual público James Baldwin:

Escribes para cambiar el mundo, sabiendo a la perfección que probablemente no puedas lograrlo, pero consciente también de que [la escritura] es indispensable para el mundo. El mundo cambia según el modo en que lo ve la gente; si consigues modificar al menos un milímetro la forma en que la gente mira la realidad, entonces puedes cambiarlo.⁴⁰

En una sociedad distópica, el pensamiento utópico se torna estéril y hasta las proféticas palabras de Baldwin quedan fuera de lugar, pese a que son más importantes que nunca. A pesar del legado y de la existencia de los intelectuales públicos, desde Baldwin y C. Wright Mills hasta Naomi Klein y Barbara Ehrenreich, vivimos en una nueva coyuntura histórica, más peligrosa. En la actualidad, los intelectuales antipúblicos dominan el paisaje cultural en general, sumamente dispuestos a hacer alarde de cooptación y a recoger los frutos de los insultos dirigidos a los oponentes que les han designado, al tiempo que quedan reducidos a la condición de servidores a sueldo de poderosos intereses económicos. Pero el problema no consiste simplemente en el surgimiento de un aparato cultural de derechas dedicado a preservar el poder y la riqueza de la élite corporativa y adinerada. Como señaló recientemente Stuart Hall, la situación de la izquierda también es problemática, pues, según sus propias palabras, «la izquierda está en problemas. Carece de ideas, carece de un análisis independiente que le sea propio y, por lo tanto, carece de visión. Simplemente toma la temperatura [...]. No tiene una idea de la política como factor educativo, de la política como factor que cambia el modo en que la gente ve las cosas».⁴¹

El tema de la política como factor educativo, el reconocimiento de que las cuestiones de pedagogía, subjetividad y conciencia se encuentran en el corazón de las preocupaciones políticas y morales, no debería pasar desapercibido ni a los académicos ni a los interesados no solo en lo que podría denominarse la escritura pública, sino también en el propósito y en el sentido de la educación superior misma. La democracia plantea exigencias cívicas a sus ciudadanos, y esas exigencias apuntan a la necesidad de una educación universal, crítica, defensora de los valores cívicos significativos, de la participación en el autogobierno y del liderazgo democrático. Solo a través de una cultura educacional semejante, crítica y formativa, los estudiantes pueden aprender a convertirse en agentes sociales e individuales —más que en meros espectadores indiferentes—, capaces de pensar de otra manera y de actuar en función de compromisos sociales que necesitan «un reordenamiento de los acuerdos básicos de poder», fundamental para promover el bien común y producir una democracia significativa.⁴² No se trata de imponer valores a la educación ni en nuestras aulas. La universidad y las aulas ya están definidas por discursos impregnados de poder y por una miríada de valores que a menudo forman parte de las estructuras ocultas de la pedagogía y de la política educacional. Como señala Toni Morrison, sería más adecuado asumir nuestra responsabilidad «como ciudadanos/académicos en la universidad para aceptar las consecuencias de nuestros propios papeles, con su dejo de valor». Morrison continúa así:

«Nos guste o no, somos paradigmas de nuestros propios valores, anuncios de nuestras propias éticas —especialmente apreciables cuando suponemos que fomentamos una educación libre de toda ética y ligera en materia de valores—». [43](#)

SOÑANDO LO IMPOSIBLE

La reivindicación de la educación superior como esfera pública y democrática empieza con el proyecto fundamental de desafiar, entre otras cosas, a los fundamentalistas del mercado, a los extremistas religiosos y a los ideólogos rígidos que abrigan un profundo desdén por el pensamiento crítico y el escepticismo saludable y que ven con desagrado cualquier forma de educación que enseñe a los estudiantes a leer críticamente tanto las palabras como el mundo. En este discurso, la imaginación radical es considerada peligrosa y una grave amenaza a las autoridades políticas. Huelga decir que la educación no solo trata de asuntos vinculados al trabajo y la economía, sino también de cuestiones que atañen a la justicia, la libertad social y la capacidad para la acción y el cambio democráticos, así como trata también de los temas relacionados con el poder, la inclusión y la responsabilidad social. [44](#) Estos asuntos son educacionales y políticos, y habría que abordarlos como parte de un esfuerzo más amplio por reavivar la lucha global a favor de la justicia social y la democracia.

Martin Luther King Jr. resulta muy instructivo aquí porque reconoce claramente que, cuando los asuntos de responsabilidad social quedan disociados de las cuestiones de acción, el contenido de la política y la democracia se pierde. Escribe lo siguiente:

Cuando un individuo ya no es un verdadero participante, cuando ya no se siente responsable con respecto a su sociedad, la democracia se vacía de contenido. Cuando se degrada la cultura y se entroniza la vulgaridad, cuando el sistema social no cimienta la seguridad sino que induce al peligro, el individuo se ve inexorablemente impelido a alejarse de una sociedad sin alma. [45](#)

Para que los jóvenes desarrollen el respeto por los demás, la responsabilidad social y un gran sentido del compromiso cívico, la pedagogía debe ser considerada como la fuerza cultural, política y moral que provee el saber, los valores y las relaciones sociales a fin de posibilitar dichas prácticas democráticas. Si la educación superior ha de caracterizarse como un ámbito de pensamiento crítico, trabajo colectivo y servicio público, los educadores y los estudiantes tendrán que redefinir el saber, las capacidades, la investigación y las prácticas intelectuales que actualmente ocupan un puesto de predilección en la universidad. Un punto clave de este desafío consiste en la necesidad de situar la práctica intelectual «como parte de una intrincada red de moralidad, rigor y responsabilidad» [46](#) que permita a los académicos hablar con convicción, recurrir a la esfera pública para abordar problemas sociales de importancia y probar modelos alternativos con el fin de estrechar la brecha entre la educación superior y la sociedad en general. Las prácticas conectivas son fundamentales, pues es esencial desarrollar prácticas intelectuales que sean colectivas más que competitivas, rechazar la instrumentalidad y el aislamiento privilegiado del mundo académico, vincular el

pensamiento crítico a una profunda impaciencia con respecto al *statu quo* y relacionar la acción humana con la idea de la responsabilidad social y la política de la posibilidad.

La conexión también implica ser abierta y deliberadamente crítico y cosmopolita en la propia obra intelectual. Como las universidades están modeladas según una cultura del miedo para la cual el disenso equivale a la traición, el llamamiento a la objetividad y a la imparcialidad, independientemente de las propias intenciones, puede fácilmente evocar lo que George Orwell denominaba la verdad oficial o el punto de vista del *establishment*. Carentes de un enfoque político conscientemente democrático, los profesores a menudo quedan reducidos al papel de técnicos o de funcionarios que toman parte en rituales formalistas, sin preocuparse por los problemas urgentes e inquietantes a los que se enfrenta la sociedad en general ni por las consecuencias de las propias prácticas pedagógicas y de los proyectos de investigación. En oposición a este modelo, con su concepto y su reivindicación de la neutralidad política, sostengo que los académicos deberían combinar los papeles mutuamente interdependientes de educador crítico y ciudadano activo. Esto exige encontrar modos de conectar la práctica de la enseñanza en el aula con el funcionamiento del poder en la sociedad en general, así como de proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes se vean a sí mismos como agentes críticos, capaces de hacer que quienes ejercen la autoridad y el poder asuman las responsabilidades de sus acciones. Un intelectual de este tipo no solo capacita a los estudiantes para el ámbito laboral, sino que también los educa para que cuestionen de forma crítica las instituciones, la política y los valores que configuran sus vidas, sus relaciones con los demás y sus vínculos con el mundo en general.

Creo que Stuart Hall da en el blanco al subrayar que los educadores también tienen la responsabilidad de proporcionar a los estudiantes un «saber crítico, que ha de estar por delante del saber tradicional: debe superar cualquier cosa que el saber tradicional pueda producir, porque solo las ideas serias resultarán convincentes».⁴⁷ Al mismo tiempo, insiste en que es necesario que los educadores «participen realmente, cuestionen y aprendan de lo mejor que encierran otras tradiciones», especialmente en el caso de quienes están vinculados a los paradigmas académicos tradicionales.⁴⁸ Los estudiantes deben tomar conciencia de las fuerzas estructurales e ideológicas que fomentan innecesariamente el sufrimiento humano y, al mismo tiempo, han de comprender que la conciencia no basta para resolver esos problemas. Este es el tipo de práctica intelectual que Zygmunt Bauman denomina «responsabilizarse de nuestra responsabilidad»,⁴⁹ una práctica que presta atención al sufrimiento y a las necesidades de los demás. Dicha responsabilidad implica, como mínimo, rechazar lo que Irving Howe llama el lugar de honor que el capitalismo ha encontrado para los intelectuales que actualmente hablan en nombre del poder, más que de la verdad, y que se consideran como nobles guardianes del *statu quo*.⁵⁰

No se puede disociar la educación de lo que Jacques Derrida denomina una democracia por venir, es decir, una democracia que ha de estar siempre abierta a «la posibilidad de discutirse, de criticarse y de mejorarse indefinidamente a sí mism[a]». ⁵¹ En el marco de este proyecto de posibilidad e imposibilidad, la educación debe entenderse como una

práctica política y moral deliberadamente informada y con sentido, en oposición a la práctica que es doctrinaria o que está instrumentalizada, o ambas cosas a la vez. Además, una pedagogía crítica debería participar en todos los niveles de enseñanza. Asimismo, debería adquirir parte de su ímpetu en la educación superior, entre los estudiantes que regresarán posteriormente a las escuelas, las iglesias, las sinagogas y los lugares de trabajo para producir ideas y conceptos inéditos, así como nuevas formas críticas de entender el mundo en el que viven. Se trata de una noción de práctica intelectual y de responsabilidad que rechaza el aislamiento privilegiado, estrecho de miras y excesivamente pragmático, del mundo académico. También afirma una visión más amplia de la enseñanza, que vincula el saber al poder de la autodefinición y a las capacidades de los estudiantes para expandir el alcance de las libertades democráticas, particularmente de aquellas que abordan la crisis de la educación, la política y lo social como parte integral de la crisis de la democracia misma.

Para que la pedagogía crítica, el diálogo y el pensamiento den lugar a efectos reales, deben preconizar el mensaje de que todos los ciudadanos, tanto jóvenes como ancianos, tienen el mismo derecho, cuando no también el mismo empoderamiento, a configurar la sociedad en la que viven. Este es el mensaje de los valientes estudiantes que luchan contra los aumentos de las tasas de matriculación y contra la destrucción de las libertades civiles y de las prestaciones sociales, tanto en Quebec como, en menor grado, en el movimiento de Occupy Wall Street. Estos jóvenes que protestan en contra del uno por ciento comprenden que los han suprimido de los discursos de justicia, igualdad y democracia y no solo oponen resistencia a la forma en que el neoliberalismo los ha vuelto prescindibles, sino que también defienden un futuro colectivo muy distinto al augurado por el sistema político-económico actual, un sistema en el que se sienten atrapados. Estos jóvenes valientes insisten en el hecho de que la relación entre el saber y el poder puede ser emancipadora, en que sus historias y experiencias son importantes y en que sus palabras y sus acciones tienen relevancia en su lucha por desaprender los privilegios dominantes, por reconstruir de forma productiva sus relaciones con los demás y por transformar, en caso necesario, el mundo que los rodea.

Es necesario que, para cumplir con su función de intelectuales públicos, los educadores escuchen a los jóvenes que están creando un lenguaje nuevo con el fin de hablar sobre la desigualdad y las relaciones de poder, que intentan generar espacios alternativos, públicos y democráticos, que vuelven a pensar la naturaleza misma de la política y que plantean preguntas serias que atañen a la definición de la democracia y a los motivos por los cuales esta ya no existe en Estados Unidos. En resumidas cuentas, es preciso que los educadores defiendan formas de pedagogía que cierren la brecha entre la universidad y la vida cotidiana. Sus planes de estudio deben quedar organizados en torno al conocimiento de las comunidades, las culturas y las tradiciones que dan a los estudiantes una noción de historia, identidad, lugar y posibilidad. Además, y esto es aún más importante, deben unirse a los estudiantes y abrazar una práctica de libertad que apunta a nuevas formas radicales de pedagogías, directamente vinculadas al desarrollo de movimientos sociales tanto dentro como fuera de los *colleges* y las universidades.

Si bien aún hay varios académicos que cumplen su papel como intelectuales públicos, entre ellos Noam Chomsky, Angela Davis, John Ralston Saul, Bill McKibben, Germaine Greer y Cornel West, estos suelen quedar excluidos de los medios de comunicación dominantes o bien aparecen definidos como figuras marginales, ininteligibles y, en ocasiones, antipatrióticas. A la vez, muchos académicos trabajan en condiciones horribles que no les permiten escribir con rigurosidad desde el punto de vista teórico ni de forma accesible para el público en general porque no tienen tiempo, dadas las exigencias de enseñanza, con frecuencia intensivas, de los académicos que trabajan a tiempo parcial y, cada vez más, también de los no numerarios que trabajan la jornada completa. O bien se encierran en una especie de teorismo en el que la teoría pierde vida y se desvincula de cualquier proyecto más general, así como del campo de los asuntos de este mundo. En este caso, la noción de teoría como recurso —cuando no rigor teórico— se reduce a un emblema del ingenio académico, privado de la capacidad de fomentar el pensamiento en el mundo académico y de llegar a un público más amplio, fuera del marco de sus disciplinas académicas.

Por consiguiente, dichos intelectuales permanecen a menudo encerrados en herméticas burbujas académicas, aislados tanto del público en general como de los asuntos importantes que afectan a la sociedad. En buena medida han sido cómplices de la transformación de la universidad en un apéndice del poder corporativo y militar. Se han vuelto incapaces de defender la educación superior en cuanto esfera pública vital y no están dispuestos a plantar cara a las esferas que inducen a una ignorancia cultural masiva y a los cortafuegos de la jerga que hacen que el pensamiento comprometido, las ideas complejas y la escritura seria dirigida al público en general estén condenados a la extinción. Sin su intervención como intelectuales públicos, la universidad no cumple con su papel de esfera pública y democrática, capaz de educar a una población informada, de fomentar una cultura del cuestionamiento y de desarrollar una cultura formativa crítica vinculada a la necesidad de crear ciudadanos «educados de manera crítica», con las aptitudes necesarias para encargarse «del cuestionamiento de las instituciones existentes» a fin de que «la democracia se conviert[a] de nuevo en movimiento de autoinstitución de la sociedad», según las palabras de Cornelius Castoriadis.⁵²

Años antes de su prematura muerte, Edward Said, un intelectual público ejemplar, incitó a sus colegas del mundo académico para que se enfrentaran de forma directa a las privaciones sociales que desfiguran la sociedad contemporánea y que plantean una seria amenaza a la promesa de la democracia. Los animó a aceptar el papel de intelectuales públicos, alertas y conscientes de sus responsabilidades de dar testimonio del sufrimiento humano, así como de las posibilidades pedagógicas puestas en acción al educar a los estudiantes para que sean autónomos, tendentes a la introspección y socialmente responsables. Said rechazaba la idea de una pedagogía determinada por el mercado, creadora de robots alegres y legitimadora de la temeridad organizada y de las legalidades ilegales. En oposición a esa pedagogía, Said defendía lo que había dado en denominar una pedagogía de la vigilia, con su interés afín por una política del compromiso crítico. Al comentar sobre la pedagogía pública de Said, la pedagogía de la vigilia, y el modo en que

esta configuró su importante consideración de los académicos en cuanto intelectuales públicos, deseo comenzar con un pasaje que, en mi opinión, ofrece una clave para abordar la fuerza ética y política presente en gran parte de su obra. Este fragmento procede de su libro de memorias *Out of Place [Fuera de lugar]*, donde describe los últimos meses de vida de su madre en un hospital de Nueva York, así como las dificultades que esta tenía para quedarse dormida a causa del cáncer que hacía estragos en su cuerpo. Al recordar esta experiencia traumática y fundamental, la reflexión de Said oscila entre lo existencial y lo insurgente, entre el dolor privado y el compromiso con los asuntos de este mundo, entre las seducciones de un «yo sólido» y la realidad de un sentido de la identidad contradictorio, lleno de dudas, inquieto y, en ocasiones, incómodo. Said escribe lo siguiente:

«Ayúdame a dormir, Edward», me dijo una vez con un temblor lastimero en la voz que todavía puedo oír ahora mientras escribo. Luego la enfermedad se le extendió al cerebro y se pasó sus últimas seis semanas durmiendo. [...]

Ahora he descubierto que mi propia incapacidad para dormir puede ser el último legado que me hizo mi madre, una antítesis de su pugna para poder dormir. Dormir es algo que necesito llevar a cabo en el menor tiempo posible. Solamente me puedo ir a la cama muy tarde, pero siempre me levanto al amanecer. Igual que ella, no poseo el secreto de dormir muchas horas, aunque a diferencia de ella he llegado a un punto en que no quiero hacerlo. Para mí el sueño representa la muerte, igual que cualquier otra disminución de la conciencia. [...]

El insomnio es para mí una bendición que deseo a toda costa. Para mí no hay nada tan vigorizante como dejar atrás rápidamente el sopor después de haber perdido la noche; no hay nada como el momento a primera hora de la mañana de reencontrarme conmigo mismo o de reanudar lo que he abandonado unas horas atrás. A veces me percibo a mí mismo como un cúmulo de flujos y corrientes. Prefiero esto a la idea de una identidad sólida, a la que tanta gente atribuye una enorme relevancia. Esos flujos y corrientes, igual que los motivos recurrentes de la propia vida, flotan durante las horas de la vigilia, y en el mejor de los casos no requieren ser reconciliados ni armonizados. Están «desplazados», y puede que estén fuera de lugar, pero al menos están siempre en movimiento, asumiendo la forma de toda clase de combinaciones extrañas y en movimiento, no necesariamente hacia adelante, sino a veces chocando entre ellos o formando contrapuntos carentes de un tema central. Me gusta pensar que son una forma de libertad, aunque no estoy del todo seguro de que sea así. Ese mismo escepticismo es uno de los motivos recurrentes a los que quiero aferrarme. Después de tantas disonancias en mi vida he aprendido finalmente a preferir no estar del todo en lo cierto y quedarme fuera de lugar.⁵³

Said propone aquí un antídoto contra las seducciones del conformismo, un coma moral inducido disciplinariamente, y el señuelo del dinero corporativo. Para Said, la sensación de estar despierto, desplazado, atrapado en una combinación de distintas circunstancias, sugiere una pedagogía cosmopolita e imaginativa: una pedagogía que afirma lo público, que exige una interacción crítica y comprometida con el mundo en el que vivimos, mediada por la responsabilidad de desafiar estructuras dominantes y de aliviar el sufrimiento humano. Es decir, una pedagogía que escribe lo público. En cuanto práctica política y ética, una pedagogía pública de la vigilia rechaza formas de educación alejadas de las preocupaciones políticas o sociales, divorciadas de la historia y de las cuestiones agravantes e injustas. Para Said, el concepto de pedagogía de la vigilia incluye llevar

ideas complejas al espacio público, reconociendo el agravio humano tanto dentro como fuera del mundo académico y actuando de acuerdo con el supuesto de que hay más esperanza en el mundo cuando podemos recurrir a la teoría para cuestionar lo que está dado por sentado y cambiar las cosas.⁵⁴ Se trata de una pedagogía en la que los académicos no tienen miedo a la controversia ni a la disposición a establecer conexiones que, de lo contrario, permanecen ocultas, así como tampoco temen dejar en claro el vínculo entre los asuntos privados y los factores más generales de los problemas de la sociedad.

Según Said, el hecho de estar despierto se convierte en una metáfora fundamental para definir el papel de los académicos como intelectuales públicos, para defender la universidad en cuanto esfera pública esencial, para participar en el modo en que la cultura utiliza el poder y para tomar en serio la idea de la interdependencia humana, sin dejar en ningún momento de vivir en el margen, con un pie dentro y el otro fuera, un exiliado y un nativo para quien el hogar fue siempre una forma de estar a la intemperie. En cuanto persona que franqueaba infatigablemente las fronteras, Said abrazaba la idea del «viajero» como metáfora relevante de los intelectuales comprometidos. Como señala Stephen Howe, refiriéndose a Said: «Era una imagen que dependía no del poder, sino del movimiento, de la osadía de incursionar en mundos diferentes, de usar distintos lenguajes y de “comprender una multiplicidad de disfraces, de máscaras y de retóricas. Los viajeros deben dejar de reivindicar la rutina habitual para vivir con ritmos y rituales nuevos, [...] el viajero cruza, atraviesa el territorio, y abandona constantemente las posiciones fijas”». ⁵⁵ Y como viajero e intelectual en el margen, Said encarna la idea de «no estar del todo en lo cierto», evidenciada por su fundamentada crítica de todas las formas de dogmas y certezas, así como por su rechazo a guardar silencio ante el sufrimiento humano en el propio país y en el extranjero.

Estar despierto significaba rechazar el ahora popular deporte de criticar con aspereza a los académicos o de abrazar un burdo llamamiento a la acción a expensas del riguroso trabajo teórico e intelectual. Por el contrario, implicaba combinar rigor y claridad, por un lado, y coraje cívico y compromiso político, por el otro. Una pedagogía de la vigilia implicaba utilizar la teoría como un recurso, reconociendo el espacio que tiene en este mundo la crítica como apuntalamiento democrático de lo público y definiendo la capacidad crítica no solo como una aptitud sino también como un acto de interpretación vinculado a la posibilidad de intervención en el mundo. Apuntaba a una especie de competencia fronteriza en lo plural, que permitía que la gente aprendiera a leer y a escribir a partir de múltiples situaciones de acción; también estaba en deuda con la observación que Hannah Arendt expresó con contundencia: «Sin un ámbito público políticamente garantizado, la libertad carece de un espacio mundano en el que pueda hacer su aparición». ⁵⁶

Para los académicos valientes como Said, Pierre Bourdieu, Ellen Willis, entre otros, los intelectuales públicos tienen la responsabilidad de desestabilizar el poder, de turbar el consenso y de desafiar el sentido común. La idea misma de ser un intelectual público comprometido no es ni extraña al significado de ser un erudito académico ni constituye

una violación de dicho sentido, sino que es un factor fundamental de su definición. Según Said, los académicos tienen el deber de entrar en la esfera pública sin miedo a adoptar una posición y generar controversia, desempeñando su función de testigos morales, despertando la conciencia política, estableciendo conexiones con los elementos del poder y la política que suelen quedar ocultos a la vista del público y recordando «a la audiencia las cuestiones morales que pueden ocultarse en el clamor y el estrépito del debate público». ⁵⁷ Al mismo tiempo, Said criticaba a los académicos que se reclusían en el nuevo dogmatismo del especialista desinteresado, un dogmatismo que los separa «no solo de la esfera pública, sino también de los demás profesionales que no emplean su misma jerga». ⁵⁸ En su opinión, esto era especialmente inquietante en una época en la que el lenguaje complejo y el pensamiento crítico sufren el ataque de toda clase de fuerzas antidemocráticas en la sociedad en general. Pero no se trata solamente de la reclusión en discursos enrevesados que transforman la teoría en un acto mecánico de referencias académicas y en un oscurantismo mortal, sino también del alejamiento por parte de los intelectuales de su capacidad para defender los valores públicos y la misión democrática de la educación superior. O, según las palabras de Irving Howe: «en general, los intelectuales han dado muestras de una penosa falta de activismo en lo que respecta a la defensa de los derechos que constituyen una condición previa de su existencia». ⁵⁹

La visión de la educación superior como esfera pública y democrática comprometida con la tarea de producir jóvenes capaces y deseosos de expandir y profundizar el sentido de su propia identidad, de reflexionar sobre el mundo de forma crítica, «de imaginar algo más que su propio bienestar», de ponerse al servicio del bien público y de luchar por una democracia sustantiva se encuentra desde hace treinta años en un grave estado crítico. ⁶⁰ Cuando, en este contexto, los profesores aceptan su responsabilidad cívica de educar a los estudiantes para que piensen de forma crítica, actúen con convicción y conecten lo que aprenden en el aula con los importantes asuntos sociales de la sociedad en general, suelen verse acusados de politizar el aula y de violar el código profesional de conducta o, peor aún, los tachan de antipatriotas. ⁶¹ En algunos casos, el riesgo de conectar lo que enseñan con el imperativo de expandir las capacidades de los estudiantes para que sean críticos y estén comprometidos desde el punto de vista social puede costarles a los académicos sus puestos de trabajo, especialmente si hacen visibles los mecanismos del poder, la injusticia, la miseria humana y la naturaleza alterable del orden social. ¿En qué se convierten las artes liberales y las humanidades si no enseñan la práctica de la libertad, especialmente en una época en la que la capacitación sustituye a la educación? Con el siguiente comentario, Gayatri Spivak ofrece un contexto para esta cuestión: «¿Podemos hacer hincapié en la importancia que tiene la enseñanza de las humanidades en [una] época de violencia legitimizada?». ⁶²

En una sociedad que sigue dando muestras de una preocupante resistencia a cuestionarse a sí misma —o incluso incapacidad para ello—, que celebra al consumidor antes que al ciudadano y que se revela excesivamente dispuesta a respaldar los valores y los intereses estrechos de miras del poder corporativo, se torna cada vez más imperiosa la relevante función de la universidad como lugar de enseñanza crítica, diálogo y justicia

social. Asimismo, debemos defender el característico papel desempeñado por el profesorado en este proyecto pedagógico de democratización y enseñanza, junto con el apoyo a las condiciones institucionales y a las relaciones de poder que lo posibilitan, y todo ello como parte de un discurso más amplio de excelencia, igualdad y democracia.

A pesar de la creciente admisión pública de que el fundamentalismo de mercado ha fomentado una destructiva alianza entre el Estado, el capital corporativo y las multinacionales, no se ha tomado suficiente conciencia del hecho de que semejante alianza ha sido erigida y consolidada mediante un aparato disciplinario neoliberal y una pedagogía corporativa generada en parte en el ámbito de la educación superior, así como a través de la fuerza educacional de la cultura mediática en general. El darwinismo económico de los últimos treinta años ha hecho algo más que arrojar a la crisis los sistemas crediticio y financiero; también ha atacado todas las instituciones sociales que apoyan modos críticos de acción, razón y disenso significativo. Y sin embargo, el cataclismo financiero que experimenta casi todo el mundo rara vez es visto como parte de una crisis educacional que ha servido de marco al reclutamiento de las instituciones de la educación pública y superior para que emprendan la guerra contra los valores democráticos. Dichas instituciones han desempeñado un papel formidable, cuando no vergonzoso, en la reproducción de creencias, relaciones sociales e identidades determinadas por el mercado, así como de modos de comprensión que legitiman las disposiciones institucionales de un capitalismo despiadado. William Black caracteriza esas instituciones como proveedoras de un «ambiente criminógeno» que promueve y legitima prácticas determinadas por el mercado; entre ellas, el fraude, la desregulación y otras prácticas perversas.⁶³ Black afirma que la expresión pedagógica más extrema de dicho ambiente puede encontrarse en las escuelas de negocios, a las que él denomina «fábricas de fraude» destinadas a la élite.⁶⁴

Parece haber una gran desconexión entre las condiciones económicas que conducen a una devastadora debacle financiera y el actual llamamiento a la acción por parte de una generación de jóvenes y adultos que, en las últimas décadas, han sido educados en el saber, los valores y las identidades de una sociedad determinada por el mercado. Sin duda, esta generación no resolverá esta crisis si no la conecta con el ataque emprendido contra un sistema educacional que ha quedado reducido a un mero apéndice de los intereses corporativos y con el mandato del estado de guerra.

La educación superior representa uno de los ámbitos más importantes en los que se desarrolla la batalla a favor de la democracia. Es el ámbito en el que la promesa de un futuro mejor surge de las visiones y de las prácticas pedagógicas que combinan esperanza, acción, política y responsabilidad moral como parte de un discurso emancipador más amplio. Los académicos tienen una obligación única y muy clara, cuando no una responsabilidad ética y política: hacer que el aprendizaje sea relevante para los imperativos de una disciplina, de un método académico o de una especialización en el campo de la investigación. Si la democracia es un modo de vida que exige una cultura formativa, los educadores pueden desempeñar un papel fundamental en la creación de formas de pedagogía e investigación que permitan a los jóvenes pensar

críticamente, ejercitar el juicio, participar en debates enérgicos y crear espacios públicos que constituyan «la esencia misma de la vida política».⁶⁵

Finalmente, deseo sugerir que, aunque se ha vuelto más difícil imaginar un futuro democrático, hemos dado comienzo a un período en el que los jóvenes de todo el mundo protestan en contra del neoliberalismo, así como de su pedagogía y su política de lo desechable. Estos jóvenes, que se rehúsan a guardar silencio y a mostrarse impotentes con respecto a la determinación de su futuro, se están organizando colectivamente con el objeto de crear las condiciones adecuadas para dar lugar a sociedades que se nieguen a valerse de la política como un acto de guerra y de los mercados como la medida de la democracia. Dichos jóvenes toman muy en serio las palabras del gran abolicionista Frederick Douglass, quien afirmó con valentía que la libertad es una abstracción vacía si el pueblo no se pone en acción y que «si no hay lucha, no hay progreso».⁶⁶ Sus luchas no se dirigen simplemente al uno por ciento, sino también al 99 por ciento restante, como parte de un esfuerzo más amplio de lograr que aten los cabos sueltos, se instruyan a sí mismos y desarrollen y formen parte de movimientos sociales capaces de reescribir el lenguaje de la democracia y de establecer las instituciones y las culturas formativas que la posibilitan. Stanley Aronowitz está en lo cierto cuando señala lo siguiente:

El sistema sobrevive gracias al eclipse de la imaginación radical, a la falta de una oposición política viable y con raíces en la población en general, así como gracias al conformismo de los intelectuales que, en buena medida, están subyugados por sus seguros puestos de trabajo en el mundo académico. [Al mismo tiempo,] sería prematuro predecir la posibilidad de revertir de la noche a la mañana décadas de retraimiento, derrota y silencio sin comprometerse a lo que podría definirse como «una larga marcha» por las instituciones, los lugares de trabajo y las calles de las metrópolis capitalistas.⁶⁷

Las protestas iniciadas en 2011 en Estados Unidos, Canadá, Grecia y España dejan en claro que este no es un mero proyecto reformista a corto plazo —en efecto, no podría serlo—, sino un movimiento político que es necesario intensificar y acompañar con la reivindicación de espacios públicos, el uso progresivo de tecnologías digitales, el desarrollo de esferas públicas, la producción de nuevos modos de educación y la protección de los lugares donde es posible alimentar y movilizar la expresión democrática, las identidades nuevas y la esperanza colectiva. Hay que implementar una cultura formativa tanto desde el punto de vista pedagógico como desde el institucional en una gran diversidad de esferas, desde las iglesias y la educación pública y superior hasta los aparatos culturales que participan en la producción y en la circulación del saber, los deseos, las identidades y los valores.

Sin duda, dichos esfuerzos deben recurrir al lenguaje de la revolución democrática, más que a los seductores ajustes progresivos de la reforma liberal. Esto implica exigir un salario digno, programas laborales (especialmente para los jóvenes), la democratización del poder, la igualdad económica y un gran cambio en el destino de los fondos —ya no empleados para financiar la maquinaria bélica ni los grandes bancos—, así como la construcción de un movimiento social que no solo critique, sino que también haga de la esperanza una posibilidad real al organizarse con el fin de adquirir poder. Necesitamos

relatos colectivos que informen sobre las luchas colectivas. En este caso, los intelectuales públicos pueden desempeñar un papel fundamental si proporcionan los recursos teóricos y los modos de análisis que pueden contribuir a modelar dichos relatos, así como luchas colectivas y movimientos sociales más amplios. No hay sitio aquí para el fracaso, porque este nos haría volver al dominio del autoritarismo, que, aunque distinto al de los períodos históricos anteriores, comparte de todos modos el imperativo de propagar las formaciones sociales violentas y de propinar un golpe letal a la promesa de una democracia por venir.

Dada la urgencia de los problemas a los que se enfrentan las personas marginadas por cuestiones de clase, raza, edad y orientación sexual, creo que es de suma importancia tomar con seriedad el desafío planteado por la exhortación de Derrida: «Debemos hacer y pensar lo imposible. Si solo sucediera lo posible, no ocurriría nada más. Si yo solo hiciera lo que puedo, no haría nada».⁶⁸ Aunque quizá vivamos en tiempos oscuros, como nos recuerda Hannah Arendt, la historia está abierta y el espacio de lo posible es más amplio que el que se encuentra a la vista. Como intelectuales públicos, los académicos pueden desempeñar un papel esencial en el planteamiento de preguntas críticas, en la conexión de los modos críticos de educación con el cambio social y en la clara manifestación de que, «por muy deteriorada y raída que esté, aún vale la pena luchar por» la bandera de la independencia crítica y el compromiso cívico.⁶⁹

¹ Audre Lorde, «Poetry is not a Luxury», *Sister Outsider: Essays and Speeches*, Freedom (CA), The Crossing Press, 1984, p. 38.

² Esta idea de vincular la noción de poesía de Lorde a la educación procede de Martha Nell Smith, «The Humanities Are a Manifesto for the Twenty-First Century», *Liberal Education* (invierno de 2011), pp. 48-55.

³ Debra Leigh Scott, «How the American University Was Killed, in Five Easy Steps», *The Homeless Adjunct Blog*, 12 de agosto de 2012, <http://junctrebellion.wordpress.com/2012/08/12/how-the-american-university-was-killed-in-five-easy-steps> [consulta: 31-1-2018].

⁴ Charles Ferguson, *Predator Nation: Corporate Criminals, Political Corruption, and the Hijacking of America*, Nueva York, Crown Business, 2012, p. 21.

⁵ Nicholas Lemann, «Evening the Odds: Is There a Politics of Inequality?», *New Yorker*, 23 de abril de 2012, www.newyorker.com/arts/critics/atlarge/2012/04/23/120423crat_atlarge_lemann [consulta: 31-1-2018].

⁶ Reihaneh Hajibeigi, «Resisting Corporate Education: Is “Business Productivity” Coming to the University of Texas?», *Nation of Change*, 13 de junio de 2013 [puede consultarse en <http://www.occupy.com/article/resisting-corporate-education-business-productivity-coming-university-texas#sthash.r18H6lXd.dpbs>; consulta: 31-1-2018].

⁷ Joseph E. Stiglitz, «The Price of Inequality», *Project Syndicate*, 5 de junio de 2012, www.project-syndicate.org/commentary/the-price-of-inequality [consulta: 31-1-2018].

⁸ *Ibid.*

⁹ Charles Ferguson, *Predator Nation*, *op. cit.*, p. 8.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Andrew Gavin Marshall, «The Shocking Amount of Wealth and Power Held by 0.001 % of the World Population», *AlterNet*, 12 de junio de 2013, https://www.alternet.org/economy/global-power-elite-exposed?akid=10567.40823.O_uvw_&rd=1&src=newsletter854356&t=3 [consulta: 31-1-2018].

¹² Alex Honneth, *Pathologies of Reason*, Nueva York, Columbia University Press, 2009, p. 188.

¹³ Paul Buchheit, «Five Ugly Extremes of Inequality in America—the Contrasts Will Drop Your Chin to the Floor», *AlterNet*, 24 de marzo de 2013, www.alternet.org/economy/five-ugly-extremes-inequality-america-

[contrasts-will-drop-your-chin-floor](#) [consulta: 31-1-2018].

¹⁴ Zygmunt Bauman, *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*, trad. de L. Mosconi, México, FCE, 2012, libro electrónico.

¹⁵ He tomado estas cifras de Paul Buchheit, «Five Facts That Put America to Shame», *Common Dreams*, 14 de mayo de 2012, www.commondreams.org/view/2012/05/14-0 [consulta: 31-1-2018].

¹⁶ Cornelius Castoriadis, *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997)*, trad. de S. Garzonio, Buenos Aires, Katz, 2006, p. 24.

¹⁷ La genealogía que abarca desde el antiintelectualismo en la vida estadounidense hasta la adopción de la ignorancia como virtud ha sido analizada en los siguientes libros: Richard Hofstadter, *Anti-intelectualismo en la vida norteamericana*, trad. de F. Fernández de Castillejo, Madrid, Tecnos, 1969; Susan Jacoby, *The Age of American Unreason*, Nueva York, Pantheon, 2008; Charles P. Pierce, *Idiot America: How Stupidity Became a Virtue in the Land of the Free*, Nueva York, Anchor Books, 2009.

¹⁸ Cornelius Castoriadis, *Una sociedad a la deriva*, *op. cit.*, p. 26.

¹⁹ Charles Wright Mills, *The Politics of Truth: Selected Writings of C. Wright Mills*, Oxford, Oxford University Press, 2008, p. 200.

²⁰ Frank B. Wilderson III, «Introduction: Unspeakable Ethics», en *Red, White, & Black*, Londres (RU), Duke University Press, 2012, p. 2.

²¹ Stanley Aronowitz, «Against Schooling: Education and Social Class», en *Against Schooling*, Boulder (CO), Paradigm, 2008, p. xii.

²² Véase Kelley B. Vlahos, «Boots on Campus», AntiWar.com, 26 de febrero de 2013, <http://original.antiwar.com/vlahos/2013/02/25/boots-on-campus> [consulta: 31-1-2018], y David H. Price, *Weaponizing Anthropology*, Oakland (CA), AK Press, 2011.

²³ Kelley B. Vlahos, «Boots on Campus», *op. cit.*

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Greg Bishop, «A Company that Runs Prisons Will Have Its Name on a Stadium», *New York Times*, 19 de febrero de 2013, www.nytimes.com/2013/02/20/sports/ncaaf-football/a-company-that-runs-prisons-will-have-its-name-on-a-stadium.html [consulta: 31-1-2018].

²⁶ Dave Zirin, «Victory! The Stopping of Owlcatraz», *Common Dreams*, 3 de abril de 2013, <https://www.commondreams.org/views/2013/04/03/victory-stopping-owlcatraz> [consulta: 31-1-2018].

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Scott Travis, «GEO Withdraws Gift, Naming Rights for FAU Stadium», *South Florida Sun-Sentinel*, 1 de abril de 2013, www.sun-sentinel.com/news/palm-beach/fl-fau-geo-stadium-20130401.0.6857150.story [consulta: 31-1-2018].

²⁹ Dave Zirin, «Victory! The Stopping of Owlcatraz», *op. cit.*

³⁰ Kate Zernike, «Making College “Relevant”», *New York Times*, 3 de enero de 2010.

³¹ Scott Jaschik, «Making Adjuncts Temps—Literally», *Inside Higher Education*, 9 de agosto de 2010, www.insidehighered.com/news/2010/08/09/adjuncts [consulta: 31-1-2018].

³² Martha C. Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, trad. de M. V. Rodil, Buenos Aires, Katz, 2010, p. 188.

³³ Greig de Peuter, «Universities, Intellectuals, and Multitudes: An Interview with Stuart Hall», en *Utopian Pedagogy: Radical Experiments against Neoliberal Globalization*, ed. de Mark Cote, Richard J. F. Day y Greig de Peuter, Toronto, University of Toronto Press, 2007, p. 111.

³⁴ Martha C. Nussbaum, *Sin fines de lucro*, *op. cit.*

³⁵ Sobre la militarización de la educación superior, véase Henry A. Giroux, *La Universidad secuestrada. El reto de confrontar a la alianza militar-industrial-académica*, trad. de E. Pereira Urosevic, Caracas, Centro Internacional Miranda, 2008. Véase también Philip Zwerling (ed.), *The CIA on Campus: Essays on Academic Freedom and the National Security State*, Jefferson (NC), McFarland & Co., 2011; David H. Price, *Weaponizing Anthropology*, Petrolia (CA), CounterPunch, 2011.

- ³⁶ Cornelius Castoriadis, «La democracia como procedimiento y como régimen», trad. de A. Álvarez Urbajtel, en *Leviatán* 62 (invierno de 1995), p. 76.
- ³⁷ George Scialabba, *What Are Intellectuals Good For?*, Boston, Pressed Wafer, 2009, p. 4.
- ³⁸ Toni Morrison, «How Can Values Be Taught in This University», *Michigan Quarterly Review* (primavera de 2001), p. 278.
- ³⁹ George Scialabba, *What Are Intellectuals Good For?*, *op. cit.*
- ⁴⁰ James Baldwin entrevistado por Mel Watkins, *New York Times Book Review*, 23 de septiembre de 1979, p. 3.
- ⁴¹ Zoe Williams, «The Saturday Interview: Stuart Hall», *Guardian*, 11 de febrero de 2012, www.guardian.co.uk/theguardian/2012/feb/11/saturday-interview-stuart-hall [consulta: 31-1-2018].
- ⁴² Sheldon S. Wolin, *Democracia S. A. La democracia dirigida y el fantasma del totalitarismo invertido*, trad. de S. Villegas, Madrid, Buenos Aires, Katz, 2008, p. 80.
- ⁴³ Toni Morrison, «How Can Values Be Taught in This University», *op. cit.*, p. 276.
- ⁴⁴ Con respecto a este tema, véase el brillante ensayo de Susan Searls Giroux, «On the Civic Function of Intellectuals Today», en *Education as Civic Engagement: Toward a More Democratic Society*, ed. de Gary Olson y Lynn Worsham, Boulder (CO), Paradigm, 2012, pp. ix-xvii.
- ⁴⁵ Martin Luther King Jr., «The Trumpet of Conscience», en *The Essential Writings and Speeches of Martin Luther King, Jr.*, ed. de James M. Washington, Nueva York, Harper Collins, 1991, p. 644.
- ⁴⁶ Arundhati Roy, *Power Politics*, Cambridge (MA), South End Press, 2001, p. 6.
- ⁴⁷ Greig de Peuter, «Universities, Intellectuals, and Multitudes», *op. cit.*, pp. 113-114.
- ⁴⁸ *Ibid.*, p. 117.
- ⁴⁹ Citado en Madeline Bunting, «Passion and Pessimism», *Guardian*, 5 de abril de 2003, <https://www.theguardian.com/books/2003/apr/05/society> [consulta: 31-1-2018].
- ⁵⁰ Irving Howe, «This Age of Conformity», *Selected Writings 1950-1990*, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich, 1990, p. 27.
- ⁵¹ Giovanna Borriadori (ed.), «Autoinmunidad: suicidios simbólicos y reales. Diálogo con Jacques Derrida», en *La filosofía en una época de terror: Diálogos con Jürgen Habermas y Jacques Derrida*, trad. de J. J. Botero, Buenos Aires, Taurus, 2004, p. 176.
- ⁵² Cornelius Castoriadis, «La democracia como procedimiento y como régimen», *op. cit.*, p. 76.
- ⁵³ Edward Said, *Fuera de lugar*, trad. de X. Calvo, Barcelona, Grijalbo, 2011, libro electrónico.
- ⁵⁴ Edward Said, *Fuera de lugar*, *op. cit.*
- ⁵⁵ Stephen Howe, «Edward Said: The Traveller and the Exile», *Open Democracy*, 2 de octubre de 2003, <https://www.opendemocracy.net/node/1516> [consulta: 31-1-2018].
- ⁵⁶ Hannah Arendt, *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*, trad. de A. Poljak, Barcelona, Península, 1996, pp. 160-161.
- ⁵⁷ Edward Said, «On Defiance and Taking Positions», *Reflections on Exile and Other Essays*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2001, p. 504 [la trad. cast., *Reflexiones sobre el exilio*, Barcelona, Debolsillo, 2013, no incluye este capítulo].
- ⁵⁸ Edward Said, *Humanismo y crítica democrática*, trad. de R. García Pérez, Barcelona, Debate, 2011, libro electrónico.
- ⁵⁹ Irving Howe, «This Age of Conformity», *op. cit.*, p. 36.
- ⁶⁰ Véase, especialmente, Christopher Newfield, *Unmaking the Public University: The Forty-Year Assault on the Middle Class*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2008.
- ⁶¹ Véase Henry A. Giroux, «Academic Unfreedom in America: Rethinking the University as a Democratic Public Sphere», en Edward J. Carvalho (ed.), *Academic Freedom and Intellectual Activism in the Post-9/11 University*, número especial de *Works and Days* 26-27, n.º 51-54 (2008-2009), pp. 45-72. A día de hoy, esta tal vez sea la mejor antología publicada sobre el tema del activismo intelectual y la libertad académica.
- ⁶² Gayatri Chakravorty Spivak, «Changing Reflexes: Interview with Gayatri Chakravorty Spivak», *Works and Days* 28, n.º 55-56 (2010), p. 8.

⁶³ Bill Moyers, «Interview with William K. Black», *Bill Moyers Journal*, 23 de abril de 2010, www.pbs.org/moyers/journal/04232010/transcript4.html [consulta: 31-1-2018].

⁶⁴ Bill Moyers, «Interview with William K. Black», *op. cit.*

⁶⁵ Véase, especialmente, Hannah Arendt, *Los orígenes del totalitarismo*, trad. de G. Solana Díez, Madrid, Alianza, 2006, y John Dewey, *Liberalismo y acción social y otros ensayos*, trad. de J. M. E. Cloquell, Valencia, Edicions Alfons El Magnànim, 1996.

⁶⁶ Véase Frederick Douglass, «West India Emancipation», discurso pronunciado en Canandaigua, Nueva York, 4 de agosto de 1857, en *The Life and Writings of Frederick Douglass*, vol. 2, ed. de Philip S. Foner, Nueva York, International, 1950, p. 437.

⁶⁷ Stanley Aronowitz, «The Winter of Our Discontent», *Situations: Project of the Radical Imagination*, vol. 4, n.º 2 (2012), p. 68.

⁶⁸ Jacques Derrida, «No One Is Innocent: A Discussion with Jacques About Philosophy in the Face of Terror», *The Information Technology, War and Peace Project*, www.watsoninstitute.org/infopeace/911/derrida_innocence.html [consulta: 2014].

⁶⁹ Irving Howe, «This Age of Conformity», *op. cit.*, p. 49.

Días de rabia: El movimiento de protesta estudiantil de Quebec y el nuevo despertar social¹

Esto no es una huelga estudiantil, es el despertar de la sociedad.

UNA PANCARTA EN QUEBEC

Los jóvenes se están manifestando en muchos países.² Usan sus voces y sus cuerpos para redefinir los límites de lo posible y protestar por las abrumadoras corrientes de los regímenes neoliberales que reivindican sin piedad su poder y sus políticas mediante referencias al destino, la teología política y la certidumbre desvergonzada surgida de la fe fundamentalista. Desde París, Atenas y Londres hasta Montreal y Nueva York, los jóvenes desafían la coyuntura histórica represiva al rechazar sus premisas y prácticas dominantes. Muchos jóvenes se manifiestan para crear un futuro que incluya sus sueños, un futuro en el que los principios de justicia e igualdad se vuelvan elementos clave de un radical proyecto democrático y social. Sus esfuerzos implican —y esto es muy importante— protestas en contra tanto de los incrementos de las tasas de matriculación como de las medidas de austeridad, de la falta de trabajo y de los grandes recortes en el gasto público. Dichas protestas también señalan el despertar de un ideal revolucionario al servicio de una sociedad nueva. Como consecuencia de las movilizaciones masivas incitadas por Occupy Wall Street en 2011-2012 y por la huelga estudiantil de 2012 en Quebec, varios grupos de estudiantes de todas partes de Estados Unidos trabajan actualmente de forma menos espectacular para desarrollar sindicatos estudiantiles constituidos democráticamente y capaces de defender transformaciones sostenibles de la educación superior y de la sociedad en general. Mediante esas medidas, la juventud se ha atrevido a reivindicar un mundo diferente, y con ello ha dado muestras de un gran coraje, pues ha aceptado apostar por el futuro desde la perspectiva de un presente sitiado. Para comprender las preocupaciones comunes de estos jóvenes manifestantes y la índole global de las fuerzas contra las cuales luchan, es fundamental situar las diversas protestas

estudiantiles en el marco de un análisis más amplio del capital global y de la naturaleza cambiante de sus ataques a los jóvenes.

LA TIRANÍA DEL NEOLIBERALISMO

Sin remordimientos por la implementación de medidas de austeridad que causan grandes apuros y un inmenso sufrimiento humano, el capitalismo neoliberal consolida el poder de clase a expensas de los jóvenes, los trabajadores y otros grupos marginados por cuestiones de clase, raza y etnia.³ Al parecer, ya no necesita la legitimidad conseguida gracias a sus falsas reivindicaciones de los ideales democráticos, como el libre discurso, la libertad individual y la justicia —por muy tibios que hayan sido siempre estos llamamientos—. Ante la falta de visiones sociales alternativas a los valores determinados por el mercado y ante la creciente separación del poder corporativo global con respecto a la política nacional, el neoliberalismo ha logrado liberarse de todos los controles reguladores; al mismo tiempo, elimina la economía de cualquier consideración del coste social, de la ética o de la responsabilidad social. A partir del colapso económico de 2008-2009, se ha vuelto cada vez más evidente que los únicos imperativos del neoliberalismo son las ganancias y las crecientes inversiones en estructuras de poder global, desvinculadas de toda forma de gobierno democrático y responsable.

Las devastadoras consecuencias de la reorganización de la sociedad llevada a cabo por el capitalismo neoliberal —la destrucción de comunidades y el empobrecimiento de individuos y familias— se convierte ahora en su forma de expresión más aceptada, puesto que, irónicamente, se la defiende como el único camino viable hacia la estabilidad económica. En esta cosmovisión ampliamente aceptada y, sin embargo, distópica, la desgracia colectiva ya no es interpretada como la señal de una forma de gobierno fallida ni de la sórdida presteza de los políticos para ponerse al servicio de los intereses corporativos, sino que es atribuida a los defectos de carácter de los individuos y es definida fundamentalmente como una cuestión de responsabilidad personal. De hecho, las protecciones sociales provistas por el gobierno son vistas como patológicas. Los asuntos de vida y muerte son eliminados de las formas tradicionales de gobierno democrático y quedan supeditados a la soberanía del mercado. En esta nueva era del biocapital o la «bioeconomía», como la denomina Eric Cazdyn, «todos los ideales están a merced de una lógica económica más amplia»,⁴ una lógica que, sin remordimiento alguno, genera políticas que «están dispuest[a]s a pisotear, si fuera necesario, a millones de personas».⁵ Las ideologías, los valores y las políticas del neoliberalismo supeditan todas las instituciones, las prácticas sociales y las formas de pensamiento a las exigencias de las corporaciones y a las necesidades del estado de guerra. Son casi tan egoístas como destructivos.

A medida que se privatiza la responsabilidad colectiva, la política pierde su carácter democrático y social y la cultura formativa necesaria para la producción de agentes críticos y comprometidos resulta gravemente debilitada. Actualmente la figura del autómatas aislado, que procede por egoísmo y que elude toda responsabilidad con

respecto a los demás, encarna una forma de acción completamente reducida. Como señala Stuart J. Murray, el discurso totalizador y neoliberal de la privatización, la mercantilización, la desregulación y el hiperindividualismo «adopta y destripa el lenguaje del bien común».⁶ El dominio de la ideología neoliberal también se manifiesta en el actual ataque a las esferas públicas y democráticas, a los bienes públicos y a toda noción viable de igualdad y justicia social. Puesto que el poder corporativo se consolida cada vez en menos manos, las reformas estructurales e ideológicas implementadas tienen por objeto transferir riqueza e ingresos a las arcas de una élite dominante, corporativa y financiera. Esta concentración del poder es incluso más alarmante dado que tanto Canadá como Estados Unidos han experimentado desde la década de 1970 un desarrollo sin precedentes en lo que respecta a la concentración de la riqueza y a la desigualdad de ingresos. Como observa Bruce Campbell, en Canadá

El uno por ciento de los canadienses más ricos ha prácticamente duplicado su porción del pastel de los ingresos nacionales —del siete por ciento a casi el 14 por ciento— a lo largo de las tres últimas décadas. La remuneración media de los cien directores ejecutivos más importantes fue de 6,6 millones de dólares en 2009, 155 veces el sueldo medio de un trabajador. [...] Los 61 multimillonarios canadienses cuentan con una riqueza total de 162 mil millones de dólares, el doble de cuanto poseen los 17 millones de canadienses que se encuentran en la base de la pirámide.⁷

Estados Unidos tiene el vergonzoso honor de estar «firmemente asentado en la cima de la primera liga global de la desigualdad»,⁸ pues el uno por ciento de su población posee el 40 por ciento de la riqueza total y el 24 por ciento de todos los ingresos.⁹ El fraude y la corrupción se expanden desenfrenadamente en los sectores financieros de muchos países industrializados, quemándolo todo a su paso.¹⁰ Como observa Charles Ferguson, «se ha descubierto que los principales bancos estadounidenses y europeos han brindado asistencia a las actividades ilícitas de corporaciones como Enron, entre otras, han lavado dinero para los carteles de la droga y el ejército iraní, han facilitado la evasión de impuestos, han ocultado los activos de dictadores corruptos, han confabulado para fijar precios y han cometido muchas formas de fraude financiero».¹¹ A la luz de los recientes escándalos que han dado a conocer las prácticas depredadoras y los actos criminales de instituciones financieras como HSBC, JPMorgan Chase y el gigante bancario Barclays, queda claro que el sector financiero ha degenerado en una oligarquía financiera y en una empresa criminal a nivel mundial.¹²

Una de las nefastas consecuencias de la creciente desigualdad radica en el hecho de que cada vez son más las personas que deben enfrentarse a la pobreza y a la falta de empleo, mientras que muchos otros ya se sienten eliminados de un futuro capaz de ofrecerles una vida digna y decente. En Norteamérica y en todas partes del mundo, muchos han aprendido por las malas que no es posible registrar adecuadamente los impactos de la desigualdad con medidas empíricas basadas en el PNB o en la renta media. En la vívida experiencia de la desigualdad se produce una «relación que vincula fatalmente la pobreza y la vulnerabilidad social, la corrupción y el incremento de los peligros, o la humillación y la negación de la dignidad».¹³ Los jóvenes, particularmente

aquellos que se encuentran en el período de transición hacia la adultez independiente, han sentido sin lugar a dudas los embates de la intensificación de las políticas neoliberales y son cada vez más los que están sin empleo, privados de las prestaciones sociales más básicas, sin acceso a una asistencia sanitaria decente ni a una vivienda asequible y con reducidas oportunidades educativas. Zygmunt Bauman afirma que los jóvenes de hoy en día se han convertido en «una especie de parias y proscritos [...]. [...] se les ha arrojado a la condición de “deriva liminar”, sin forma alguna de saber si se trata de algo pasajero o permanente».¹⁴ Es decir, la generación de jóvenes de comienzos del siglo XXI no tiene forma de saber si alguna vez «se verán libres de la tormentosa sensación de transitoriedad, indefinición y provisionalidad de cualquier asentamiento».¹⁵ Y aquellos jóvenes marginados además por su raza y su clase viven ahora en un paisaje social en el que se intensifica su menosprecio en cuanto consumidores defectuosos, carentes de un papel adecuado y de condición descartable; al mismo tiempo, se los obliga a habitar en «zonas de abandono social», desde escuelas malas hasta reformatorios y prisiones superpoblados.¹⁶

Con tantos jóvenes en todo el mundo que se enfrentan a un presente cuyo futuro solo promete preservar y ampliar los espacios convertidos en ámbitos de «exclusión terminal»,¹⁷ los jóvenes en Norteamérica y en Europa han dado muestras de una creciente comprensión de que la verdadera marca de su generación es un modo de precariedad en constante expansión. Cada vez más despojados de su dignidad como estudiantes y trabajadores, los jóvenes manifestantes tanto en Estados Unidos como en Canadá han reconocido que «el actual modo de producción y reproducción se ha convertido en un modo de *producción por eliminación*, una reproducción de poblaciones que no tienen probabilidades de ser usadas o explotadas productivamente, sino que son siempre superfluas».¹⁸ Según ciertos cálculos, «casi 75 millones de jóvenes de todo el mundo están sin trabajo, cuatro millones más desde la crisis económica de 2008».¹⁹ Las tasas de desempleo en Europa son pasmosas: en España y en Grecia llegan al 50 por ciento y en Irlanda superan el 35 por ciento. En Estados Unidos, el 53 por ciento de los universitarios recién graduados está sin empleo o subempleado.²⁰ Independientemente de su menguante promesa de movilidad económica y social, la educación superior subsidia ahora los presupuestos institucionales con exorbitantes aumentos de las tasas de matriculación, lo que, en efecto, impide que los jóvenes de la clase trabajadora y muchos de la clase media accedan siquiera a la educación.

La seguridad que en otros tiempos venía con el acceso a la educación pública y superior, la perspectiva de un trabajo decente y un Estado que proveía prestaciones sociales frente a las desgracias horribles e inesperadas ha desaparecido. En un mundo que se caracteriza por lo que Bauman denomina «la modernidad líquida», las estructuras sociales que dependen del planeamiento y la inversión a largo plazo se han desvanecido; del mismo modo, los problemas sociales han adquirido un carácter individual, así como la tarea de resolverlos.²¹ La era de los «domicilios fijos», las comunidades estables y la estabilidad social ha llegado a su fin. Actualmente los jóvenes están condenados a trabajos temporales o no cualificados, a vínculos sociales mercantilizados, a condiciones

de vida transitorias y a compromisos personales con breve fecha de caducidad. Hoy en día las identidades son temporales; cambian constantemente en medio de un exceso de opciones consumistas, alimentadas por la cultura del famoseo y por el destripamiento corporativo de todas las instituciones culturales significativas. Los asuntos de seguridad social y personal quedan encomendados a los asediados recursos de cada individuo, al tiempo que los medios para proveer una seguridad verdadera se encuentran en buena medida monopolizados por los ricos y poderosos.²² Como señala Bauman, «el orden del egoísmo» del capitalismo de casino y su obsesión con la privatización «deja la tarea de combatir y (con suerte) de resolver los problemas sociales en manos de los hombres y las mujeres individuales, los cuales suelen ser demasiado débiles para conseguirlo, o no disponen de recursos o de la suficiente capacidad».²³

La precariedad que define la situación actual de los jóvenes resulta de lo más evidente en las consecuencias a las que deben hacer frente a diario a medida que va produciéndose el desmantelamiento del Estado social, la desaparición de los derechos individuales, la criminalización de las libertades políticas y la anulación, o poco menos, de los derechos colectivos. Los jóvenes reciben el mensaje de que la libertad consiste en hacer lo que uno desea sin ningún impedimento, especialmente gubernamental. Lo que no se les dice es que las nociones individualizadas de libertad no abordan ni proporcionan las condiciones políticas, económicas y sociales necesarias para garantizar el acceso a un empleo significativo, a una educación de calidad, a una asistencia sanitaria decente, al aire puro y a una vida digna en una sociedad justa. La libertad individual elimina del discurso de la libertad todo sentido de comunidad, de responsabilidad social y de solidaridad. Para volverse significativa, la libertad individual debe darse una vuelta por los esfuerzos colectivos de la libertad. La libertad individual sin comunidades sólidas es simplemente un eufemismo para aludir a una noción elemental de la humanidad como autómatas egoístas y desconectados, carentes de todo sentido de responsabilidad social o de coraje cívico. En el vocabulario del neoliberalismo, una excesiva cantidad de jóvenes quedan eliminados de los discursos de la comunidad y la libertad colectiva y se ven empujados a los márgenes de la sociedad, obligados a vivir en zonas de incertidumbre terminal, desesperación y exclusión.

Sin empleo, arrojados a la pobreza, privados de derechos políticos y sujetos a la disciplina de un Estado cada vez más punitivo,²⁴ los jóvenes de todo el mundo se enfrentan a un futuro poco prometedor, caracterizado por la incertidumbre, la vulnerabilidad, la inseguridad y el peso de una deuda creciente.²⁵ En lugar de ser vistos como una inversión social fundamental, muchos jóvenes —especialmente los estudiantes que se manifiestan y los que pertenecen a grupos minoritarios en razón de raza y de clase— son actualmente objeto del orden público, atrapados en una creciente red de vigilancia, criminalización y modos de control social basados en el gobierno a través del delito.²⁶

Precisamente en este contexto de políticas neoliberales de austeridad, precariedad, desesperación, expectativas menguantes y violencia estatal, los jóvenes de Quebec han organizado un movimiento de protesta que quizá sea uno de los más «poderosos desafíos planteados al neoliberalismo en el continente».²⁷ Miles de estudiantes han alzado la voz en una oposición sin precedentes a la ideología, las formas de gobierno y las políticas del Estado neoliberal. El movimiento de protesta abrazó su causa inicial a modo de respuesta al aumento de las tasas de matriculación anunciado por el gobierno provincial de Quebec en marzo de 2011. El incremento de la matrícula formaba «parte del esfuerzo del gobierno por fomentar el neoliberalismo en Quebec por medio de la introducción de tarifas nuevas para los servicios públicos y del aumento de las ya existentes».²⁸ La propuesta del gobierno implicaba un aumento anual de 325 dólares a lo largo de cinco años en concepto de tasas de matriculación, incremento que iba a hacerse efectivo en septiembre de 2012. El aumento equivalía a un 75 por ciento más a lo largo de cinco años, de 2 319 dólares a 3 793 hacia 2017. En febrero de 2012, después de que el gobierno se negara a negociar con las organizaciones que representaban los intereses de los estudiantes, los líderes estudiantiles convocaron una huelga. Decenas de miles de estudiantes respondieron inmediatamente y boicotearon sus clases. Como resultado, muchos *colleges* y universidades de la provincia permanecieron cerrados.

Los medios de comunicación dominantes se pusieron de parte del gobierno de Quebec y minimizaron la relevancia de los aumentos de las tasas de matriculación —a pesar de que dichos incrementos atañían a los estudiantes con menos posibilidades de afrontarlos y que más sufrirían su impacto—. Quienes criticaban la huelga dirigían repetidamente la atención del público hacia el hecho de que, incluso con ese aumento, las tasas de matriculación en Quebec seguirían contándose entre las más bajas de Canadá: «El promedio de la matrícula universitaria en Canadá para el curso 2011-2012 es de 5 366 dólares, pero varía mucho de provincia en provincia. Quebec tienes las tasas más bajas, seguida de cerca por Terranova y Labrador. Ontario tiene la tasa media más alta: 6640 dólares al año».²⁹ Sin embargo, pronto quedó claro que los estudiantes consideraban que el aumento de la matrícula no era más que un síntoma de un orden social injusto y enfermo, sobre el cual ya no podían seguir guardando silencio. Los estudiantes preferían hablar por sí mismos, antes que dejar que otros hablaran en abstracto por ellos y sobre ellos, especialmente cuando se trataba de las condiciones materiales de su propia educación y de su propio futuro. Resulta y seguirá resultando revelador el hecho de que los funcionarios y los expertos de los periódicos hayan respondido al instante y con inquieta indignación, como si los hubiera cogido completamente desprevenidos la mera constatación de que los estudiantes pueden hablar —y hablar con inteligencia, pasión y apremio sobre los temas más urgentes a los que deben enfrentarse ellos mismos y su sociedad—. En una inversión de papeles familiar para quien realmente trabaja en un aula, el estudiante también puede enseñar al maestro. La primera lección que nos enseñaron los estudiantes en huelga fue que las protestas iban mucho más allá del asunto de las estructuras de tasas. No obstante, el gobierno parecía poco dispuesto a asimilar esta

percepción pedagógica; su mano dura tocó una fibra sensible en el gran cuerpo social de Quebec, lo que puso en acción nuevas formas de disenso y solidaridad.

La acción que comenzó como una protesta en contra del aumento de las tasas de matriculación pronto se convirtió en un levantamiento popular; decenas de miles de estudiantes postsecundarios y sus partidarios marchaban cada noche por las calles de las ciudades de Quebec y realizaban manifestaciones solidarias en distintas partes de Canadá.³⁰ El movimiento se convirtió en una huelga estudiantil de proporciones nunca antes vistas, en la que participaron más de 200 000 estudiantes y que convocó a muchos partidarios adicionales en una manifestación masiva que tuvo lugar el 22 de marzo de 2012. A medida que la huelga progresaba y ampliaba su base de apoyo, más de 250 000 personas se unieron a las manifestaciones en varias ocasiones y aproximadamente medio millón marchó en Montreal el 25 de mayo de 2012. En julio de 2012, la huelga estudiantil de Quebec se había convertido no solo en «la huelga estudiantil más larga y más grande de la historia de Norteamérica», sino también en «el acto de desobediencia civil más grande de la historia de Canadá».³¹ Convertida entonces en un gran movimiento masivo de oposición a las medidas de austeridad neoliberales, la huelga estudiantil de Quebec dio comienzo a uno de los desafíos de organización colectiva más poderosos acaecidos en los últimos tiempos en el mundo y que han plantado cara a la ideología, la política y el gobierno neoliberales.

La fase inicial del movimiento se centró casi exclusivamente en la reforma de la educación superior. Los asuntos abordados en la primera etapa de las protestas incluían el rechazo de la exigencia de la provincia a aumentar la matrícula, la crítica firme con respecto a la infrafinanciación de la educación postsecundaria, la indagación crítica sobre los peligros a los que ha de enfrentarse una generación obligada a vivir del crédito y sometida a la servidumbre de la deuda, así como el planteamiento de una nueva conversación sobre el sentido y el propósito de la educación —en particular, el tipo de sistema educacional gratuito, ajeno a las influencias corporativas, cuya misión se define por su compromiso con la justicia, la igualdad y la defensa del bien público—.

Al rechazar el aumento de la matrícula, los estudiantes sostenían que con dicho incremento no solo se obligaría a muchos jóvenes de clase trabajadora a abandonar los estudios, sino que también se impediría que los estudiantes con menos recursos económicos accedieran a la educación superior. Ampliando esta crítica, muchos jóvenes se refirieron al aumento de la matrícula como un símbolo de las medidas de austeridad neoliberales y represivas que los obligaban a pagar más por su educación, al tiempo que les ofrecían un futuro decadente, con perspectivas laborales funestas para cuando se graduaran. Como situaron la protesta en contra del aumento de la matrícula en el marco de una crítica mayor con respecto a las medidas de austeridad neoliberales, los estudiantes pudieron abordar dicho incremento como parte de la creciente carga impuesta por las agobiantes deudas, de las prioridades de financiación gubernamentales que favorecen a la élite corporativa y financiera, de la ruinosa transferencia —efectuada por el primer ministro Harper— de fondos públicos a un complejo militar-industrial en

expansión, así como de la imposición de la cultura corporativa y de los modos corporativos de gobierno en todos los aspectos de la vida cotidiana.

Con el énfasis puesto en el tema de una crisis de deuda generalizada, más que centrados exclusivamente en la matrícula, los estudiantes pudieron subrayar los registros más oscuros del capital financiero, que privan a esta generación y a las generaciones subsiguientes de toda posibilidad de una vida mejor. Andrew Gavin Marshall, que ha prestado un servicio teórico al destacar los efectos generales y la política de la crisis de deuda, escribe lo siguiente:

Actualmente, el total de la deuda estudiantil en Canadá asciende a unos 20 mil millones de dólares (15 mil millones procedentes de los programas de préstamos del gobierno federal y el resto correspondiente a los préstamos de bancos comerciales y provinciales). En Quebec, la deuda del estudiante medio es de 15 000 dólares, mientras que en Nueva Escocia y en Terranova es de 35 000 dólares, en la Columbia Británica prácticamente alcanza los 30 000 dólares y en Ontario los 27 000 dólares. Aproximadamente el 70 por ciento de los nuevos empleos en Canadá exigen una educación postsecundaria. La mitad de los estudiantes veinteañeros viven con sus padres, incluido el 73 por ciento de los que tienen entre 20 y 24 años y casi un tercio de los que cuentan entre 25 y 29 años de edad. Como promedio, a un estudiante que vive en Canadá con sus padres un grado de cuatro años le cuesta 55 000 dólares, y se cree que estos costes aumentarán en los próximos años a un ritmo más acelerado que el de la inflación. Se calcula que en 18 años un grado de cuatro años tendrá un coste de 102 000 dólares para los estudiantes canadienses. Los impagos de los préstamos estudiantiles gubernamentales son de aproximadamente el 14 por ciento. El presidente de la Canadian Federation of Students [Federación Canadiense de Estudiantes] advirtió en junio de 2011: «Estamos a punto de llevar a la bancarrota a una generación antes incluso de que acceda a un puesto de trabajo». Así pues, la idea de que los estudiantes de Quebec no deberían luchar en contra de un futuro empobrecido constituye un argumento carente de valor.³²

El hecho de conectar la oposición estudiantil al aumento de la matrícula con el tema más general de la deuda creciente y con el hecho de que «la deuda media de los graduados universitarios [canadienses] se encuentra en torno a los 27 000 dólares»³³ contribuyó a cambiar el enfoque de la huelga —vista por algunos críticos como el berrinche colectivo y narcisista de un quejumbroso grupo de estudiantes— para centrarla en una serie de consideraciones más públicas y generales. Como observa Randy Boyagoda, en este caso los estudiantes que exigían reformas en la educación superior señalaban «una profunda crisis de fe en las estructuras socioeconómicas que han articulado y fomentado las sociedades en Norteamérica y en Europa desde la segunda guerra mundial, [así como] el rechazo de la premisa del Estado liberal de postguerra; a saber: las instituciones a gran escala y los líderes electos son capaces de crear oportunidades para el florecimiento de los ciudadanos individuales».³⁴

LA DEFENSA DE UN SISTEMA DE EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA GRATUITA Y DEMOCRÁTICA

Los manifestantes de Quebec dejaron en claro cómo los aumentos de las tasas de matriculación podían vincularse a los crueles dictados de una máquina de la deuda que incrementa los beneficios de los bancos y otras instituciones financieras. Pero asimismo

fueron más lejos y plantearon preguntas más generales sobre el tipo de sistema universitario capaz de apoyar semejantes medidas. Con ello pusieron en tela de juicio la creciente corporatización de la universidad, con su forma de gobierno orientada al mercado, su valoración de la investigación en los términos instrumentalistas del mercado, su sustitución de la educación general por la capacitación y su visión de la educación superior como una entidad comercial. Al escribir sobre la huelga de Quebec, Malav Kanuga afirma:

Se ha propagado entre los estudiantes una creciente sensación de urgencia, así como la comprensión generalizada de que el aumento de la matrícula significa una deuda estudiantil más pesada, cientos de horas adicionales dedicadas anualmente a trabajar en vez de a estudiar, menos acceso a la educación superior por parte de los estudiantes de la clase trabajadora y un cambio en la cultura universitaria, centrada en el mercado, la mercantilización de la educación, el financiamiento de la vida estudiantil y la privatización de la universidad.³⁵

Pero los estudiantes activistas no solo han denunciado el papel de la universidad en la reproducción de los valores neoliberales, de las comunidades cerradas destinadas a los ricos y de los mecanismos de desigualdad económica y social. También han defendido con firmeza una transformación total de la educación superior en términos de su misión y de su modo de financiamiento. Al pasar de «la crisis de la negación» a un proyecto de transformación, los manifestantes han defendido una educación superior no solo libre y accesible a todos los estudiantes, sino también consagrada al papel de educarlos para que asuman riesgos intelectuales, piensen de forma creativa y acepten las responsabilidades sociales propias de ciudadanos críticos y comprometidos.³⁶

Los estudiantes que se manifestaron en Quebec tienen razón al señalar que la sociedad canadiense necesita una revisión total del modo en que las instituciones educativas y los sistemas democráticos en general escuchan y tratan a los jóvenes en un mundo en el que sus voces, necesidades, deseos y crecientes tribulaciones han quedado excluidos de un espacio público de articulación. Los estudiantes han rechazado apasionadamente la visión neoliberal de la educación superior como una inversión económica inexcusablemente destinada a convertir a los estudiantes en consumidores y a la universidad en una entidad con fines de lucro. Han criticado con firmeza las formas de gobierno neoliberales que imponen a los profesores una cultura comercial vertical y les exigen que adopten el papel de empresarios, más que de profesores y eruditos autónomos y críticamente comprometidos. Además, han rechazado la reestructuración tanto de los departamentos académicos, convertidos en unidades de producción de rédito, como de las aulas, transformadas en campos de pruebas que imitan la cultura de los negocios característica de Walmart y los centros de llamadas. Al presentar una alternativa al modelo neoliberal, los estudiantes de Quebec han defendido la educación superior en cuanto esfera pública y democrática que no se limita a proporcionar beneficios privados para los individuos ni a establecer políticas que pretendan eliminar para siempre el «horror» de enseñar a los estudiantes a cuestionar la autoridad. Han reivindicado el tipo de educación que toma en serio los inminentes desafíos de una democracia global y que

les permitirá intervenir en el mundo en términos de valores democráticos, más que comerciales.

Cada vez son más los jóvenes que subrayan que el verdadero valor de la educación superior radica en su capacidad para ofrecer a todos la oportunidad de recibir una educación gratuita y de calidad, así como la perspectiva de vivir en una sociedad educada; ambos factores son fundamentales para la creación tanto de una auténtica seguridad social como de los agentes críticos y la cultura formativa necesaria para el desarrollo de una democracia. Al elaborar su crítica, los manifestantes han resucitado «el ideal de la educación postsecundaria gratuita, recomendada en la década de 1960 por una célebre comisión de investigación reunida por el Estado, pero sofocada hace mucho tiempo entre la élite económica».³⁷ Han puesto de manifiesto las grietas políticas y morales existentes entre quienes creen que la educación es «un producto adquirido por los “consumidores” para su progreso personal y quienes la protegen como un derecho financiado por el Estado con miras al bien colectivo»; de esa manera, han «desencadenado un debate fundamental sobre el futuro de toda la sociedad».³⁸

LA FINANCIACIÓN DEL ESTADO NEOLIBERAL

Claramente, en el movimiento de protesta de Quebec hay algo más en juego que la preocupación por los aumentos de las tasas de matriculación y el desmesurado crecimiento de la deuda estudiantil. Un inquietante relato sobre el futuro de los jóvenes que entran en la vida adulta se ha extendido a la problemática realidad de un sistema social más general que pone cada vez más su lealtad política, las inversiones sociales y el apoyo económico al servicio de las ricas y poderosas instituciones financieras, al tiempo que vacía el Estado social y el tesoro público. Como subraya Martin Lukacs, uno de los logros de la protesta de Quebec ha sido

[...] aclarar para un amplio sector de la sociedad que un aumento de la matrícula no es un asunto de mera contabilidad, sino el objetivo de un plan de austeridad neoliberal puesto en práctica en todo el mundo. Obligar a los estudiantes a pagar más por la educación forma parte de una transferencia de la riqueza de los pobres y la clase media a los ricos —lo mismo sucede con la privatización y el abandono por parte del Estado de la prestación de servicios, las exenciones fiscales para las corporaciones y los grandes recortes en los programas sociales—. ³⁹

El orden oculto de la política en el centro de las medidas neoliberales de austeridad es fácil de detectar y ayuda a explicar las inapropiadas prioridades del gobierno de Quebec, que en 2006-2007 destinó 437 millones de dólares al financiamiento de escuelas privadas, fondos que, como señala Erika Shaker, «permitirían congelar la matrícula de las universidades de Quebec, y aún quedaría dinero para otorgar becas a los estudiantes de bajos ingresos, [mientras que] el resto podría destinarse a las escuelas públicas».⁴⁰ Shaker plantea que esta transferencia de los fondos a las escuelas privadas «demuestra que cuando se usa el dinero público para facilitar el acceso privado, la infraestructura pública y la gente que accede a ella son los que pagan el precio».⁴¹ La falta de

financiación en el Estado social y en la educación superior, así como el creciente ataque al contrato social, queda también patente en la buena disposición que ha demostrado el Estado canadiense en la segunda mitad de la década de 1990 «para reducir un 50 por ciento las transferencias federales a las provincias para la educación postsecundaria, [lo que ha equivalido a] una pérdida de 800 millones de ingresos anuales en el caso de Quebec».⁴² Los fondos federales que podrían usarse para invertir en la educación superior han sido por el contrario redistribuidos para financiar el conservador programa gubernamental de mano dura con respecto al crimen; así, se los ha desperdiciado en la expansión de prisiones o se los ha destinado al creciente presupuesto militar de Canadá.

Los actuales aumentos de las tasas de matriculación implicarían recaudar de los estudiantes alrededor de 200 millones de dólares; sin embargo, si el gobierno canadiense recortara su abultado presupuesto militar, sería posible eliminar por completo esas tasas y ofrecer a todos los estudiantes una educación gratuita. El exprimer ministro de Quebec Jean Charest y sus paladines del neoliberalismo no tuvieron ningún inconveniente en contribuir en 2011 con 4 500 millones de dólares a los 24 700 millones de dólares que «el gobierno canadiense gasta [...] en su presupuesto militar, un presupuesto que en la actualidad es proporcionalmente superior al de la época de la guerra fría» y que sitúa a Canadá en el decimocuarto puesto en lo que respecta al gasto militar mundial.⁴³ Al dejar más costes a cargo de las provincias, el gobierno federal niega una asistencia que podría contrarrestar los aumentos de las tasas de matriculación y sigue adelante con un presupuesto militar que aún contempla la posibilidad de realizar un gasto astronómico en aviones de caza F-35, que costarán hasta 45 800 millones de dólares.⁴⁴ La asimetría de esta situación sería irrisoria si no fuera tan grotesca: los estudiantes son tachados de irresponsables por protestar en contra de los incrementos de la matrícula, mientras que el Departamento de Defensa Nacional gasta miles de millones a su antojo y sin mayor oposición. Las reivindicaciones de una educación gratuita por parte de los estudiantes no son en modo alguno irrisorias. En el centro de dichas reivindicaciones se encuentra la reconsideración de la educación como un derecho, un bien público, más que como una prestación. Como han señalado diversos estudios, cuando la educación es entendida como un bien público, el resultado es una sociedad educada; la gente tiene la oportunidad de desarrollar habilidades analíticas para convertirse en agentes activamente comprometidos; además, todos están más sanos, disminuye el crimen y se establecen las distintas condiciones que permiten el funcionamiento de una sociedad educada.⁴⁵

Los comentaristas de los periódicos nacionales se quejan de la supuesta ingenuidad y del supuesto egoísmo de los jóvenes de Quebec, pero, llamativamente, guardan silencio sobre la creciente militarización de la cultura, aun cuando Canadá trata de librarse de una guerra desastrosa y costosa en Afganistán. De hecho, los gobiernos neoliberales de Estados Unidos, Reino Unido y Canadá no manifiestan mucho interés por proporcionar a los estudiantes una educación superior de calidad ni por apoyar la inversión en universidades y bibliotecas, así como tampoco en sanidad o en un programa de creación de empleo para jóvenes. Según parece, las inversiones sociales adquieren cada vez menos relevancia en comparación con el desvío de miles de millones de dólares para

financiar una cultura de la violencia y una maquinaria bélica en constante funcionamiento. Las prioridades inapropiadas que excluyen oportunidades económicas, educacionales y políticas sugieren que estos países se han convertido en sociedades que han declarado la guerra a sus hijos, aun cuando las políticas gubernamentales revelan cada vez más la crueldad de un sistema que considera que la rentabilidad es más importante que la vida de sus ciudadanos.

HACIENDO FRENTE AL CONTRAGOLPE DE LAS CALUMNIAS, LOS INSULTOS Y LA VIOLENCIA POLICIAL

La huelga estudiantil en Quebec surgió en febrero de 2012, cuando quedó claro que Charest —el primer ministro de aquel entonces— y el gobierno quebequés no estaban interesados en entablar un diálogo con los principales sindicatos de estudiantes de la provincia. Varios grupos estudiantiles unieron fuerzas y organizaron una huelga masiva de cuarenta mil estudiantes el 21 de febrero de 2012. A medida que la huelga adquiría mayor cohesión bajo el liderazgo de la CLASSE —la Coalition large de l'Association pour une Solidarité Syndicale Étudiante [Gran Coalición de la Asociación por una Solidaridad Sindical Estudiantil], la asociación estudiantil más grande de Quebec y la que alzaba más la voz para apoyar la acción directa y el rechazo del régimen del capitalismo neoliberal—, las tácticas empleadas por los estudiantes iban volviéndose más perturbadoras y efectivas. La huelga alarmó a su vez a diversas élites comerciales, a los expertos conservadores y mediáticos, así como a los miembros del gobierno de Charest.

Como era de esperar, la comunidad comercial de la provincia apoyaba tanto los esfuerzos del gobierno para aumentar la matrícula como su uso de la fuerza estatal para sofocar la huelga. Roger Annis observa que «Le Conseil du Patronat du Québec [Consejo de la Patronal de Quebec] publicó los resultados de una encuesta realizada entre sus miembros el 1 de junio, lo que reveló que el 95 por ciento apoyaba el aumento de las tasas de matriculación propuesto por el gobierno y que provocó la huelga estudiantil del pasado febrero; el 68 por ciento apoyaba el proyecto de ley 78» —esto último aludía a la legislación cuyo propósito era en general visto como un intento de desarticular los sindicatos de estudiantes, suprimir la expresión democrática, arruinar a los individuos y socavar la unidad y la solidaridad forjadas entre los grupos estudiantiles más grandes—. ⁴⁶

Surgió una campaña masiva a favor del gobierno y en contra de los estudiantes, que eran denigrados y tachados de «mocosos egoístas, que se quejan de los modestos aumentos de las tasas de matriculación y que buscan instalar el caos en su propio beneficio». ⁴⁷ En un artículo para el *Globe and Mail*, Margaret Wentse se hizo eco de los sentimientos de muchos periodistas de los medios de comunicación dominantes y ridiculizó a los estudiantes que se manifestaban, a los que definió como «niños» que «viven en otro planeta». ⁴⁸ Según Wentse, los estudiantes eran demasiado inmaduros para comprender la naturaleza de sus propias acciones, por no hablar de su capacidad para plantear una crítica seria tanto de la educación superior basada en el mercado como del

orden neoliberal en general. En su opinión, las quejas por los incrementos de las tasas de matriculación eran absurdas, puesto que, según la explicación que ofrecía a sus adinerados lectores, los estudiantes no solo tenían «la matrícula más baja de Norteamérica, [sino que] el aumento total equivaldría al coste de un capuchino grande al día».⁴⁹ Desde luego, esto tendría sentido si realmente la educación no consistiese más que en consumir un producto. No es la primera vez que Wenthe culpa a los jóvenes por ser narcisistas y recurre a los clichés sobre la juventud «peligrosa». Por ejemplo, en artículos anteriores, criticó a los jóvenes desempleados (un eufemismo para aludir a los jóvenes pertenecientes a las minorías pobres) por crear lo que ella denomina «un gran problema social» debido a que «se niegan a trabajar».⁵⁰ Sin embargo, extrañamente, a Wenthe no parecían preocuparle los crímenes de miles de millones de dólares cometidos por las corporaciones corruptas; esta periodista daba muestras así de lo que Alain Badiou denomina una «tolerancia cero» para con los jóvenes manifestantes y «una tolerancia infinita para los delitos de los banqueros y los prevaricadores gubernamentales, a pesar de que su accionar afecta la vida de millones de personas».⁵¹

Para Wenthe, las víctimas de la desigualdad social son ahora dignas de reprobación. Desde esta perspectiva, los verdaderos culpables detrás de una sociedad enferma son los jóvenes —caracterizados por su supuesta vileza moral y sus valores decadentes—, en vez de una debacle financiera mundial causada por la disposición del capitalismo financiero a sacrificar el futuro de la juventud a cambio de beneficios políticos y económicos a corto plazo. Por consiguiente, el asunto que realmente deberían abordar los manifestantes atañe a la necesidad de eliminar de la educación superior las disciplinas académicas que no están directamente relacionadas con el mercado porque, según la cosmovisión instrumentalista de Wenthe, el único propósito de la educación consiste en capacitar a las personas para que ocupen el lugar que les corresponde en el orden neoliberal que esta periodista defiende con gran fervor.

Algunos críticos fueron más lejos que Wenthe y pidieron que se recurriera abiertamente a la violencia en contra de los manifestantes. Roger Annis afirmó que no solo muchos directores de empresas estaban a favor de recurrir a la policía para sofocar la huelga, sino que también muchos «políticos y editorialistas exigían un mayor uso de la violencia policial y de los mandamientos judiciales para disipar los piquetes de los estudiantes».⁵² En un artículo para el *National Post*, Michael Den Tandt fue muy explícito en su exigencia de que el gobierno castigue severamente a los manifestantes, hasta el punto de sugerir la imposición de formas medievales de castigo como los «azotes».⁵³ Bernard Guay, miembro del Partido Liberal de Quebec y director de la agencia tributaria del Departamento de Asuntos Municipales, publicó una carta en el sitio web de *Le Soleil*, donde, según Andrew Gavin Marshall, recomendó sin ningún remordimiento

[...] considerar los movimientos fascistas de las décadas de 1920 y 1930 como un ejemplo de cómo lidiar con los «izquierdistas» para «pagarles con la misma moneda». Sugirió organizar un «conciliábulo» político para manejar esta situación «antieconómica y antisocial» y movilizar a los estudiantes no solo con el objeto de diseminar los piquetes, sino también de hacer frente y atacar a los estudiantes que llevan el pequeño cuadrado rojo (el símbolo de la huelga estudiantil).⁵⁴

Guay sugería que la imitación de la brutalidad fascista «ayudaría a la sociedad a “superar la tiranía de los agitadores izquierdistas”». ⁵⁵ A pesar de sus diferencias, todos estos ataques comparten lo que Frank Bruni, columnista del *New York Times*, ha denominado, en un contexto distinto, un «énfasis en el progreso personal por encima del bien público». ⁵⁶ Podríamos llegar a la conclusión de que todos ellos manifiestan odio por la democracia misma. ⁵⁷

Aunque el primer ministro Charest finalmente accedió a entablar un diálogo con los principales grupos estudiantiles, se mantuvo firme en su decisión de incrementar la matrícula, si bien más tarde hizo el ridículo ofrecimiento de disminuir el aumento. Resulta imposible determinar si el belicoso ataque a los manifestantes llevado a cabo en los medios de comunicación dominantes, así como el apoyo de gran parte de la comunidad comercial de Quebec, alentó al gobierno de Charest a recurrir a medidas de represión. Como sea, el gobierno de Charest hizo exactamente eso al aprobar el proyecto de ley 78 el 18 de mayo de 2012 y al implementar la legislación antiprotestas, que concedía mayores poderes a la policía y que estaba destinada tanto a suprimir las manifestaciones pacíficas como a sofocar la oposición estudiantil, al tiempo que violaba los derechos básicos de libertad de expresión, asociación y reunión. ⁵⁸

Al representar el disenso expresado por los estudiantes «como un asunto más criminal que político», la legislación emergente constituyó un intento desesperado por retratar el movimiento de protesta como un acto criminal y a los estudiantes como figuras anárquicas, a pesar de la validez de los temas abordados y del pacifismo general de las manifestaciones estudiantiles. ⁵⁹ Al servicio de la legitimación de una serie de regulaciones alarmistas y de la sustitución de un congruente y reflexivo intento de diálogo por un discurso emocional, la Ley 12 (anteriormente, proyecto de ley 78) se reveló como una disposición draconiana tan extrema que hasta la policía de Montreal manifestó renuencia a aplicar algunos de sus aspectos. ⁶⁰

Entre las medidas más prohibitivas e irresponsables de la Ley 12 se contaban: la obligación de avisar a la policía con ocho horas de antelación y con un itinerario preciso en el caso de cualquier manifestación de más de cincuenta personas; multas que llegaban a los 125 000 dólares para los sindicatos y las federaciones de estudiantes y a los 35 000 dólares para los individuos que violaran la ley; la facultad de la policía para procesar a quien apoyara o alentara a los manifestantes en un establecimiento educacional; la determinación de que era ilegal llevar a cabo una manifestación a menos de cincuenta metros de cualquier campus; la concesión al gobierno del derecho a ordenar al profesorado y al resto de la plantilla que se presentaran a trabajar en cualquier día designado; la duplicación del valor de todas las multas para los infractores reincidentes. Pero la Ley 12 era mucho más que una flagrante violación de los derechos de los estudiantes a participar en una asamblea pacífica y a protestar por las medidas de austeridad destinadas a restringir el acceso a la educación postsecundaria. También daba luz verde a la violencia policial, pues ponía claramente de manifiesto que el Estado estaba dispuesto a emplear la fuerza de forma agresiva en contra de los estudiantes y demás

grupos con el fin de apoyar su rechazo a abordar los principales problemas económicos y sociales a través del diálogo y del debate público y pacífico.

LA AMPLIACIÓN DE LA LUCHA: DE UN ACONTECIMIENTO A UNA HUELGA SOCIAL

La decisión gubernamental de adoptar una postura defensiva a favor de las élites ricas y del poder corporativo resultó contraproducente y la aprobación del proyecto de ley 78 en mayo de 2012 significó un punto de inflexión para el movimiento de protesta de Quebec. En lugar de crear un clima de temor para intimidar a los estudiantes, el profesorado y demás simpatizantes, la ley enfureció tanto a los libertarios civiles como a los ciudadanos comunes y se convirtió en un catalizador que atrajo a seguidores que no eran estudiantes, sino que pertenecían a un sector más amplio de la población. La indignación pública no solamente estalló en una manifestación masiva el 25 de mayo, con una marcha que convocó a medio millón de personas, sino que también dio lugar a manifestaciones nocturnas en los barrios de Montreal, donde a las ocho de la noche la gente golpeaba cacharros de cocina en las calles o en los balcones para protestar en contra de la ley, en un acto de solidaridad y de apoyo público a los estudiantes.

Inspirados en las «caceroladas» desarrolladas en Chile en la década de 1970, las manifestaciones en Montreal y en otras ciudades funcionaron a modo de actos colectivos y de expresión ruidosa pero pacífica de la indignación pública y del disgusto que despertaba el gobierno de Charest. Además, multitudes de partidarios aceptaron el cuadrado rojo como símbolo de la resistencia a un futuro de deudas (estar «squarely in the red»);* lo llevaban prendido a la ropa con un alfiler y agitaban banderas rojas en los balcones, envolviéndose así en una poderosa imagen simbólica de desafío como forma de demostrar su indignación por una generación de jóvenes atrapados en un ruinoso sistema de créditos y préstamos usurarios.

A medida que el apoyo público se inclinaba a favor de los huelguistas, lo que en un principio comenzó como una serie específica de preocupaciones por los aumentos de las tasas de matriculación evolucionó hacia un discurso más amplio de queja y resistencia con respecto al orden neoliberal mundial, lo que además dio a los estudiantes la oportunidad de relacionar su limitada serie de reivindicaciones con todo un conjunto de problemas sociales. Lo que empezó como una protesta estudiantil se transformó en una huelga social en la que el ataque a la universidad podía entenderse como parte de un ataque general al Estado social, al medio ambiente, a los desempleados, a los derechos territoriales de los pueblos aborígenes y a los jóvenes de todo el mundo. La naturaleza cambiante del debate y de la política que lo conformaba era evidente en el triple plan de acción de CLASSE y en el «Manifiesto for a Maple Spring» [«Manifiesto por una Primavera del Arce»].⁶¹

Estos documentos situaban el movimiento de Quebec en un contexto histórico más amplio de resistencia social, echando luz sobre una oposición común a «las leyes de una economía global injusta que está hipotecando el futuro de todos nosotros [e hipotecando a] sus jóvenes como si no fueran más que un recurso explotable».⁶² El «Share Our

Future Manifesto» [«Manifiesto Comparte nuestro futuro»] de CLASSE convocaba una huelga social de forma apasionada y mediante un discurso político amplio, tan creativo como audaz en su llamamiento a forjar vínculos comunitarios sostenibles, a tratar con dignidad a los seres humanos, a construir relaciones sociales democráticas y a concebir una nueva visión del futuro. Podemos vislumbrar esta audaz defensa de un ideal revolucionario en el siguiente fragmento del manifiesto (vale la pena que lo citemos en su totalidad):

Esta carga la llevamos todos y todas, seamos estudiantes o no: esta es una de las lecciones que nos ha enseñado nuestra huelga. Pues los y las estudiantes también pagamos un alquiler; somos trabajadores y trabajadoras; somos estudiantes internacionales, marginados y marginadas por los servicios públicos discriminatorios. Procedemos de distintos ambientes y seguiremos enfrentándonos al racismo cotidiano, al desdén y a la ignorancia, hasta que el color de nuestra piel pase tan desapercibido como el de nuestros ojos. Somos mujeres, y si somos feministas es porque nos enfrentamos a diario con el sexismo y los obstáculos del sistema patriarcal; combatimos constantemente los prejuicios arraigados. Somos homosexuales, heterosexuales, bisexuales, y nos enorgullecemos de ello. Nunca hemos sido una capa aislada de la sociedad. Nuestra huelga no está en contra del pueblo. Nosotros somos el pueblo. Nuestra huelga va más allá del aumento de 1 625 dólares de las tasas de matriculación. Si al arrojar nuestras instituciones educativas al mercado nos arrebatan nuestros derechos más fundamentales, lo mismo podemos decir con respecto a los hospitales, Hydro-Québec, nuestros bosques y el suelo bajo nuestros pies. Compartimos mucho más que los servicios públicos: compartimos nuestro hábitat, espacios que estaban aquí antes de que nacióramos. Deseamos que nos sobrevivan. [...] Este es el sentido de nuestra visión y la esencia de nuestra huelga: se trata de una acción común, colectiva, que va más allá de los intereses estudiantiles. Nos atrevemos a reivindicar un mundo diferente, lejos de la ciega sumisión exigida por nuestro actual sistema basado en la mercancía. Los individuos, la naturaleza, nuestros servicios públicos, todo esto es visto como una mercancía: la misma y pequeña élite nos vende cuanto nos pertenece. Y sin embargo sabemos que los servicios públicos no son ni gastos inútiles ni bienes de consumo.⁶³

En los términos de Badiou, estos documentos revelan una estrategia para transformar un acontecimiento temporal en una organización política capaz de poner en acción una idea conjunta al servicio de un despertar histórico.⁶⁴

Tanto en lo que respectaba a sus ideas como a sus acciones, el movimiento de protesta de Quebec encauzaba sin lugar a dudas algo más que el exangüe espíritu de revuelta que, según advirtió Slavoj Žižek, podía diluir el movimiento de Occupy Wall Street. El movimiento de Quebec no solo simbolizaba «el despertar de los valores democráticos», sino que también señalaba el nacimiento de una idea revolucionaria basada en la realidad de organizaciones colectivas en vías de expansión y «un mínimo programa positivo de cambio socio-político».⁶⁵ Los debates sobre el aumento de las tasas de matriculación estaban, en efecto, vinculados a debates sobre la desigualdad, la injusticia económica, la discriminación racial, la corporatización de la educación, la destrucción de las esferas públicas y el creciente número de sociedades dispuestas a declarar la guerra a sus jóvenes. Al mismo tiempo, la transformación del movimiento estudiantil de Montreal en un movimiento social no se llevó a cabo sin desafíos.

A medida que el movimiento estudiantil de Quebec cobraba fuerza y se convertía en un intento más amplio de levantamiento popular que aspiraba a transformar la política

gubernamental y a reconfigurar las líneas del poder político y económico, las fuerzas de seguridad estatales recurrían a la intensificación de la violencia. Miles de estudiantes fueron arrestados y un joven perdió un ojo; además, salieron a la luz numerosos informes sobre la fuerza excesiva ejercida en los pacíficos manifestantes. Semejante violencia parecía repetir los horribles ataques de la policía a los estudiantes que ocupaban los campus de Estados Unidos. En ambos casos, el emergente espectro de un Estado policial anulaba el ficticio retrato de los jóvenes como mocosos insignificantes, quejicas y autocomplacientes, un retrato creado por los medios de comunicación conservadores, los especialistas mediáticos y los funcionarios del gobierno. Por el contrario, los estudiantes adquirirían mayor visibilidad en cuanto heraldos de un movimiento social dispuesto a desafiar la pesadilla neoliberal, y capaz de hacerlo. Y como habían adquirido mayor visibilidad, estaban más expuestos a la violencia estatal.

Otra característica distintiva del movimiento de Quebec era que situaba claramente a los jóvenes como parte del 99 por ciento. Con ello, el movimiento se vinculaba a las movilizaciones masivas y transcendía su táctica limitada. Los estudiantes que se manifestaron optaron en cambio por una presencia permanente y por un perfil mediático a través de las manifestaciones en curso, de las asambleas democráticas, de los grupos de estudio, de la esfera de acción mediática, del compromiso comunitario, de las intervenciones políticas y de las *performances* artísticas. Pensar de otra manera para, al actuar, trascender los límites de lo dado era otra característica del movimiento estudiantil de Quebec ya desde sus inicios. Estos jóvenes y valientes estudiantes no solo hicieron suyo el lenguaje del desafío al desplegar coraje cívico, sino que también dieron una expresión concreta a lo que podríamos denominar «esperanza educada».

En consecuencia, los estudiantes que se manifestaron otorgaron un nuevo sentido a lo que el filósofo Ernst Bloch describió alguna vez como «algo que falta»;⁶⁶ de esa manera, resucitaron la reivindicación de un futuro que no imite el presente. Y si bien el movimiento de resistencia de Quebec compartía el espíritu de democracia directa que se evidenciaba en el movimiento Occupy, ampliaba asimismo su crítica del neoliberalismo y su aceptación de los principios de la democracia participativa más allá de los límites del Estado-nación, de las cuestiones políticas singulares y de las organizaciones políticas temporales. Vinculaba su proyecto democrático a otros movimientos estudiantiles en Chile,⁶⁷ Inglaterra y Estados Unidos, así como a una creciente resistencia mundial al capitalismo global. Y ofrecía con mucho tino un discurso general que le permitía empezar a abordar una serie de problemas políticos y económicos relacionados, responsables del sufrimiento masivo y de las privaciones humanas.

Al ofrecer al público un lenguaje nuevo con el que desafiar las prerrogativas neoliberales, la juventud de Quebec puso de manifiesto que los intereses financieros y corporativos presentes en la tendencia a incrementar la matrícula y a llevar a la quiebra a miles de estudiantes eran asimismo responsables de la privatización de los servicios públicos, del aumento y la creación de nuevas tarifas para los usuarios de la asistencia sanitaria, de la eliminación de empleos del sector público, del cierre de fábricas, de la explotación de recursos naturales para obtener ganancias económicas, de la ampliación de

la edad jubilatoria, de la restricción del poder de los sindicatos y de la disminución de sus beneficios, del fomento de las reducciones impositivas que benefician a los ricos y de la criminalización tanto de los problemas sociales como de quien se atreva a protestar por dichas acciones. Además, el movimiento estudiantil de Quebec planteó preguntas importantes con respecto al papel de la universidad en la sociedad y al tipo de relaciones que existirán en el futuro entre el poder corporativo y todos los aspectos de la vida pública y política.

También el nivel de organización era un rasgo único del movimiento de Quebec, lo que se reflejaba en el modo en que se preparaban los estudiantes para las manifestaciones a través de su red de contactos y con la puesta en acción de pequeños grupos a fin de que hablaran con sus pares, el profesorado, los representantes del sindicato y los trabajadores. Además, los estudiantes recurrieron a las poderosas y masivas asociaciones ya existentes, gracias a las cuales podían defender asuntos relacionados directamente con la reforma educacional, más que a los movimientos de defensa que miran hacia fuera, como los organizados por los estudiantes estadounidenses; por ejemplo, el movimiento en contra de las fábricas que explotan a sus obreros. Con la puesta en acción de los sindicatos estudiantiles en función de reivindicaciones arraigadas en el saber obtenido a partir de sus propias experiencias de vida y del aprieto de la universidad, a los manifestantes les resultó más sencillo conservar una identidad clara y, al mismo tiempo, ir más allá de la universidad para crear un movimiento de una amplia representatividad. Además, los estudiantes se organizaron en torno a una idea —simplemente, la necesidad de abordar los aumentos de las tasas de matriculación junto con el sufrimiento y las injusticias producidos por las medidas de austeridad neoliberales—, que se reveló revolucionaria en cuanto a su campo de acción, flexible en cuanto a su habilidad para vincularse a otras formas de opresión y decisiva en la movilización de otros estudiantes y del público en general. El movimiento Occupy comenzó con un eslogan sobre el 99 por ciento, pero careció de los sindicatos estudiantiles, de las capacidades de organización y de las estrategias sostenibles empleadas por los jóvenes de Quebec. Desde luego, el sistema de la educación superior en Estados Unidos es más complejo, dada su mezcla de universidades públicas y privadas, pero esto no debería impedir el surgimiento de iniciativas organizacionales masivas con el fin de desarrollar organizaciones estudiantiles en el ámbito local, estatal y nacional.

Además, los estudiantes de Quebec desarrollaron lo que Peter Hallward ha denominado «una cultura de solidaridad y confrontación».⁶⁸ Esta estrategia tenía por objetivo convencer a los estudiantes y ganarse la opinión pública, sin dejar de rechazar los compromisos con el poder oficial. Por ejemplo, cuando el líder del sindicato estudiantil más moderado propuso a los estudiantes aceptar un ofrecimiento gubernamental que no implicaba la disminución de la matrícula, los estudiantes rechazaron la moción, pues consideraban que era una postura comprometedora adoptada por los sindicatos. También rechazaron, por considerarla insignificante, una propuesta del gobierno consistente en «reducir 35 dólares anuales, durante siete años, el aumento de la matrícula».⁶⁹ Al mismo tiempo, la huelga en curso y el creciente boicot se enfrentaban a diario con el poder

opresivo del Estado. De esa manera, los estudiantes ponían constantemente sobre el tapete sus preocupaciones y la necesidad de ampliar los parámetros políticos e ideológicos de sus reivindicaciones en contra del Estado y del neoliberalismo en general. Sin duda, el movimiento Occupy podría aprender ciertas lecciones útiles de la estrategia organizativa de los estudiantes de Quebec, lo que tal vez le permitiría centrarse en una resistencia prolongada más que en acontecimientos aislados y dispares.

El movimiento de resistencia de Quebec desarrolló una serie de tácticas y estrategias que hicieron que la sociedad tome conciencia de un ideal que atañía tanto al aspecto que podría tener una democracia radical como a la crucial importancia para esa lucha de una educación superior gratis y accesible. Los organizadores reconocieron que para ser fieles a ese ideal había que recurrir a tácticas que se centraran en algo más que los tumultos temporales, las tomas y los eslóganes. Hacía falta un nuevo tipo de política que congregara a la gente en torno a una idea colectiva de justicia y libertad, así como a la esperanza de construir una sociedad nueva. No se trataba simplemente de criticar el orden dominante, sino de plantear alternativas destinadas a derribarlo. Al participar en una huelga social, los manifestantes de Quebec reabrieron la historia y articularon un llamamiento a una lucha común y colectiva; además, dieron visibilidad a grupos cada vez más ignorados o tachados de desechables: «personas que se hallan presentes en el mundo pero que están ausentes en su sentido y en las decisiones que conciernen a su futuro».⁷⁰

Las protestas de los estudiantes de Quebec por los aumentos de la matrícula continuarán haciendo frente a varios desafíos cruciales, a pesar del hecho de que el Parti québécois (PQ) [Partido Quebequés] y su líder, Pauline Marois, destituyeron a Charest y su gobierno neoliberal en la elección provincial de 2012. Entre las promesas de la campaña electoral de Marois se contaba una cumbre prevista con los sindicatos estudiantiles para tratar el tema de las políticas relativas a la educación superior de la provincia. Al día siguiente de la elección, Marois anunció la decisión del partido de revocar el aumento de las tasas de matriculación resuelto por el gobierno de Charest, así como un plan para cancelar la Ley 12.⁷¹ Sin embargo, en la prometida cumbre sobre educación llevada a cabo en febrero de 2013, muchos pensaron que, con el anuncio de un tres por ciento de aumento de la matrícula (en proporción a la tasa de inflación), el nuevo liderazgo provincial no defendía el papel de la educación superior en cuanto esfera democrática fundamental, lo que desencadenó una manifestación en la que participaron diez mil estudiantes.⁷² A pesar de esta impugnación, el partido anunció que las protestas estudiantiles por las tasas de matriculación eran cosa del pasado. Asimismo, ha quedado claro que en Quebec sigue empleándose la represión policial para restringir las expresiones públicas de disenso; además, la criminalización de las protestas sociales no parece haber disminuido desde que el PQ llegó al poder. A nivel nacional, el gobierno de Harper ha realizado recortes en el área fundamental de la investigación del medio ambiente y ha censurado a los científicos que se han mostrado críticos con las políticas gubernamentales relacionadas con «el cambio climático, la industria pesquera y la acuicultura [que] afectan la biodiversidad oceánica de Canadá».⁷³ El gobierno de Harper también ha privado de fondos públicos a los científicos, los archiveros, los estadísticos y

los bibliotecarios que se valen de su investigación y de su erudición para abordar asuntos fundamentales que afectan el bien público. Actualmente la ideología prevalece sobre las pruebas y la ciencia cede ante las brutales exigencias del neoliberalismo.

El creciente coste de la matrícula, la deuda estudiantil y la menguante accesibilidad de la educación postsecundaria, junto con la corporatización de la educación, siguen siendo preocupaciones esenciales. Además, se ciernen otros asuntos urgentes en el horizonte de la educación superior, tanto en Canadá como en otros Estados democráticos afectados por la crisis económica global. Con la disminución de las oportunidades laborales, y a medida que la generación nacida en tiempos del *boom* de la natalidad vaya alcanzando la edad jubilatoria, irán produciéndose luchas significativas para determinar si los fondos públicos deberían destinarse a la educación superior o a otros servicios públicos valiosos. Una de las preguntas más importantes que debemos plantearnos es si los estudiantes seguirán organizándose y adoptando una postura progresista con respecto a una serie de problemas económicos y sociales que comprende desde la exigencia de una educación gratuita hasta la reconstrucción del Estado social. Dicho de otro modo, ¿qué papel adoptarán los estudiantes en el desarrollo de organizaciones que presionarán al PQ para que anule las políticas y las medidas neoliberales dominantes durante demasiado tiempo tanto en la provincia de Quebec como en todo Canadá, sin dejar de ampliar las reivindicaciones de una sociedad democrática y radical? Independientemente de los resultados del movimiento de Quebec, los manifestantes han demostrado coraje, destreza, capacidad de organización y solidaridad, y eso no se extinguirá fácilmente. Ha nacido una idea revolucionaria que ahora espera las condiciones necesarias para convertirse en una fuerza política y moral más poderosa e inspiradora.

APRENDER DE LA RESISTENCIA ESTUDIANTEL DE QUEBEC: EL SINDICALISMO ESTUDIANTEL EN ESTADOS UNIDOS

Claramente, en Quebec había algo más en juego que los aumentos de las tasas de matriculación, independientemente de la importancia de ese asunto en la puesta en acción de los estudiantes que se verían más afectados por dichos incrementos. Como ha señalado Éric Pineault, el neoliberalismo «no tiene nada [...] original para ofrecer, como no sea la austeridad»; la nueva disposición de alternativas progresistas por parte de los estudiantes debe incluir un sentido más amplio de lucha que conecte «la lucha laboral y la medioambiental con la lucha estudiantil».⁷⁴ Las organizaciones estudiantiles en Estados Unidos han estado trabajando con el objeto de llevar a cabo estas conexiones, para lo cual han seguido el ejemplo de los recientes movimientos estudiantiles de Quebec y de Chile. En lugar de quedar a la espera de la dirección de los sindicatos antirrevolucionarios y de tipo empresarial o de depender únicamente de «la política espectacular» de las manifestaciones, como explica Marianne Garneau, los grupos de estudiantes se han estado organizando en torno a una serie de cuestiones, desde los derechos laborales hasta la educación y la justicia social.⁷⁵

Los estudiantes de posgrado de la Universidad de Nueva York trabajan actualmente con los trabajadores que lideran United Auto Workers [Trabajadores del Automóvil Unidos] para sindicalizar a los estudiantes de posgrado que ejercen como auxiliares, lo que sentaría un precedente para las universidades privadas de Estados Unidos.⁷⁶ En la ciudad de Nueva York, a raíz de las marchas solidarias inspiradas por la huelga estudiantil de Quebec, surgió un colectivo activista denominado All in the Red [Todos en Rojo]. Este grupo desafía «las políticas que limitan el acceso a la educación superior y las entidades financieras que se benefician de la creciente crisis de la deuda estudiantil».⁷⁷ Como ha quedado documentado en las actualizaciones quincenales de *Nation*, la reciente militancia estudiantil ha abordado no solo los aumentos de las tasas de matriculación, los recortes del presupuesto de la universidad, la imposición de nuevas tasas a los estudiantes y la creciente deuda estudiantil, sino también la reducción de los planes de estudios étnicos, los sindicatos y las luchas por la subcontratación en el seno de la universidad, así como la financiación de las universidades por parte de corporaciones y organizaciones de derechas (por ejemplo, New York Students Rising [Rebelión de los Estudiantes de Nueva York]). Los estudiantes, junto con sus partidarios del cuerpo de profesores, también se están movilizandando de forma más amplia a favor de la reforma de la financiación de las campañas electorales (por ejemplo, 99Rise), en contra de la severa legislación antiinmigrante (por ejemplo, Freedom University [Universidad de la Libertad]) y a favor de la desinversión en acciones de las compañías de combustible fósil (un movimiento nacional dirigido por Bill McKibben y 350.org).⁷⁸

Lo que queda claro es que la nueva militancia estudiantil comprende tanto los asuntos que atañen a los estudiantes como otras cuestiones más amplias, de carácter social y educacional, así como relacionadas con la fuerza de trabajo. De esta manera, el movimiento estadounidense estableció sus objetivos y sus estrategias de organización inspirándose en los estudiantes de Quebec, a quienes observó ejercer un poder legítimo en la arena pública y política, expresar solidaridad sin imponer la uniformidad, movilizar el apoyo del público en general y reunirse a negociar con los políticos y con los principales responsables de la toma de decisiones políticas. Aunque la organización se encuentra aún en sus primeras etapas y debe adaptarse a los contextos estadounidenses, varias voces estudiantiles han aprendido de las enseñanzas del movimiento de Quebec y su uso de las campañas de información, las reuniones municipales, la movilización de los campos de entrenamiento y las acciones conjuntas con otras universidades.⁷⁹ El sindicalismo estudiantil de Quebec y el modelo federativo de organización implementado para constituir el movimiento de resistencia estudiantil han revestido un interés particular. En el movimiento federativo, grupos estudiantiles más pequeños votaban de forma autónoma sobre asuntos relacionados con sus contextos locales, pero también trabajaban para forjar vínculos con otros grupos, como parte de un movimiento más amplio.⁸⁰

Según Zachary Bell, esta estructura permitía una mayor participación estudiantil en todo el espectro político, responsabilidad y acción colectiva: tres hitos fundamentales de cualquier proceso democrático genuino.⁸¹ En todas partes de Estados Unidos, los grupos de estudiantes han desafiado la representación de los gobiernos estudiantiles tradicionales

y de los sindicatos de tipo empresarial. En la Universidad de California, Berkeley, un grupo de activistas de base denominado Academic Workers for a Democratic Union [Trabajadores Académicos por un Sindicato Democrático] destituyó a su «anterior y burocrática» dirección sindical y ahora controla el UC Student-Workers Union UAW Local 2865 [Sindicato de Estudiantes-Trabajadores de la Universidad de California UAW Local 2865]. Está formando coaliciones con otros grupos de estudiantes activistas para protestar por la privatización de la educación pública con antelación a las negociaciones de un nuevo contrato en verano de 2013.⁸² Un principio común articulado por varios grupos de estudiantes activistas (como el sindicato estudiantil de Quebec, ASSÉ, más radical) consiste en tener como objetivo principal la consecución de una universidad gratuita e igualitaria, así como la necesidad de que los estudiantes establezcan mecanismos para alcanzar un poder real en el marco de sus instituciones y de la sociedad en general.

Uno de los principales ejemplos recientes de la organización estudiantil en Estados Unidos fue la National Student Power Convergence [Convergencia del Poder Estudiantil Nacional] celebrada en Columbus, Ohio, en agosto de 2012. Como sugiere Kathryn Seidewitz, los estudiantes que asistieron a la masiva reunión cumbre expresaron el deseo de erigir un «poder para sí mismos, en el marco de sus instituciones», con el objeto de reivindicar un papel mayor en su educación y en las estructuras responsables de la toma de decisiones en el campus.⁸³ Particularmente, los estudiantes reconocen la necesidad de una combinación de campañas locales (y la amplia formación y el apoyo que ello exige) y del establecimiento de contactos horizontales a nivel estatal. También trabajan para formar asociaciones a nivel estatal y nacional que sean capaces de dirigirse a las asambleas legislativas estatales que controlan los presupuestos de educación.⁸⁴ Por ejemplo, varios grupos estudiantiles se han organizado para desafiar las nuevas leyes discriminatorias en contra de los estudiantes indocumentados, leyes que, promulgadas por las asambleas legislativas de diversos estados a modo de respuesta a la orden ejecutiva de junio de 2012 del presidente Obama, «Deferred Action for Childhood Arrivals» [«Acción Diferida para los Llegados en la Infancia»], impiden que los estudiantes indocumentados soliciten ayuda económica y les exigen que paguen las tasas de matriculación correspondientes a los no residentes, que son más elevadas, o, en el caso del estado de Georgia, directamente niegan a los jóvenes indocumentados el acceso a las universidades estatales.⁸⁵ Según observa Seidewitz, como resultado de la organización, los estudiantes indocumentados se sienten empoderados para verse como «trabajadores intelectuales con derechos y capacidad de acción».⁸⁶ Aún queda por ver si los movimientos estudiantiles emergentes en Estados Unidos serán capaces de organizarse de forma sostenible y de continuar participando en la lucha política e ideológica; no obstante, actualmente la promesa del cambio se vislumbra en el horizonte.

Tanto el movimiento Occupy como la resistencia estudiantil de Quebec han enardecido a una nueva generación de jóvenes que se enfrentan hoy en día al desafío de desarrollar un lenguaje y una política que integre una consideración significativa de la vida pública y de los valores públicos y que imagine las posibilidades de una democracia insurrecta, no

ligada a los dictados del capitalismo global.⁸⁷ El desafío clave de estos movimientos consistirá en continuar fomentando y poniendo en circulación sus visiones de la esfera pública a través de formas de organización política bien coordinadas y no por ello menos flexibles y abiertas a nuevas ideas. Además, existe la necesidad fundamental de desarrollar instituciones educativas sostenibles y de ampliar los espacios públicos en los que los asuntos del saber, el deseo, la identidad y la responsabilidad social se vuelven centrales para la creación de una cultura formativa —entendida como la condición previa para los modos de acción y de ciudadanía comprometida, necesarios para cualquier sociedad justa e inclusiva—. Esta cultura formativa debe poner a la pedagogía en el centro de su comprensión de la política y trabajar diligentemente para proporcionar discursos, historias, sujetos, relaciones de poder y valores alternativos que apunten a un futuro en el que los jóvenes y todos los excluidos a raíz de la despiadada política del capitalismo de casino puedan crear una sociedad donde la justicia y la dignidad se inspiren mutuamente.

¹ Deseo agradecer a Grace Pollock, Maya Sabados, Danielle Martak y David L. Clark por las excelentes correcciones sugeridas para este capítulo.

² Para conocer ciertas excelentes fuentes sobre el surgimiento de movimientos sociales nuevos en 2011 y posteriormente, véase Paul Mason, *Why It's Kicking Off Everywhere: The New Global Revolutions*, Londres, Verso, 2012; Manuel Castells, *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet*, trad. de M. Hernández, Madrid, Alianza, 2012, y Henry A. Giroux, *Youth in Revolt*, Boulder (CO), Paradigm, 2013.

³ David Harvey, «Is This Really the End of Neoliberalism?», *CounterPunch*, 13-15 de marzo de 2009, www.counterpunch.org/2009/03/13/is-this-really-the-end-of-neoliberalism/print [consulta: 31-1-2018].

⁴ Eric Cazdyn, «Bioeconomics, Culture, and Politics after Globalization», en *Cultural Autonomy: Frictions and Connections*, ed. de Petra Rethmann, Imre Szeman y William D. Coleman, Vancouver, UBC Press, 2010, p. 64.

⁵ Alain Badiou, *El despertar de la historia*, trad. de P. Betesh, Buenos Aires, Nueva Visión, 2012, p. 18.

⁶ Stuart J. Murray, «The Voice of the We Yet to Come», *Canadian Journal of Communication* 37, n.º 3 (2012), pp. 495-497.

⁷ Bruce Campbell, «Rising Inequality, Declining Democracy», *Canadian Centre for Policy Alternatives*, 12 de diciembre de 2011, www.policyalternatives.ca/publications/commentary/rising-inequality-declining-democracy [consulta: 31-1-2018].

⁸ Zygmunt Bauman, *Esto no es un diario*, trad. de A. Santos Mosquera y A. F. Rodríguez Esteban, Barcelona, Paidós, 2012, libro electrónico.

⁹ Joseph E. Stiglitz, *El precio de la desigualdad*, trad. de A. Pradera, Barcelona, Taurus, 2012.

¹⁰ Entre las obras más recientes y relevantes que abordan este tema podemos incluir: Charles Ferguson, *Predator Nation: Corporate Criminals, Political Corruption, and the Hijacking of America*, Nueva York, Crown Business, 2012; Jacob Hacker y Paul Pierson, *Winner-Take-All Politics: How Washington Made the Rich Richer—and Turned Its Back on the Middle Class*, Nueva York, Simon & Schuster, 2011; David Harvey, *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*, trad. de J. M. Madariaga, Madrid, Akal, 2012; Paul Krugman, *¡Acabad ya con esta crisis!*, trad. de C. Belza y G. García, Barcelona, Crítica, 2012; Jeff Madrick, *Age of Greed: The Triumph of Finance and the Decline of America, 1970 to the Present*, Nueva York, Vintage, 2011; Joseph E. Stiglitz, *El precio de la desigualdad*, op. cit., y Richard D. Wolff y David Barsamian, *Occupy the Economy: Challenging Capitalism*, San Francisco, City Lights, 2012.

¹¹ Charles Ferguson, *Predator Nation*, op. cit., p. 2.

¹² *Ibid.*

¹³ Zygmunt Bauman, *El tiempo apremia. Conversaciones con Citlali Rovirosa-Madrado*, trad. de E. Julibert, Barcelona, Arcadia, 2010, p. 117.

¹⁴ *Id.*, *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, trad. de P. Hermida Lazcano, Barcelona, Paidós, 2005, p. 101.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ He tomado prestado el término «zonas de abandono social» de João Biehl, *Vita: Life in a Zone of Social Abandonment*, Los Angeles y Berkeley, University of California Press, 2005; véase también Henry A. Giroux, *Disposable Youth*, Nueva York, Routledge, 2012, y Michelle Alexander, *El color de la justicia. La nueva segregación racial en Estados Unidos*, trad. de C. Valle y E. Odriozola, Madrid, Capitán Swing, 2014.

¹⁷ João Biehl, *Vita*, *op. cit.*, p. 14.

¹⁸ Étienne Balibar, *We, the People of Europe? Reflections on Transnational Citizenship*, Princeton (NJ), Princeton University Press, 2004, p. 128.

¹⁹ Editorial, «Global Youth Jobless Rates Still High», *Hamilton Spectator*, 23 de mayo de 2012, p. A17.

²⁰ Jordan Weissmann, «53 % of Recent College Grads Are Jobless or Underemployed—How?», *Atlantic*, 23 de abril de 2012, www.theatlantic.com/business/archive/2012/04/53-of-recent-college-grads-are-jobless-or-underemployed-how/256237 [consulta: 31-1-2018].

²¹ Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida*, trad. de M. Rosenberg, Buenos Aires, FCE, 2004.

²² Véase Zygmunt Bauman, *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*, trad. de L. Mosconi, México, FCE, 2012; Joseph E. Stiglitz, *El precio de la desigualdad*, *op. cit.*; Lynn Parramore, «Exclusive Interview: Joseph Stiglitz Sees Terrifying Future for America If We Don't Reverse Inequality», *AlterNet*, 24 de junio de 2012, www.alternet.org/economy/155918/exclusive_interview%3A_joseph_stiglitz_sees_terrifying_future_for_america [consulta: 31-1-2018]; Paul Buchheit, «Five Facts That Put America to Shame», *Common Dreams*, 14 de mayo de 2012, www.commondreams.org/view/2012/05/14-0 [consulta: 31-1-2018], y Peter Edelman, *So Rich, So Poor: Why It's So Hard to End Poverty in America*, Nueva York, New Press, 2012.

²³ Zygmunt Bauman, *El tiempo apremia*, *op. cit.*, p. 82.

²⁴ Véase el brillante trabajo de Angela Davis sobre el complejo penitenciario-industrial y el surgimiento del Estado punitivo en Estados Unidos, especialmente: *Democracia de la abolición. Prisiones, racismo y violencia*, trad. de I. Fortea, Madrid, Trotta, 2016.

²⁵ Informe de la National Association of Consumer Bankruptcy Attorneys (NACBA) [Asociación Nacional de Abogados de Quiebra del Consumidor], *The Student Loan "Debt Bomb": America's Next Mortgage-Style Economic Crisis*, 7 de febrero de 2012, <https://1haahgbelrslldggjkc80khsy-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2015/06/020712-NACBA-student-loan-debt-report.pdf> [consulta: 31-1-2018]; Andy Kroll, «Shut Out: How the Cost of Higher Education Is Dividing Our Country», *Truthout*, 2 de abril de 2012, <http://archive.truthout.org/040209T> [consulta: 31-1-2018], y Collin Harris, «The Student Debt Bubble: Interview with Alan Nasser», *ZSpace*, 18 de diciembre de 2011 [puede consultarse en <http://www.portlandoccupier.org/2012/01/25/the-student-debt-bubble-interview-with-alan-nasser>; consulta: 31-1-2018].

²⁶ Jonathan Simon, *Gobernar a través del delito*, trad. de V. Boschioli, Barcelona, Gedisa, 2011. Véase también Henry A. Giroux, *Youth in a Suspect Society*, Nueva York, Routledge, 2010.

²⁷ Martin Lukacs, «Quebec Student Protests Mark "Maple Spring" in Canada», *Guardian*, 2 de mayo de 2012, www.guardian.co.uk/commentisfree/cifamerica/2012/may/02/quebec-student-protest-canada [consulta: 31-1-2018].

²⁸ David Camfield, «Quebec's "Red Square" Movement: The Story So Far», *Socialist Project*, n.º 680, 13 de agosto de 2012, <https://socialistproject.ca/2012/08/b680> [consulta: 31-1-2018]. A partir de la «Revolución tranquila» de la década de 1960, Quebec ha estado desarrollando su propia cultura política. Una comprensión cabal de las condiciones que han posibilitado este característico movimiento estudiantil contemporáneo exigiría su contextualización en el marco de la historia, tarea que escapa a las competencias de este capítulo.

²⁹ Mark Cardwell, «Quebec Students Begin Strike Action», *University Affairs*, 21 de febrero de 2012, <http://www.universityaffairs.ca/news/news-article/quebec-students-begin-strike-action> [consulta: 31-1-2018].

³⁰ Martin Lukacs, «Quebec Student Protests Mark “Maple Spring”», *op. cit.*

³¹ Peter Hallward, «The Threat of Quebec’s Good Example», *Socialist Project*, n.º 647, 6 de junio de 2012, <https://socialistproject.ca/2012/06/b647> [consulta: 31-1-2018].

³² Andrew Gavin Marshall, «10 Things You Should Know About the Quebec Student Movement», *CounterPunch*, 23 de mayo de 2012, www.counterpunch.org/2012/05/23/10-things-you-should-know-about-the-quebec-student-movement [consulta: 31-1-2018]. Para un brillante comentario sobre la historia de la deuda y su efecto en la economía, véase David Graeber, *En deuda. Una historia alternativa de la economía*, trad. de J. Andreano Weyland, Barcelona, Ariel, 2012.

³³ Peter Hallward, «The Threat of Quebec’s Good Example», *op. cit.*

³⁴ Randy Boyagoda, «For Student Protesters in Quebec, It’s About More Than Tuition», *Chronicle of Higher Education*, 3 de junio de 2012, <http://chronicle.com/article/For-Student-Protesters-Its/132089> [consulta: 31-1-2018].

³⁵ Malav Kanuga, «The Quebec Student Strike Celebrates 100th Day», *In These Times*, 23 de mayo de 2012, http://inthesetimes.com/uprising/entry/13252/the_quebec_student_strike_celebrates_its_100th_day [consulta: 31-1-2018].

³⁶ Alain Badiou citado en John Van Houdt, «The Crisis of Negation: An Interview with Alain Badiou», *Continent* 1, n.º 4 (2011), p. 234.

³⁷ Martin Lukacs, «Quebec Student Protests Mark “Maple Spring”», *op. cit.*

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Martin Lukacs, «Quebec Student Protests Mark “Maple Spring”», *op. cit.*

⁴⁰ Erika Shaker, «Don’t Kid Yourself: We All Pay for the Defunding of Higher Education», *Common Dreams*, 12 de mayo de 2012, <https://www.commondreams.org/views/2012/05/12/dont-kid-yourself-we-all-pay-defunding-higher-education> [consulta: 31-1-2018].

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Pierre Graveline, «The Strange Disappearance of the Canadian State from the Debate on the Student Strike», *Canadian Dimension*, 17 de junio de 2012, <https://canadiandimension.com/articles/view/why-the-silence-on-ottawas-role-in-the-quebec-student-strike> [consulta: 31-1-2018].

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ CBC News, «Fighter Jet Plan “Reset” as F-35 Costs Soar», *cbc News*, 12 de diciembre de 2012, www.cbc.ca/news/canada/story/2012/12/12/pol-f-35-kpmg-report-release.html [consulta: 31-1-2018].

⁴⁵ Para un interesante comentario sobre este asunto, véase Erika Shaker, «Don’t Kid Yourself», *op. cit.* Véase asimismo W. Craig Riddell, «The Social Benefits of Education: New Evidence on an Old Question», ponencia preparada para la conferencia «Taking Public Universities Seriously», Universidad de Toronto, 3-4 de diciembre de 2004, www.utoronto.ca/president/04conference/downloads/Riddell.pdf [consulta: 2014].

⁴⁶ Roger Annis, «Update on Quebec Student Strike: Summer of Protest Ahead», *rabble.ca*, 4 de junio de 2012, <http://rabble.ca/blogs/bloggers/campus-notes/2012/06/update-quebec-student-strike-summer-protest-ahead> [consulta: 31-1-2018].

⁴⁷ John F. Conway, «Quebec: Making War on Our Children», *Socialist Project*, boletín electrónico n.º 651, 10 de junio de 2012, www.socialistproject.ca/bullet/651.php [consulta: 31-1-2018].

⁴⁸ Margaret Went, «Quebec’s University Students Are in for a Shock», *Globe and Mail*, 1 de mayo de 2012, <http://www.theglobeandmail.com/commentary/quebecsuniversity-students-are-in-for-a-shock/article4104304> [consulta: 31-1-2018].

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Id.*, «Young Men Without Work», *Globe and Mail*, 11 de noviembre de 2011, www.theglobeandmail.com/commentary/young-men-without-work/article4183419 [consulta: 31-1-2018].

⁵¹ Alain Badiou, *El despertar de la historia*, *op. cit.*, p. 25.

⁵² Roger Annis, «Quebec Students Mobilize Against Draconian Law Aimed at Breaking Four-Month Strike», *Socialist Project*, boletín electrónico n.º 637, 19 de mayo de 2012, <https://socialistproject.ca/2012/05/b637> [consulta: 31-1-2018]. Véase también Roger Annis, «Update on Quebec Student Strike», *op. cit.*

⁵³ Michael Den Tandt, «It's Time for Tough Treatment of Quebec Student Strikers», *National Post*, 12 de mayo de 2012, <http://nationalpost.com/opinion/michael-den-tandt-its-time-for-tough-treatment-of-quebec-student-strikers> [consulta: 31-1-2018].

⁵⁴ Para un informe sobre la carta de Bernard Guay, véase Andrew Gavin Marshall, «10 Things You Should Know About the Quebec Student Movement», *op. cit.* La carta original ya no se encuentra en el sitio web de *Le Soleil*; sin embargo, es posible descargarla a través del siguiente vínculo: <http://jhroy.ca/Article-Bernard-Guay.pdf> [consulta: 31-1-2018].

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ Frank Bruni, «Individualism in Overdrive», *New York Times*, 17 de julio de 2012.

⁵⁷ Jacques Rancière, *El odio a la democracia*, trad. de I. Agoff, Buenos Aires, Amorrortu, 2007.

⁵⁸ Para una crítica y un resumen del proyecto de ley, véase Annis, «Quebec Students Mobilize...», *op. cit.*; el equipo de Common Dreams, «Biggest Act of Civil Disobedience in Canadian History», *Common Dreams*, 23 de mayo de 2012, www.commondreams.org/headline/2012/05/23-5 [consulta: 31-1-2018]; Linda Gyulai, «Bill 78 Contravenes Charter, Lawyer Says», *Montreal Gazette*, 23 de mayo de 2012, www.montrealgazette.com/business/Bill+contravenes+charter+lawyer+says/6662877/story.html [consulta: 2014]; Laurence Bherer y Pascale Dufour, «Our Not-So-Friendly Northern Neighbor», *New York Times*, 23 de mayo de 2012, p. A31, e Ian Austen, «Emergency Law Broadens Canada's Sympathy for Quebec Protests», *New York Times*, 5 de junio de 2012, p. A4.

⁵⁹ Peter Hallward, «The Threat of Quebec's Good Example», *op. cit.*

⁶⁰ CBC News, «Montreal Police Caggy about Enforcing Bill 78», *cbc News*, 11 de agosto de 2012, www.cbc.ca/news/canada/montreal/story/2012/08/11/montreal-police-bill-78-12-enforcement.html [consulta: 31-1-2018].

⁶¹ Véase «Manifiesto for a Maple Spring», rabble.ca, 26 de abril de 2012, <http://rabble.ca/news/2012/04/quebecs-spring-manifesto-printemps-érable>. Véase también «The CLASSE Manifesto: Share Our Future», rabble.ca, 12 de julio de 2012, <http://rabble.ca/blogs/bloggers/campus-notes/2012/07/classe-manifesto-share-our-future> [consulta: 31-1-2018].

⁶² «Manifiesto for a Maple Spring», *op. cit.*

⁶³ «The CLASSE Manifesto: Share Our Future», *op. cit.*

⁶⁴ Alain Badiou, *El despertar de la historia*, *op. cit.*

⁶⁵ Slavoj Žižek, «Occupy Wall Street: What Is to Be Done Next?», *Guardian*, 24 de abril de 2012, www.guardian.co.uk/commentisfree/cifamerica/2012/apr/24/occupy-wall-street-what-is-to-be-done-next [consulta: 31-1-2018].

⁶⁶ Ernst Bloch, *El principio esperanza*, vol. 1, trad. de F. González Vicén, Madrid, Trotta, 2004, p. 74.

⁶⁷ En Chile, los estudiantes han seguido un camino político similar y también han tomado las calles en protesta por la neoliberalización de la educación superior. Los estudiantes han ocupado las instituciones educativas y han salido a las calles para protestar por el presidente chileno Sebastián Piñera, quien ha «definido la educación como un bien de consumo». En oposición al modelo de orientación empresarial defendido por Piñera, un modelo que considera la educación como un producto de consumo, los estudiantes han reivindicado con fervor «la educación como un derecho fundamental». El gobierno se ha mantenido firme y las manifestaciones estudiantiles han sido objeto de «una severa brutalidad, que ha incluido medidas como disparar a los estudiantes a la cara con bolas de pintura y golpearlos indiscriminadamente con porras. [...] [Además,] durante la expulsión de las estudiantes del prestigioso liceo Carmela Carvajal, la policía arrastró a las jóvenes por los pelos». Todos estos movimientos estudiantiles y juveniles consideran la educación como un derecho fundamental, esencial para cualquier noción viable de reforma educacional y crucial para la lucha por la democracia misma. Jonathan Franklin, «The 18-Year-Old Voice of Chile's Nationwide Student Uprising Moisés Paredes Speaks for a Movement Which Has Defied Police Brutality to Put Education Reform High on the Election Agenda», *Guardian*,

28 de junio de 2013, www.theguardian.com/world/2013/jun/28/chile-student-uprising-election [consulta: 31-1-2018].

⁶⁸ Peter Hallward, «The Threat of Quebec's Good Example», *op. cit.*

⁶⁹ Sarah Jaffe, «Red Squares Everywhere: Will Quebec's Maple Spring Come South?», *In These Times*, 9 de julio de 2012, http://inthesetimes.com/article/13470/red_squares_everywhere [consulta: 31-1-2018].

⁷⁰ Alain Badiou, *El despertar de la historia*, *op. cit.*, p. 63.

⁷¹ The Canadian Press, «It's Official: Quebec's Tuition Hikes Are History», *Macleans.ca*, 20 de septiembre de 2012, <http://www.macleans.ca/education/uniandcollege/its-official-quebec-tuition-hikes-are-history> [consulta: 31-1-2018].

⁷² CBC News, «Quebec Education Summit Ends without Consensus», *cbc News*, febrero de 2013, www.cbc.ca/news/canada/montreal/story/2013/02/26/montreal-quebec-education-summit-student-fee-protest.html [consulta: 31-1-2018].

⁷³ Jeffrey Hutchings, «Harper Government's Muzzling of Scientists a Mark of Shame for Canada», *Toronto Star*, 15 de marzo de 2013, www.thestar.com/opinion/commentary/2013/03/15/harper_governments_muzzling_of_scientists_a_mark_of_shar [consulta: 31-1-2018].

⁷⁴ Éric Pineault, «Message from Quebec's Student Movement: Austerity Can Be Fought», *rabble.ca*, 4 de mayo de 2012, <http://rabble.ca/blogs/bloggers/progressive-economics-forum/2012/05/message-qu%C3%A9becs-student-movement-austerity-can-be> [consulta: 31-1-2018].

⁷⁵ «Could Students in the US Pull Off a Strike Like in Montreal? An Interview with Marianne Garneau», *Class War University*, 21 de agosto de 2012, <http://classwaru.org/2012/08/31/could-students-in-the-us-pull-off-a-strike-like-in-montreal> [consulta: 31-1-2018]. Garneau compara el potencial de un movimiento democrático emergente con la representación tradicional de los intereses de los estudiantes por parte de asociaciones estudiantiles que dependen de las administraciones universitarias para reunir y transmitirles sus derechos. Sobre el sindicalismo de tipo empresarial en el contexto de la educación pública de Estados Unidos, véase Lois Weiner, *The Future of Our Schools: Teacher Unions and Social Justice*, Chicago, Haymarket, 2012. Weiner sostiene que los sindicatos docentes no solo deberían desafiar las reformas neoliberales y el ataque corporativo a la educación pública, sino que asimismo deberían trabajar con otras organizaciones como parte de un movimiento social más amplio, arraigado en cuestiones de igualdad y justicia social.

⁷⁶ Scott Jaschik, «Students or Employees?», *Inside Higher Ed*, 24 de julio de 2012, www.insidehighered.com/news/2012/07/24/organized-labor-and-higher-education-line-opposite-sides-grad-union-issue [consulta: 31-1-2018]. La NYU, otras universidades privadas y el American Council on Education [Consejo Americano sobre Educación] insisten en que los estudiantes de posgrado son estudiantes evaluados en función de estándares académicos, más que empleados evaluados según los estándares laborales; así pues, no tienen derecho a las negociaciones colectivas. De modo semejante, en 2004 la Universidad de Brown se mostró en contra de la revocación de una decisión emblemática que prohibía la sindicalización de los estudiantes de posgrado. La AFL-CIO, la federación de sindicatos obreros más grande de Estados Unidos, presentó un informe a favor de la sindicalización estudiantil, el cual contó con el respaldo de la American Association of University Professors [Asociación Americana de Profesores Universitarios], la American Federation of Teachers [Federación Americana de Profesores] y la National Education Association [Asociación Nacional de Educación]. Sobre este mismo tema, véase también Peter Schmidt, «College Leaders and Labor Organizers Spar over Possible Graduate Student Unionization», *Chronicle of Higher Education*, 24 de julio de 2012, <http://chronicle.com/article/College-LeadersLabor/133119> [consulta: 31-1-2018].

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ Véase, por ejemplo, «Dispatches from the US Student Movement: March 1», *Nation*, 1 de marzo de 2013, www.thenation.com/blog/173144/dispatches-us-student-movement-march-1 [consulta: 31-1-2018].

⁷⁹ Zachary A. Bell, «Why Don't American Students Strike?», *Nation*, 12 de agosto de 2012, www.thenation.com/blog/169378/why-dont-american-students-strike [consulta: 31-1-2018].

⁸⁰ Véase, por ejemplo, Jasper Conner, *Towards a New Student Unionism*, <https://libcom.org/files/unionisminsidewebread.pdf> [consulta: 31-1-2018]. Véase también Biola Jeje e Isabelle Nastasia, «Student Activism, Reborn», *Salon*, 21 de mayo de 2012, www.salon.com/2012/05/21/student_activism_reborn [consulta: 31-1-2018].

⁸¹ Zachary A. Bell, «Why Don't American Students Strike?», *op. cit.* Véase también Isabelle Nastasia y Biola Jeje, «New York Students Speak on International Protests and Student Power in the US», *Student Voice*, 18 de agosto de 2012, www.stuvoice.org/2012/08/18/two-student-organizers-speak-on-international-protests-and-student-power-in-the-u-s [consulta: 2014].

⁸² «Dispatches from the US Student Movement», *Nation*, 18 de enero de 2013, www.thenation.com/blog/172303/dispatches-us-student-movement [consulta: 31-1-2018].

⁸³ Kathryn Seidewitz, «What Comes First—Student Issues or Student Power?», *Waging Nonviolence*, 13 de febrero de 2013, <http://wagingnonviolence.org/feature/what-comes-first-student-issues-or-student-power-2-2> [consulta: 31-1-2018].

⁸⁴ Kathryn Seidewitz, «Where Is the US Student Movement? Ohio Wants to Know», *Waging Nonviolence*, 17 de diciembre de 2012, <http://wagingnonviolence.org/feature/where-is-the-student-movement-ohio-wants-to-know> [consulta: 31-1-2018].

⁸⁵ «Dispatches from the US Student Movement», *Nation*, 18 de enero de 2013, *op. cit.*

⁸⁶ Kathryn Seidewitz, «Where Is the US Student Movement?», *op. cit.*

⁸⁷ Chris Hedges, «Northern Light», *TruthDig*, 3 de junio de 2012, www.truthdig.com/articles/northern-light [consulta: 31-1-2018].

La democracia inestable: De la pedagogía crítica a la guerra contra la juventud

Una entrevista con Henry A. Giroux

Por Michael A. Peters

Deseo concluir con una entrevista que proporciona un contexto histórico a gran parte de la labor en el campo de la pedagogía crítica, los estudios sobre la juventud, la justicia social, la política cultural y la educación superior; labor que he abordado en este libro. Esta tarea no me ha resultado sencilla. En cuanto intelectual de la clase trabajadora, me he encontrado en una institución que se mostraba en general hostil con respecto a mis experiencias, a mi capital cultural y a la erudición crítica que impregnaba mi trabajo en la universidad. Creo que es necesario que esos relatos y esas luchas adquieran visibilidad con el objeto de articular las presiones más generales experimentadas por muchos académicos marginados debido a su origen cuando van a contracorriente o se encuentran bajo ataque como parte de un plan oculto que tiene un orden político poderoso e invisible. Al mismo tiempo, mi propia lucha no debería reafirmar la naturaleza a menudo distópica de la universidad, sino poner claramente de manifiesto que esos espacios no carecen de contradicciones y que el poder nunca es absoluto: el cambio político y social es siempre posible. Además, la entrevista ofrece un vislumbre de la forma en que la interacción entre lo público y lo privado ha influido en mi papel como intelectual público en el ámbito de la educación superior; así como de mis esfuerzos por desarrollar una concepción de la pedagogía crítica en cuanto factor fundamental de la naturaleza misma de la acción, la política y la propia democracia. Entre las presiones de una institución en la que prolifera el legado del elitismo cultural, las estructuras de clase, el racismo y la represión, la entrevista proporciona un archivo y un relato de la crítica y la posibilidad, de la desesperación y la esperanza, así como un vislumbre de un tipo particular de trabajo

con la memoria que ilumina tanto las luchas pasadas y los problemas de una nueva coyuntura histórica como el sentido de abordar dichos asuntos.

MICHAEL PETERS: Henry, es un gran placer entrevistarte, pues como colega y amigo te he admirado mucho a lo largo de los años y me has ayudado enormemente en el desarrollo de mi trabajo y en mi crecimiento como profesional cuando era un joven académico. Recuerdo que leí tu trabajo en la década de 1980, cuando era un joven académico neozelandés. Era un graduado recientemente salido de un departamento de filosofía, hambriento de materiales que examinaran el mundo de forma crítica. Descubrí tus primeros trabajos sobre la crítica postmoderna y utilicé el libro que escribiste con Stanley Aronowitz, *Education Under Siege*, en uno de los cursos que impartía. Expresaste con elocuencia muchas ideas con las que yo lidiaba por aquel entonces y, en mi opinión, enseñaste el camino a toda una generación al convertirte en un intelectual público y en un crítico cultural preocupado por el destino de los jóvenes. En particular, fuiste mi mentor y me apoyaste con gran generosidad en la publicación de mi primer libro, *Education and the Postmodern Condition* (con prólogo de Lyotard), en la colección que coeditabas con Paulo Freire en Bergin and Garvey. Esa experiencia marcó el verdadero comienzo de mi carrera académica y, bajo tus auspicios, publiqué seis libros más en tu colección. Fue un acto lleno de generosidad y camaradería, por el que te estoy muy agradecido. Sé que a lo largo del tiempo fuiste mentor y prestaste ayuda a muchos otros académicos. Esto habla de tu papel como intelectual público en un ambiente interconectado que transforma el concepto de la colaboración intelectual y que realza la noción de camaradería, así como el espacio público donde se desarrolla el saber.

Permíteme que dé comienzo a esta entrevista y que te pida que reflexiones sobre tu niñez, tu educación y tu experiencia como estudiante universitario. ¿Qué factores de tu origen y de tu formación te predispusieron a manifestar interés por los asuntos de justicia social? Cuéntanos cuándo y en qué circunstancias sentiste rabia a causa de la injusticia social y tomaste la determinación de hacer algo al respecto.

HENRY GIROUX: Crecí en un barrio obrero, en las décadas de 1950 y 1960, un barrio caracterizado por la constante yuxtaposición de la violencia, la lealtad y la solidaridad. Por un lado, era un barrio donde la gente se definía en términos de comunidades, lugares y espacios específicos. La idea de un individuo aislado, que se las arregla solo y que define su existencia en términos principalmente individualistas y competitivos, constituía una anomalía en un barrio como ese. La gente se ayudaba mutuamente en tiempos de necesidad, se relacionaban entre sí y se cuidaban unos a otros. Al mismo tiempo, había mucha violencia en el barrio, a menudo infligida por la policía y demás instituciones represivas, como las escuelas. En ese barrio, era imposible sobrevivir sin amigos, sin reconocer que las protecciones que transmitían una sensación de acción y de libertad procedían del grupo, no del individuo aislado y carente de compromisos, tan celebrado hoy en día. Para mí, la justicia social se forjaba en los vínculos de solidaridad y en la

necesidad de reconocer tanto cierta noción del bien común como la importancia de lo social.

Como varón de clase obrera, en un barrio donde la masculinidad era una señal de coraje, brutalidad e identidad, el cuerpo se convirtió en la herramienta más útil a mi disposición. Era la fuente suprema de acción, necesaria para sobrevivir, asegurarse el respeto y contar con un mecanismo que sirviera de marco y de mediación entre uno mismo y el mundo en general. La violencia en ese barrio era tanto personal como institucional. La gente era pobre; muchos de ellos carecían de empleo y a menudo sus vidas estaban perdidas antes de que tuvieran la posibilidad de madurar. Los jóvenes vivían en una especie de tiempo muerto, a la espera de terminar el instituto y con la esperanza de conseguir un empleo, quizá como sacerdotes, bomberos o policías, y, finalmente, obtener una pensión por incapacidad laboral. El género era una línea divisoria y la violencia que impregnaba nuestras relaciones con las mujeres era raramente física, sino más bien ideológica y política. Las mujeres simplemente no revestían mayor importancia más allá de ciertos papeles muy tradicionales. En ese barrio fui testigo de muchas estrecheces y de mucho amor, lo que me afectó profundamente. En lo personal, mi familia era muy pobre y mi padre luchaba infatigablemente para alimentarnos y asegurarse de que tuviéramos cubiertas las necesidades básicas, aunque no siempre lo lograba. Solíamos quedarnos sin comida hacia el jueves, un día antes de la paga de mi padre. Pero al menos teníamos un hogar y nos las arreglábamos para sobrevivir menos como víctimas que como una familia que luchaba frente a fuerzas sistémicas que nos superaban y que no podíamos controlar. Esas estrecheces generaban enormes problemas, pero también fortalecían nuestra resolución de luchar, de aceptar la calidez de los demás y de desarrollar un sentido de humildad y de rabia frente a esas privaciones innecesarias, sistemáticamente determinadas. Pero la pobreza no solo forma el carácter, sino que también produce tensiones, injusticias y violencia. La supervivencia no era un asunto de la telerrealidad, sino un esfuerzo que hacía que uno estuviese constantemente en guardia; convertía el tiempo en una privación, más que en un lujo, y redefinía los parámetros de la acción, el aprendizaje y la subsistencia. La justicia llegaba rápidamente en ese barrio, y no siempre a favor de lo recto. Hasta que empecé a ir al instituto, buena parte de mi juventud consistió básicamente en apañármelas para sobrevivir en un mundo en el que mi mayor fortaleza era la capacidad de hablar rápido, más que mi talento como pependenciero. Con un metro ochenta y 65 kilos, esto último no era una opción viable.

Por aquel entonces carecía de un lenguaje que me permitiera articular las desigualdades, el sufrimiento y los modos de solidaridad que veía a mi alrededor. Vislumbré la necesidad de un discurso semejante en la época del instituto, que irónicamente se llamaba Hope High School [Instituto Esperanza]. Por aquel entonces, la segregación en Hope High School obedecía a parámetros raciales y de clase. Los niños negros y los niños blancos que eran pobres se encontraban en los cursos tachados de «basura»; practicaban deportes y, en general, se los tenía por deficitarios y delincuentes. La mayoría de nosotros entrábamos a la escuela por la puerta trasera; los niños blancos y de buena posición entraban por la puerta delantera. Era fácil para mí advertir la

dimensión racial y clasista de todo esto, especialmente porque jugaba al baloncesto y solía pasar el rato con muchos de los niños negros de mi equipo. Aunque resultaba relativamente sencillo visitar su barrio y jugar en los gimnasios de su ámbito, ellos no podían venir a mi barrio sin sufrir los ultrajes de las calumnias raciales o cosas mucho peores.

Mi sentido de justicia social comenzó en aquel momento, cuando la experiencia de solidaridad y lealtad empezaba a chocar con mis propios e indiscutidos racismo y sexismo, de larga data en los encuentros cotidianos de mi juventud. A veces las contradicciones que caracterizaban el «sentido común» del racismo y del sexismo eran sometidas a examen y quedaban puestas de manifiesto. El hecho de tratar a las personas como si fueran objetos o de entenderlas en función de estereotipos establecidos se vio constantemente puesto a prueba en los años que pasé en el instituto, pues me encontré con hombres y mujeres negros que refutaban esos estereotipos y que tuvieron la amabilidad y la inteligencia de abrirme los ojos tanto a través de sus propias experiencias de vida como del lenguaje crítico del que yo carecía y al que ellos tenían acceso.

Todo cambió cuando fui al *college*, al menos en mi segundo intento. La primera vez asistí a un *junior college* con una beca de baloncesto, pero aún no estaba preparado para el cambio cultural. Me sentía terriblemente inseguro en ese lugar, no sabía como conducirme en el ámbito del capital cultural de los chicos de clase media y al cabo de un breve tiempo abandoné los estudios. Tras trabajar dos años en empleos extraños, obtuve otra beca de baloncesto en una pequeña institución educacional de Maine. Todo esto transcurrió en la década de 1960, una época en la que el lenguaje, las relaciones sociales y la cultura misma cambiaban a un ritmo acelerado. Era difícil no reparar en los cambios, ignorar las luchas por los derechos civiles y no percibir la esperanza colectiva que daba impulso a las protestas estudiantiles por la guerra de Vietnam y por las costumbres de la clase media. Enseguida empecé a tomar parte en eso. El saber adquirió un registro nuevo para mí, del mismo modo que las cambiantes costumbres culturales afectaron profundamente mi idea del presente y del futuro. Como resultado, el saber ya no era solamente poderoso, sino también atractivo; el lenguaje se convirtió en mi arma de elección. La justicia social como un medio para vivir en un mundo mejor era el principal asunto que por aquel entonces afectaba la vida de la mayoría de las personas de mi entorno. En el *college*, leía con avidez; pasaba de Marx a James Baldwin, me empapaba de la literatura *beat* y trataba de entender no solo qué sentido tenía todo esto en términos de mi propia acción crítica, sino también cuál podía ser mi papel en la configuración de un mundo mejor.

La inscripción en un programa de formación del profesorado fue sumamente significativa para mí, porque enseguida comprendí las dimensiones ética y política de la enseñanza, así como la importancia del desarrollo de una conciencia crítica y de una cultura formativa para cualquier sociedad democrática viable. Después de graduarme, fui a la Universidad Estatal de los Apalaches para cursar un máster en Historia y me convertí en asistente de investigación de Bob Sandels, un joven y apasionado profesor adjunto. Bob era un intelectual izquierdista increíblemente brillante; fue quien más me ayudó por

aquel entonces a atar cabos con respecto a varios asuntos de política nacional y externa en los que la justicia económica y social constituía un factor central. Una vez graduado, terminé dando clases en el nivel secundario durante varios años y empecé a leer a Paulo Freire y a Howard Zinn, quienes con el tiempo se convirtieron en íntimos amigos míos. A partir de ese momento, me embargó un gran ardor, que afortunadamente no se extinguió jamás.

MP: De modo que no has perdido tu identidad como miembro de la clase trabajadora. Estoy interesado en las tensiones y en las contradicciones de los profesores procedentes de la clase trabajadora. ¿Podrías contarnos tus reflexiones sobre tu propia experiencia de educación como autotransformación? Sospecho que la razón por la cual Paulo Freire y Howard Zinn eran importantes para ti se debía en parte a tus orígenes. ¿Podrías también explicarnos la naturaleza de tus relaciones con estos dos pensadores?

HG: Son muchos los registros que ejercen influencia en el hecho de ser un académico procedente de la clase trabajadora, desde la ideología y el capital cultural hasta la política. Cuando comencé a dar clases en la Universidad de Boston, no contaba con el saber ni con las herramientas teóricas ni con la experiencia necesarios para introducirme en un mundo básicamente dominado por el capital cultural de la clase dirigente y de la clase media. Me enfrentaba constantemente a profesores y estudiantes que daban por sentado un derecho divino al privilegio y al poder, especialmente en lo que respectaba a sus diplomas académicos, sus habilidades lingüísticas de clase media y una experiencia de vida en la que a las personas como yo nos definían por nuestras carencias y nos veían en gran medida como si fuéramos intrusos: otros imaginarios incapaces de narrarse a sí mismos. O, aun peor, nuestra presencia misma en el mundo académico significaba que debíamos asimilarnos mentalmente a la clase media, o al menos actuar como si formáramos parte de ella. Eso implicaba a menudo vestirse de un modo particular, recurrir al hablar a un registro elaborado y meterse de lleno en los circuitos culturales que daban disfrute a la gente de clase media.

Durante mi segundo semestre en la universidad, adquirí plena conciencia de todos estos cambios requeridos. Mi padre había muerto recientemente de un ataque al corazón; yo me encontraba de regreso en el campus, tras haber asistido a su funeral. Por aquel entonces, el decano era un hombre llamado Bob Dentler, un académico educado en la Ivy League. Me encontré con él en la calle, poco después de la muerte de mi padre, y me dijo: «Lamento la noticia sobre tu padre. Seguramente fue difícil resolver el asunto de la herencia». ¿Herencia? Mi padre dejó cien dólares en un sobre que había pegado con celo detrás de un espejo. Ese era su patrimonio. Me impactó de inmediato la falta de tacto que suelen mostrar muchos académicos al relacionarse con quienes no constituyen una réplica de ellos mismos. Pero al comenzar a comprender cuál era el lugar que ocupaba la clase en el mundo académico, tomé la decisión de no representar el papel del profesional servil que aspira a formar parte de la clase media. No tenía intenciones de irme a vivir a una zona residencial, en las afueras de la ciudad, de jugar al golf y de llevar una vida

académica políticamente irrelevante. Me consideraba una persona de izquierdas; mis convicciones políticas me proporcionaban las herramientas no solamente para la introspección, sino también para ser crítico con el capital cultural que dominaba el mundo académico y que se hacía pasar por algo completamente normal. No sentía interés por las especializaciones definidas según criterios restringidos, poco menos que asfixiantes, ni por formas agobiantes de profesionalismo, ni por los llamamientos al positivismo, ni por una política que, en buena medida, separaba la universidad de la sociedad.

Asimismo, antes de convertirme en académico, tuve la suerte de vivir en Providence, Rhode Island, y aprovechar las numerosas conferencias gratuitas que ofrecía la Universidad de Brown. La posibilidad de observar a William Kunstler, abogado radical, y a Stanley Aronowitz, académico y activista, me salvó la vida en muchos sentidos. Tenía ante mí a dos intelectuales de la clase trabajadora, con un capital cultural inconfundible. Y sabían mucho más que la mayoría de los tipos de la Ivy League que los habían invitado. Eran apasionados, brillantes y hablaban sin rodeos sobre los asuntos públicos. Desde luego, estaba familiarizado con los discursos de la educación radical, la historia y el movimiento por los derechos civiles, pues había leído a Paulo Freire, a Howard Zinn y a James Baldwin, pero fue la base existencial de esos trabajos lo que avivó en mí el deseo de luchar por la justicia social, un anhelo que me cambió la vida. Me habían dicho a lo largo de toda mi vida que el cuerpo no debería estar conectado con la cabeza, que la pasión era un problema cuando se trataba de plantear un razonamiento o de adoptar una postura. Estas figuras arrancaron rápidamente de raíz ese mito. Jamás abandono mi sensibilidad de clase trabajadora, aunque he tenido que adquirir el saber y las habilidades de la clase media con el objeto de convertirme en un cruzador de fronteras: para entrar en una institución de clase media como la universidad y el mundo académico sin quemar las naves que me permitieron llegar hasta allí.

Recuerdo también una conversación con Joe Kincheloe, que procedía de un ambiente semejante al mío. Era siempre un placer pasar tiempo con Joe porque ambos compartíamos un capital cultural que nos definía como extraños tanto dentro como fuera del mundo académico: pertenecíamos a la clase trabajadora y, supuestamente, éramos deficientes y no contábamos con la bendición de los grados de la Ivy League; además, nuestro linaje conectaba el cuerpo y la mente de un modo que las personas desapasionadas y excesivamente pulidas solían describir como una falta de educación. Por supuesto, este espacio común nos permitió no solo rechazar un resentimiento fácil de adquirir e improductivo, sino también preguntarnos por los puntos fuertes de los recursos determinados por nuestros orígenes obreros, así como por el sentido de desarrollar una política más amplia y democrática. Nos relacionábamos con muchos tipos de gente, pero sentíamos un interés especial por los muchachos pertenecientes a grupos minoritarios y por los que eran blancos y pobres, pues procedían de un ambiente semejante al nuestro y a veces encontraban un modelo en lo que nosotros representábamos, un modelo que les cambiaba la vida y los preparaba para la larga lucha que tenían por delante.

Mi política tuvo como punto de partida la pregunta sobre cuáles eran las supuestas «deficiencias» que la clase dirigente y la clase media atribuían a la clase trabajadora. Era

necesario revertir la situación con respecto a ese tipo de estereotipos que tomaban como blanco a los muchachos de clase trabajadora. Comenzaba a entender que mi capital cultural no podía quedar reducido a deficiencias y carencias. De hecho, había aprendido hacía cierto tiempo que aunque mi entorno era problemático en lo que respectaba a una serie de cuestiones, desde la violencia hasta el sexismo, también me proporcionaba un profundo sentimiento de solidaridad y una humildad que llevaba a aceptar que la gente tenía capacidades diferentes y distintos puntos fuertes desde el punto de vista intelectual. Mi idea sobre qué constituye una crisis es en general diferente a la de mis colegas. Nunca me tragué la arrogancia ni la idea de que si uno recibía su educación en una institución de la Ivy League tenía garantizado un saber superior y una serie de capacidades más sólidas. En su momento, la universidad parecía producir, por supuesto que con algunas excepciones, académicos excesivamente convencionales, conservadores en términos políticos y arrogantes desde el punto de vista personal. Acompañadas de modos rigurosos de reflexión y discriminación, esas supuestas carencias se convirtieron para mí en un recurso formidable y en una fuente de fortaleza para una idea más viable de acción crítica y de compromiso político y democrático. Ni Joe ni yo vacilamos jamás con respecto a este tema, y creo que fue de gran utilidad tanto para nosotros como para nuestros estudiantes pertenecientes a la clase trabajadora.

He reído con frecuencia ante la aparente incongruencia de ser un intelectual de la clase trabajadora; semejante término solía ir a contracorriente de los criterios de muchos colegas cuyo capital cultural parecía caracterizarlos menos por lo que sabían que por todo lo que tenían que desaprender. A menudo se hacía difícil escuchar, experimentar y tolerar el pomposo halago del propio yo, los discursos impenetrables, las rígidas especializaciones, los afectos apáticos y la postura decididamente antipolítica que caracterizaban a muchas personas del mundo académico. Esos académicos eran inteligentes y frívolos, antipolíticos y con frecuencia indiferentes a la situación cada vez más grave del sufrimiento humano. Su trabajo académico era a menudo completamente privado, no guardaba relación con los asuntos sociales importantes y revelaba siempre altivez: esos académicos no eran conscientes de la clase de caricatura en la que se habían convertido. Para otros, el coraje intelectual había cedido ante el confortable espacio de la adaptación y la idea del intelectual público había sido reemplazada por la del «intelectual de las relaciones públicas», el busto parlante que, sobreexcitado, vomita frases llamativas y que proporciona «scholarshit»* a diversos medios de comunicación. Estaba cada vez más convencido de que me encontraba en un escenario educacional caracterizado por el hecho de que la mayoría de los académicos se había retirado a un mundo donde la medida de la capacidad teórica estaba determinada por la capacidad de huir de todo sentido de la responsabilidad o, en realidad, de cualquier noción de pensamiento capaz de dar lugar a consecuencias significativas.

Para mí, el hecho de encontrarme en el mundo académico constituía una atenuada forma de exilio. Siempre me he sentido como si no perteneciera a ese mundo, aunque distaba mucho de sentirme marginado a causa de eso. Simplemente, hacía mi trabajo, publicaba, enseñaba y usaba el mundo académico como un ámbito desde el cual podía

realizar lo que consideraba una importante labor política y educacional de inspiración democrática. Comprendí enseguida que mis orígenes obreros me proporcionaban al menos un par de ventajas en el mundo académico. Como no tenía que desaprender toda la basura cultural que venía con las ideologías de la clase dirigente y de la clase media, disponía de más tiempo para reflexionar sobre mi propio trabajo, la política y mi papel en la difusión de los discursos de acción crítica, educación, pedagogía, política y esperanza.

En el mundo académico me he sentido aislado, pero no solo. Por fortuna, varios amigos, entre ellos Joe Kincheloe, Richard Quantz, Paulo Freire, Stanley Aronowitz, Roger Simon, Peter McLaren y Donaldo Macedo, me ayudaron a encontrar solidaridad en lugares a menudo oscuros. Esos espacios ya no son para mí tan oscuros como en mis primeros tiempos como profesor en la Universidad de Boston; creo que, en el mundo académico, la condición de intruso ofrece la posibilidad de considerar apreciaciones críticas forjadas en el seno de la sensibilidad de la clase trabajadora y asimismo plantea el interminable desafío que presentan las divisiones de clases.

MP: Gracias. Este es exactamente el tipo de reflexión y de detalle autobiográfico que esperaba que surgiera. Quienes quedan tradicionalmente excluidos del mundo académico tienen la necesidad de identificarse con quienes han conseguido gestionar la experiencia de clase con tanto éxito como tú. Estoy también interesado en tus observaciones sobre el privilegio y el modo en que muchos profesores dan simplemente por sentada la situación de clase. ¿Hasta qué punto es la universidad una institución basada en clases sociales? Otro aspecto al que aludes en tu experiencia es el modo en que, con frecuencia, las administraciones universitarias no se encuentran en sintonía con el profesorado. Sé que has recibido ataques a causa de tus convicciones. También sé que has elaborado tu teoría sobre la institución y su desarrollo bajo las condiciones del neoliberalismo. Por favor, comparte con nosotros tus reflexiones sobre los ataques neoliberales y neoconservadores emprendidos contra la izquierda y sobre el surgimiento de la universidad neoliberal.

HG: En Estados Unidos, la educación superior tiene el aspecto de una meritocracia; sin embargo, eso distorsiona los modos en que la riqueza y el poder configuran la naturaleza jerárquica del sistema. En Estados Unidos, cuando los jóvenes pertenecientes a la clase trabajadora aspiran a obtener un diploma universitario, por lo general carecen de los fondos necesarios para llevar a cabo ese propósito, particularmente dados los aumentos de las tasas de matriculación producidos en las últimas décadas. Y cuando efectivamente acceden a alguna forma de educación superior, muchos de ellos van a parar a los centros de estudios superiores o a las escuelas técnicas. Claro que en el pasado disponíamos de programas que facilitaban el acceso, como el GI Bill [la ley de readaptación de los excombatientes], pero esas épocas han quedado atrás. A causa de la neoliberalización, la desigualdad económica está ahora determinada en la estructura y en el núcleo de la universidad, si bien el acceso masivo a la educación superior ha constituido siempre una especie de santo grial. De modo que el acceso es en gran medida una cuestión de clase, pero también un asunto racial. La cultura de buena parte de la educación superior tiene

poco que ver con las historias, las experiencias, los lenguajes y los ambientes culturales de muchos muchachos procedentes de la clase trabajadora y de los grupos minoritarios. El capital cultural de las clases media y alta tiende a aplastar a estos muchachos; el daño infligido es mayor cuando no tienen a su disposición programas correctivos que contribuyan a compensar la educación deficiente que en general reciben en escuelas con pocos recursos y relegadas al olvido, dadas a contener y a criminalizar las conductas de los marginados. Para muchos jóvenes de la clase obrera, el tiempo es una carga, no un lujo, y a menudo deben compaginar el trabajo con la asistencia a clases y con el cumplimiento de los estándares exigidos. Para estos muchachos, la universidad es una batalla difícil que se les hace cuesta arriba. A menudo compiten con muchachos de clase media que pueden dedicar la mayor parte de su tiempo a los estudios o a la asistencia a clases.

En cuanto a la universidad misma, los ideólogos de derechas y el poder corporativo llevan ya largo tiempo atacando a la educación superior; sin embargo, en la actual coyuntura histórica, la situación ha empeorado enormemente. Como esfera pública y democrática, la universidad ofrece a los estudiantes las habilidades, el saber y los valores necesarios para desarrollar la capacidad para la crítica, el diálogo y el juicio informado. En una sociedad militarizada y determinada por el mercado, dichas facultades son vistas cada vez más como irrelevantes, cuando no peligrosas. A medida que se destinan menos fondos públicos para los presupuestos universitarios, se reduce la plantilla de los departamentos dedicados a las artes liberales y aumentan las tasas de matriculación, la educación superior va poniéndose del lado de la cultura, los valores y los incentivos del mundo de los negocios. Como consecuencia, el darwinismo económico socava actualmente las promesas cívicas e intelectuales que hacen de la educación superior un bien público. Las formas de gobierno de tipo gerencial, el aumento de los profesores a tiempo parcial y el predominio de una cultura auditora de base empírica dan impulso a la misión de la educación superior, relacionada cada vez más con la tarea de capacitar a la élite y a los trabajadores de baja remuneración para que formen parte de la fuerza laboral global. Por otra parte, el valor más importante de la educación superior está hoy en día vinculado a la necesidad de diplomas. En el afán de adopción de valores de mercado y de reducción de costes, las clases han incrementado rápidamente la cantidad de estudiantes que las constituyen; asimismo, ha aumentado también el énfasis en la enseñanza memorística y en los exámenes estandarizados. Las disciplinas y las asignaturas que no forman parte del ámbito de la utilidad matemática y de la racionalidad económica son tachadas actualmente de prescindibles. Como sucede con la mayoría de los modelos educacionales de corte neoliberal, la educación superior solo reviste importancia en la medida en que promueve la prosperidad nacional e impulsa el crecimiento económico, la innovación técnica y la transformación del mercado.

En Estados Unidos, este modelo neoliberal puede entenderse a través de una serie de tendencias de corporatización. En aras de la austeridad, la educación superior ha adoptado, en efecto, la estructura organizacional, los valores y la cultura de las corporaciones grandes o medianas. Los rectores universitarios ora hablan en nombre de

grandes ideas o de visiones sociales inspiradoras, ora defienden los valores comerciales y apoyan abiertamente los intereses corporativos. Dado que la cultura de los negocios impregna la educación superior, todas las prácticas escolares, desde el servicio de *catering* hasta los modos específicos de instrucción, así como la contratación temporal de profesores, están a cargo de contratistas privados. En algunas universidades, los decanos de las facultades cambian su enfoque para centrarse fuera del campus con el objeto de captar fondos y de establecer relaciones de cooperación con las industrias, tarea que en otros tiempos estaba a cargo del rector. La dirección académica se basa hoy en día menos en el acervo de los ideales, las luchas y los modos de atestiguamiento democráticos que en el manual corporativo que compendia el planeamiento de estrategias y la recaudación de fondos. Esto no significa que hay que condenar de plano la necesidad de recaudar fondos, lo que también puede resultar productivo, sino que más bien implica que dicha tarea no puede adquirir prioridad con respecto a las formas de dirección arraigadas en valores más democráticos, emancipadores y no mercantilizados.

En la actualidad, la mayoría de las universidades están dominadas por la austeridad y las medidas disciplinarias de corte neoliberal. Por otra parte, a medida que la educación superior se semeja cada vez más a las corporaciones, esta se torna más conservadora y muestra una disposición mayor a someterse a los intereses ideológicos de derechas, que unas pocas décadas atrás hubiesen constituido un anatema para la educación superior. Por ejemplo, la prestigiosa Universidad de Washington, en St. Louis, concedió en 2008 un doctorado a Phyllis Schlafly, que es la misma persona que se opuso «a la Enmienda de Igualdad de Derechos, a las Naciones Unidas, al darwinismo [...], que culpó de la masacre de Virginia Tech al departamento de inglés [y] que proponía prohibir que las mujeres ocuparan puestos tradicionalmente masculinos, como los relacionados con el campo de la construcción, el cuerpo de bomberos y el ejército».¹ Al mismo tiempo, una de las amenazas más serias que se ciernen sobre la educación superior consiste en la creciente dependencia del profesorado a tiempo parcial —que por lo general carece de poder, recibe un salario de hambre, no cuenta con beneficios y no goza de ningún tipo de prestigio—. Actualmente, más del 70 por ciento de la instrucción universitaria está en manos de profesores a tiempo parcial, mal pagados y con una carga laboral excesiva. En estas circunstancias, no solo se ven socavados la calidad de la instrucción, el bienestar de los estudiantes y la función de la universidad, sino que, además, la estructura de gobierno de la universidad se encuentra en gran medida en manos de una clase empresarial de orientación corporativa, con poco respeto por las artes liberales y que ha ligado el futuro de la educación superior a una cultura de los negocios que imita la cultura de la sala de juntas de una corporación. Esta nueva clase de labor académica precaria y el número creciente de estudiantes que se definen en general como consumidores anulan la misión democrática de la universidad y presagian consecuencias potencialmente desastrosas para el futuro de la educación superior, dondequiera que se adopte este modelo.

Como la educación superior está cada vez más estructurada en función de los intereses de las corporaciones y del Estado de seguridad, la libertad académica se ve comprometida y los profesores viven con temor a perder sus empleos por mostrarse

excesivamente críticos con la autoridad establecida. La pérdida de autonomía por parte del profesorado fomenta la falta de libertad académica y hace que los profesores sean vulnerables a los intereses derechistas exteriores que vigilan cada vez más lo que enseñan, lo que dicen y lo que publican. Así, por ejemplo, los legisladores del Partido Republicano en Wisconsin han recurrido a los tribunales para obtener acceso a los correos electrónicos de los profesores: una nueva forma de terrorismo digital destinada a tener a raya a los académicos o en un estado de constante miedo con respecto a lo que dicen o publican. Como los gastos estatales se han reducido al mínimo, la universidad se ha transformado en un campo de pruebas para los intereses corporativos y militares, tal como lo he señalado en *La Universidad secuestrada. El reto de confrontar a la alianza militar-industrial-académica* [*The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*]. Además, la universidad se ha transformado en una fábrica de diplomas que renuncia a enseñar a los estudiantes las habilidades necesarias para convertirse en ciudadanos críticos y comprometidos, así como para mantener con vida las democracias. Como la organización y la cultura de la educación superior siguen principios administrativos, la investigación se torna más empresarial, el acceso de los estudiantes está determinado por el poder adquisitivo, los valores del mercado sustituyen a los valores públicos, los recursos de los distintos departamentos dependen de su grado de implicación con respecto a los intereses corporativos y la enseñanza está orientada a producir capital humano para la economía global.

Si se la considera simplemente como un campo de pruebas para el orden corporativo y el Estado de seguridad nacional, entonces la educación superior no cumplirá con su promesa de un futuro democrático para los jóvenes ni con su inversión en un Estado social. La antipública formación social que ha surgido con el neoliberalismo no tiene ningún interés en fomentar las culturas formativas y las relaciones sociales necesarias para que los jóvenes puedan imaginarse como ciudadanos críticos, comprometidos y responsables desde el punto de vista social. Aunque no podemos hacer suficiente hincapié en la dificultad de superar estas condiciones, es hora de que los educadores y los ciudadanos preocupados desarrollemos un nuevo lenguaje político capaz de atar cabos entre las guerras en el extranjero y la que se desarrolla en nuestro propio país: un lenguaje que comprenda el ataque a la educación superior como parte de un ataque mayor al estado de bienestar, al pensamiento crítico y a la democracia misma. La consecuencia de este infame ataque a la universidad será la destrucción de todo vestigio de la educación superior en cuanto bien público y como esfera pública y democrática. Claramente, aquí está en juego algo más que la abolición de los derechos de negociación de los trabajadores y los grandes aumentos de las tasas de matriculación universitaria. También existen cuestiones relacionadas con el tipo de sociedad en la que deseamos convertirnos y con lo que tendremos que hacer para detener el ataque terrible y arrogante emprendido contra todos los aspectos de la vida democrática por parte de la élite financiera, las corporaciones, los conservadores, los laboratorios de ideas reaccionarios, los políticos autoritarios y los medios de comunicación derechistas que ignoran todos los principios de honor, decencia y verdad. Por supuesto, lo esencial es que los intelectuales,

entre otros, pongan claramente de manifiesto que las fuerzas neoliberales y neoconservadoras están transformando la universidad en una esfera pública antidemocrática; también es fundamental que proporcionen un discurso de la posibilidad, capaz de desafiar esta terrible reconfiguración de la educación superior. Permíteme mencionar unas pocas posibilidades señaladas en mi propio trabajo sobre la neoliberalización de la universidad.

En primer lugar, es necesario que los educadores, entre otros, resolvamos de qué forma defender con mayor vigor la educación en cuanto bien público. Si no logramos hacerlo, estamos en problemas. En segundo lugar, debemos considerar cuáles son las condiciones óptimas para que los educadores, los artistas, los activistas, etcétera, puedan realizar su labor de manera autónoma y crítica. Dicho de otro modo, tenemos que reflexionar detenidamente en las condiciones que hacen que la labor académica sea fructífera, atractiva y relevante. En tercer lugar, es necesario conseguir que el creciente ejército de trabajadores temporales que actualmente constituyen la plantilla del mundo académico adquieran un cargo permanente. La presencia de tantos empleados a tiempo parcial es escandalosa e implica no solo el debilitamiento del poder de los profesores, sino también su explotación. En cuarto lugar, debemos educar a los estudiantes para que sean agentes críticos, para que aprendan a correr riesgos, a participar en diálogos reflexivos y a considerar el significado de ser socialmente responsable. La pedagogía no consiste en un adiestramiento, sino en educar a la gente para que practique la introspección, sea crítica y autoconsciente en lo que respecta a su relación con los demás y para que tenga cierto conocimiento de su relación con el mundo en general. En este sentido, la pedagogía no solo proporciona importantes competencias intelectuales y reflexivas; también permite que las personas actúen con eficacia en las sociedades en las que desarrollan sus vidas.

La pedagogía también adopta una nueva dimensión e impacto con el surgimiento de las tecnologías digitales y de las formas de la cultura de la pantalla, en constante multiplicación; todas ellas procuran captar audiencias nuevas y más amplias, a las que con frecuencia caracterizan como consumidores potenciales. Estas nuevas tecnologías y los proliferantes sitios en los que aparecen constituyen poderosas configuraciones de lo que C. Wright Mills denomina «aparatos culturales» que participan en modos de educación popular. Representan más específicamente formas dominantes de pedagogía pública que van logrando separar la enseñanza de cualquier vestigio de pensamiento crítico. Es necesario abordar estas poderosas formas de pedagogía pública tanto por sus modos de tergiversación como por su capacidad para crear espacios nuevos e importantes para las formas de pedagogía emancipadoras. No solo es preciso que comprendamos quién controla estos aparatos culturales y cómo movilizan nuestros deseos, necesidades, modos de identidad y relaciones sociales; también es necesario que desafíemos los nuevos medios de comunicación en términos de su poder, de lo que representan y cómo lo presentan. La pedagogía pública es un ámbito de lucha en el que los intelectuales críticos y comprometidos pueden dirigirse a audiencias más amplias y plantear en el dominio público varios asuntos políticos y sociales de importancia. La articulación del conocimiento y la experiencia, la construcción de nuevos modos de

acción, la producción de saber crítico, la recuperación de historias críticas y la posibilidad de vincular el saber al cambio social no pueden limitarse a ejercer influencia en los estudiantes que acuden a las aulas. Todos, pero en especial quienes trabajamos en el campo de la educación, debemos ampliar nuestras funciones como intelectuales públicos para abarcar otros ámbitos pedagógicos, audiencias e instituciones. Desde el punto de vista político, es imperativo organizar a una gran variedad de personas ajenas al mundo académico. Como ya he comentado, para esto necesitamos un nuevo lenguaje político con relatos más comprensivos. No estoy en contra de las políticas de identidad ni de los asuntos singulares, pero necesitamos encontrar distintas formas de relacionar estas cuestiones con relatos sobre la democracia que resulten más abarcadores y globales, de modo que podamos reconocer sus puntos fuertes y sus limitaciones en la construcción de movimientos sociales de amplia representatividad. En suma, es imperativo que tanto los educadores como los intelectuales, los artistas, los padres y los ciudadanos preocupados y socialmente responsables actuemos a favor de la justicia y en contra de la injusticia. Y este llamamiento a buscar la verdad con «v» minúscula debe configurarse mediante los juicios informados, la introspección, las formas de crítica mordaz, el coraje cívico y un profundo compromiso con respecto a la educación en cuanto factor central para la lucha por la democracia y el cambio social. Huelga decir que precisamos hallar nuevos modos de relacionar la educación con la lucha por un futuro democrático, actualmente socavado de maneras que resultaban inimaginables treinta años atrás.

MP: Gracias, Henry. Agradezco el modo en que vas desarrollando tu análisis a partir de una combinación de experiencia personal y de teoría crítica. Tus obras nos han servido de sostén durante muchas décadas y el empuje de tu labor en términos de pedagogía crítica, estudios culturales, cultura de la juventud y estudios globales en comunicación nos proporciona una poderosa lente teórica y una crítica práctica de la sociedad neoliberal contemporánea. Sé que estos intereses no se desarrollaron de forma cronológica y que existen muchas características que se superponen. Sería interesante que nos comentaras la evolución de tu pensamiento en lo que respecta a estas perspectivas y cuáles son en tu opinión los requisitos para convertirse en un pensador crítico hoy en día, en la era de los medios de comunicación globales.

HG: Mi interés por la pedagogía crítica surgió a raíz de mi experiencia como profesor en la escuela secundaria. Alcancé la mayoría de edad en la década de 1960; por aquel entonces era profesor y aún nos permitían enseñar con una gran dosis de libertad. Di un par de seminarios sobre estudios sociales y me centré en los estudios feministas, en las teorías de la alienación y en una variedad de asuntos sociales relevantes. Si bien no tenía problemas para encontrar contenido crítico, incluidas las películas progresistas que solía alquilar a los cuáqueros (Sociedad de los Amigos), no sabía cómo teorizar los diversos enfoques didácticos que probaba en el aula. Todo esto alcanzó un punto crítico cuando, en una ocasión, un vicerrector me reprendió después de clase y me pidió que no hiciera sentar a los alumnos en un círculo durante la clase. Realmente no pude defender mi

posición desde el punto de vista teórico. Por fortuna, llegó hasta mí la obra de Paulo Freire *Pedagogía del oprimido*, y a partir de entonces comenzó a desarrollarse mi interés por la pedagogía radical. Mi interés por los jóvenes también se desarrolló durante aquella época, si bien creo que aún no sabía que ese tema se convertiría posteriormente para mí en un serio objeto de erudición y de intervención política. Tras mi graduación en la Universidad Carnegie Mellon en 1977, me interesé profundamente en la labor que se llevaba a cabo en torno a la sociología de la educación en Inglaterra, en el trabajo de Bowles y de Gintis sobre la economía política de la enseñanza, así como en el trabajo etnográfico y marxista desarrollado por Paul Willis en el Birmingham Center for Cultural Studies [Centro Birmingham para los Estudios Culturales]. Todos estos estudios estaban muy influenciados por diversos matices de marxismo, y aunque aprendí muchísimo de ellos, me parecía que se equivocaban en cuanto a la economía política y no decían lo suficiente sobre la resistencia, la pedagogía o la importancia de la política cultural. La naturaleza estructural de este trabajo era lúgubre, estaba excesivamente determinada y no dejaba mucho espacio para sacar partido de las contradicciones, desarrollar una teoría del poder que no cayera en la dominación o imaginar un lenguaje de lucha y esperanza.

Empecé a buscar modelos teóricos en otras partes, con el objeto de desarrollar una idea más comprensiva de la enseñanza y su relación con fuerzas sociales, económicas y culturales más amplias; encontré dicho modelo en la obra de ciertos teóricos críticos contemporáneos, en especial los de la Escuela de Frankfurt. Recurrí a la teoría crítica para desafiar tanto la cultura del positivismo, dominante por aquel entonces, como el excesivo énfasis en la economía política de la enseñanza. *Theory and Resistance in Education* [Teoría y resistencia en educación] fue el resultado más célebre de esa investigación. Y aunque en algunos ámbitos lo consideran un clásico, debo decir que no fue fácil publicar mi obra a fines de la década de 1970 y a comienzos de la de 1980. En Estados Unidos, la labor sobre la teoría y la práctica educacional estaba dominada por Routledge Press, que mayormente se inclinaba a publicar obras que se mantenían dentro de los seguros parámetros del marxismo y la economía política. Por aquel entonces tuve la suerte de encontrarme con Roger Simon, quien no solo publicó mi trabajo en la prestigiosa revista *Curriculum Inquiry*, sino que, además, me enseñó mucho sobre la forma de teorizar asuntos de pedagogía y docencia. Roger era brillante y, en mi opinión, su obra superaba cuanto se publicaba en aquel momento sobre educación crítica, especialmente su libro *Teaching Against the Grain*. Creo que jamás hubiese escrito *Theory and Resistance in Education* de no haber sido por mis constantes conversaciones con Roger.

En las décadas de 1970 y de 1980, trabé amistad con Donaldo Macedo y Paulo Freire; pronto dimos comienzo a una serie sobre educación con Bergin and Garvey, que posteriormente pasó a Greenwood. Esta serie inauguró un nuevo espacio para la publicación de una amplia variedad de obras de teóricos que abordaban la pedagogía crítica y la teoría educacional en general. Lo fundamental en mi propia concepción de la pedagogía era que la consideraba como una práctica política y moral que iba más allá del análisis de las escuelas y las aulas. Para mí, la pedagogía era esencial para la

proclamación del poder y la necesidad de las ideas, del saber, de la cultura como factor central para cualquier definición viable de política, así como del objetivo de vivir con los demás en un mundo justo. La pedagogía sigue siendo un recurso político fundamental en la teorización de la importancia de establecer una cultura formativa conducente a crear sujetos y valores capaces de servir de sostén a una democracia sustantiva.

En la década de 1980, también me encontraba profundamente influenciado por el movimiento de los estudios culturales en Estados Unidos e Inglaterra, particularmente por la obra de Larry Grossberg, Meaghan Morris, Paul Gilroy, Paul Willis, Angela McRobbie, Richard Johnson y Stuart Hall. También los primeros trabajos de los estudios culturales sobre educación y juventud fueron muy importantes para mi propio desarrollo teórico. No solo destacaron la importancia de la pedagogía en el mundo académico, sino que además Raymond Williams amplió el concepto con una exploración de lo que él denominaba la «educación permanente» y ofreció los rudimentos de un marco teórico para tomar en serio la fuerza educacional de la cultura en general. En aquel entonces intenté revivir el carácter central de la pedagogía para los estudios culturales, particularmente debido a que muchos teóricos que siguieron a Williams parecían o bien mostrar poco interés en eso o bien dar por sentado que ello significaba enseñar los estudios culturales en los establecimientos educacionales. La pedagogía en este caso se había convertido en la ausencia presente en los estudios culturales, tal como la juventud se había convertido en la ausencia presente entre las teorizaciones izquierdistas en general. Aunque se hablaba bastante sobre asuntos de clase, raza y género, eran muy pocos los que escribían en Estados Unidos sobre los apuros de los jóvenes y la transformación de una sociedad de la producción a una sociedad del consumo, o, como señala Zygmunt Bauman, el paso de la modernidad sólida a la modernidad líquida. A comienzos de la década de 1980, los jóvenes, especialmente las minorías de clase y de color, se encontraban terriblemente asediados y eran muy pocas las personas que hablaban de lo que he denominado «la guerra contra la juventud». Sostuve entonces y sigo subrayando ahora que desde la década de 1980 hemos sido testigos de cambios políticos, económicos y culturales que señalan el comienzo de una forma de darwinismo económico, por un lado, y el surgimiento del Estado punitivo, por el otro. Y una de las consecuencias de la fusión de estos dos movimientos es esta guerra contra la juventud. He intentado captar y describir en varios libros los cambiantes parámetros de la guerra contra la juventud, incluido el reciente *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?*, tal vez mi trabajo más autorizado.

Tras Reagan y Thatcher, el neoliberalismo fue normalizándose en todo el mundo. Para mí, esto resultaba particularmente evidente a comienzos de la década de 1990, cuando el capitalismo neoliberal iba consolidándose y se volvía más despiadado y ponzoñoso en su apoyo siempre creciente a una cultura de la crueldad y a una ética de la supervivencia del más apto en las que las relaciones y los valores determinados por el mercado funcionaban como modelo para juzgar todos los aspectos de la vida social. Con la transformación de la sociedad en la imagen del mercado, el espacio y las condiciones del pensamiento ajeno a los valores y las relaciones mercantiles se tornaron más difíciles;

entre las consecuencias de todo esto, podemos mencionar una particularmente lúgubre: la demolición de los valores no relacionados con el mercado, de las esferas públicas y de las formas de comunidad. A medida que disminuían las formas sociales democráticas, decrecían también los valores sociales, el bien público, la responsabilidad social y la naturaleza misma de la política. Era un momento muy destructivo tanto para Estados Unidos como para el resto del mundo. Así como la soberanía corporativa reemplazó o debilitó la soberanía política, el ataque al Estado social se intensificó, el poder del capital se separó de la política tradicional del Estado-nación, el Estado punitivo comenzó a crecer y surgió una nueva serie de formaciones económicas y sociales en las que las protecciones sociales se debilitaban, los problemas sociales se criminalizaban cada vez más y todas las esferas públicas se sometían a las fuerzas de la privatización y de la mercantilización, especialmente la educación pública y superior.

Bajo el neoliberalismo, hemos sido testigos del desarrollo sin restricciones de una ideología del libre mercado y de un darwinismo económico en cuyo marco los valores del mercado suplantaron los valores cívicos. Todo está a la venta. Se celebra el hiperindividualismo. El lucro es visto como la esencia de la democracia y las obligaciones de la ciudadanía se reducen a la práctica del consumo. Se trata de un sistema en el que un modo deshumanizador de consumismo y la libre concentración de capital se corresponden con el constante descarte no solo de bienes, sino también de seres humanos, muchos de los cuales son vistos como innecesarios y desechables por su condición de consumidores defectuosos, de inmigrantes, de blancos de bajos ingresos o de minorías pobres. También se trata de un sistema en el que todo está privatizado, con la grave consecuencia de que lo público cae en manos de lo privado. Se torna cada vez más difícil la tarea de traducir las preocupaciones privadas en cuestiones públicas. En la última década, mi trabajo se ha centrado en conectar las formas neoliberales de la pedagogía pública y las prácticas disciplinarias autoritarias con el surgimiento de nuevos modos de individualismo y el sentido de hacer visibles dichas fuerzas para oponerles una resistencia colectiva. Este proyecto ha sido profundamente influido por la obra de diversas figuras, entre ellas, Pierre Bourdieu, Angela Davis, Edward Said, Zygmunt Bauman, Hannah Arendt, Nancy Fraser, C. Wright Mills, Stanley Aronowitz y, más recientemente, David L. Clark.

La obra de Bourdieu sobre el neoliberalismo y la de Bauman sobre la modernidad líquida y la transformación de la esfera pública son tesoros de perspicacia con respecto a las condiciones cambiantes de la modernidad, la política del consumismo y el llamamiento a nuevos modos de responsabilidad ética. La obra de Arendt sobre el autoritarismo y sus condiciones potencialmente recurrentes, aunque en formas nuevas, junto con la brillante obra de Nancy Fraser sobre las esferas públicas feministas me proporcionaron un nuevo lenguaje para pensar las instituciones y los espacios necesarios para una cultura formativa que posibilite los modos democráticos de acción y de subjetividad. La obra de Said y de Bourdieu sobre la responsabilidad de los académicos como intelectuales públicos tuvo un efecto profundo en mi trabajo intelectual. Del mismo modo, C. Wright Mills ejerció una profunda influencia en mí en lo que respecta a la

importancia de relacionar los asuntos privados con las consideraciones públicas, a la centralidad de los aparatos culturales y al papel público que podrían desempeñar los intelectuales en cuanto agentes del cambio.

Stanley Aronowitz tal vez sea uno de los intelectuales públicos más brillantes de Norteamérica. Su amplia comprensión de los diversos dominios del saber y su capacidad para reunir asuntos muy diferentes y ponerlos en relación con una totalidad mayor constituye un modelo que atañe al modo de llevar a cabo una labor académica que sea pública, rigurosa y dialéctica. Finalmente, sería una negligencia de mi parte no subrayar la influencia más reciente de mi colega David L. Clark. Su erudición —que nunca deja de sorprenderme— ha sido decisiva en la puesta a punto de mi conocimiento de la teoría crítica, de Derrida y de una serie de tradiciones teóricas que David abraza y sobre las que escribe de forma tan perspicaz como poética. Su idea de solidaridad y de compromiso es notable en un mundo académico que parece cada vez más adicto a la estrechez de miras del arribismo, del amiguismo y de la necesidad de confortar a los estudiantes —vistos ahora como clientes con derechos más que con obligaciones—, en vez de prepararlos intelectualmente para un mundo que no solo ha de ser disfrutado, sino que también requiere compromiso.

En la actual coyuntura histórica, ser un intelectual no solo implica reflexionar sobre los profundos cambios causados por el desarrollo y el poder de los nuevos medios de comunicación y las formas en que han transformado el concepto mismo de lo social, lo comunal y lo político, sino también redefinir qué significa ser un intelectual público capaz de realizar un trabajo multidisciplinario y de dirigirse a diversas audiencias. El viejo modelo del intelectual que escribe y habla en un lenguaje teórico obtuso y estrecho de miras parece improductivo en este particular momento histórico. Es necesario que la teoría sea tanto rigurosa como accesible y que aborde no solo los límites exteriores de la erudición disciplinaria, sino también los problemas sociales importantes. Igual importancia reviste su necesidad de incluir e incitar a la participación a personas que no están versadas en los especializados vocabularios disciplinarios del mundo académico. La teoría no es ni una metáfora para el escolasticismo y el formalismo ni es políticamente irrelevante. Tampoco se la puede desdeñar como algo característicamente estadounidense o francés, o como algo exótico o extraño. La teoría es esencial e ineludible y no es posible abstraerla por completo de las responsabilidades de la crítica política; no obstante, el cómo y el porqué la hacemos constituyen un asunto más problemático y preocupante. ¿Qué significa *usar* la teoría, en vez de simplemente aplicarla, como tienden a hacer muchos profesores y estudiantes de posgrado?

La teoría es el enemigo del «sentido común» y, por lo tanto, suscita el odio de muchos de nuestros populistas de nuevo cuño, antiintelectuales y autoritarios, que compitieron con Obama en las elecciones de 2012. Por supuesto, existe otra cuestión importante que atañe al momento en que la teoría se torna tóxica, una inmunidad en contra de la inmunidad, al encerrarse en sí misma y funcionar como una especie de autoinmunidad, por usar el término de Derrida. Dada la decadencia de la actual política antiintelectual de lo «obvio», la teoría es lo único que nos queda y funciona como una especie de caja de

herramientas a las que recurrir para destruir el consenso del sentido común, desarrollar formas de saber y promover relaciones sociales más justas. La teoría es un recurso indispensable en la tarea de reflexionar y desarrollar nuevos modos de representación, poder y acción al servicio de la vinculación del saber y el poder, del sentido y la relevancia social, de los problemas privados y los asuntos públicos. Claramente, todo importa: la introspección, el dominio de grandes corpus de saber y la adopción de tecnologías nuevas como un modo de llegar a públicos más amplios; de igual manera, solo mediante la teoría podemos recuperar lo que queda de los derrotados, los reprimidos, los marginales y las ideas relegadas por obsoletas, antiamericanas e indigeribles. Pero en este proyecto se encuentra en acción algo incluso más fundamental. La izquierda global no tiene necesidad de abandonar la teoría; lo que necesita es encontrar un lenguaje nuevo para alejarse de los tipos de política fragmentada que han dominado las sociedades occidentales desde la década de 1980.

Del mismo modo, la política de la identidad debe ponerse en guardia frente a la posibilidad de convertirse en exclusivista; es necesario repensarla como parte de una serie más amplia de conexiones y proyectos. En mi opinión, en la década de 1980, un grupo de teóricas feministas muy influyentes en materia de educación hicieron mucho daño política y éticamente a la comprensión tanto de la pedagogía crítica como de la educación radical en cuanto práctica de transformación y libertad. En lugar de basarse y participar críticamente en las complejas tradiciones a partir de las cuales se desarrolló este trabajo, preguntándose tanto por sus puntos fuertes como por sus debilidades, tratándolo como un discurso teórico y una práctica en desarrollo, caracterizaron erróneamente la pedagogía crítica como el enemigo del empoderamiento. Al proceder en función de absolutos reconfortantes basados en el modelo de nosotros contra ellos, esa retórica de las oposiciones simplistas fomentó un discurso manipulador y un clima favorable al oportunismo político. Un burdo tipo de esencialismo y de reduccionismo estructuraba ese trabajo. En lugar de participar en una compleja tradición de trabajo, simplemente lo demonizaba, reduciéndolo a un aspecto de un binarismo en el que desaparecía cualquier duda, meditación, complejidad y matiz.

Lo que empeoró todavía más esta intervención fue el hecho de que fue seguida por una interminable serie de respaldos por parte de hombres blancos y abúlicos, pertenecientes al mundo académico, que citaban este trabajo para probar sus propias y falsas credenciales feministas. Esto era realmente tan hipócrita desde el punto de vista ideológico como reaccionario desde la perspectiva política, o aun peor, peligroso. Inconsciente de su propio rechazo a abrazar una labor analítica y deconstructiva, reflexiva y con matices, este tipo de teoría educacional feminista planteaba sus propios cálculos mecánicos y positivistas como si semejante labor ofreciera garantías políticas, reforzadas por el absolutismo y la crítica mordaz que a veces le daban expresión. Esto era un síntoma de en qué puede convertirse una versión particular de la política de la identidad cuando la impulsa el moralismo, la política de la pureza, la lógica de la certeza y la indiferencia por el intercambio crítico y erudito. Aquí vemos en acción algo más que un mero orgullo desmesurado y una negación de la complejidad del trabajo sujeto a

revisión; nos encontramos con una reivindicación de la claridad política y moral que, en realidad, produce lo contrario. Por fortuna, parte de este trabajo quedó contrarrestado por un número menor de académicas feministas dedicadas a la pedagogía crítica, quienes rechazaron este tipo de distinción amigo/enemigo. Esto resultaba particularmente evidente por aquel entonces en la brillante obra de Linda Brodkey, bell hooks, Deborah Britzman, Sharon Todd, Chandra Mohanty, Sharon Crowley, Lynn Worsham y, más tarde, Robin Truth Goodman y Susan Searls Giroux.

En vez de lanzarse misiles unos a otros, los intelectuales públicos deben abordar la cuestión de cómo podemos comprender de manera efectiva nuestras diferencias como parte de un movimiento más amplio y poderoso para participar en intercambios críticos, expandiendo las fronteras del conocimiento transformativo, ampliando las luchas democráticas y abordando el tema del gran sufrimiento y de las enormes privaciones, particularmente en el caso de la juventud, causados hoy en día por diversas instituciones, políticas y prácticas fundamentalistas y autoritarias. Como ha señalado mi pareja, Susan Searls Giroux, con su característica precisión: «Como consecuencia de nuestras prioridades terriblemente erróneas y de nuestra negligencia, hemos producido, en pocas palabras, bombas inteligentes y niños explosivos».²

Necesitamos establecer vínculos, construir movimientos sociales amplios, hacer que la pedagogía sea un elemento esencial de la política y dismantelar las formas reaccionarias de neoliberalismo, racismo y cultura mediática que se han vuelto normales. Necesitamos emprender y desarrollar teorías más relacionales vinculadas a totalidades más amplias y a los modos de interacción de las fuerzas de la diferencia, la identidad, la política local, la pedagogía cultural y otras formaciones sociales que abordan nuevas formas, más amenazadoras, de política global. En la actualidad, el poder es libre; no guarda lealtad a nada, como no sea a la acumulación de capital, lo que no solo es mucho más destructivo, sino también más difícil de contener. Toda noción viable de política debe ser relacional y estar conectada; debe pensar tanto dentro como fuera de los límites de los Estados-nación, inventar vocabularios nuevos, invertir en grupos de una representatividad más amplia, que no solo comprenda a los trabajadores, abordar el tema de las tribulaciones de los jóvenes y resucitar el poder del Estado social y de la democracia como un modo radical de gobierno y política. Esto sugiere tomar en serio los asuntos de especificidad y contexto y, al mismo tiempo, cambiar el nivel de amplificación por una perspectiva más global.

Una de las consideraciones más importantes necesarias para dar lugar a una nueva visión de la política consiste en la incorporación de los derechos económicos y de las protecciones sociales en la esfera política. Los derechos políticos y personales se tornan disfuncionales sin los derechos sociales. Como nos recuerda Zygmunt Bauman, la libertad de elegir y el ejercicio de los derechos políticos y personales se vuelve una broma cruel en una sociedad que no provee derechos sociales —es decir, alguna forma de protección con respaldo colectivo que proporcione el tiempo y el espacio para que los pobres y marginados participen en la esfera política y contribuyan a configurar modos de gobierno—. Para ejercer cualquier idea real de acción cívica, la gente necesita

protecciones de las desgracias y privaciones de las que no son responsables. Al mismo tiempo, un movimiento a favor de la democracia debe desafiar la erosión de los vínculos sociales, el deterioro de la cohesión comunal y el debilitamiento de la responsabilidad social que han tenido lugar bajo el aparato neoliberal que promueve la desregulación, la privatización y la individualización. También es preciso que reflexionemos sobre el sentido de crear las culturas formativas necesarias para combatir el racismo, la cultura del famoseo, la cultura y las instituciones del capitalismo de casino, el ataque al medio ambiente y la creciente desigualdad en lo que respecta a la riqueza y a los ingresos, una desigualdad que destruye cualquier vestigio de política democrática existente en el mundo. Necesitamos un lenguaje que tome en serio tanto la historia como el período actual, autoritario y peligroso, un lenguaje que, como señala Bauman, reconozca que la humanidad compartida es el bote salvavidas. Son muchas las personas de izquierdas que actúan como si vivieran en el siglo XIX y no están al corriente de las nuevas tecnologías, de los modos de dominación y de las formaciones sociales emergentes que van adquiriendo forma en todo el mundo.

Una política viable en el presente ha de tomar en serio la premisa de que el saber debe ser significativo para ser crítico, para ser transformativo. Se trata de algo más que la reivindicación de las virtudes del diálogo, del intercambio y la traducción. Se trata de recuperar una política y de inventar un lenguaje que pueda crear esferas públicas y democráticas en las que sea posible producir nuevos sujetos e identidades capaces de reconocer y abordar el tema de los aprietos de los otros, así como de luchar de forma colectiva para expandir y profundizar la actual lucha por la justicia, la libertad y la democratización. Es necesario que la izquierda global sea minuciosa, accesible y rigurosa en nuestras críticas, especialmente en medio de la ignorancia política y cultural generada por los aparatos culturales del neoliberalismo. Pero asimismo necesitamos un lenguaje de esperanza, que se revele realista más que romántico con respecto a los desafíos que se le plantean actualmente al planeta y que, no obstante, se excite ante la comprensión de que las cosas pueden ser diferentes, de que no solo cabe imaginar las posibilidades, sino también abrazarlas, pelear por ellas y llevarlas a efecto mediante las luchas colectivas.

Aunque es importante oponerse a las fuerzas de dominación, con eso no basta. Debemos superar el lenguaje de las denuncias inútiles y ofrecer en cambio un lenguaje que fomente el saber, las habilidades y las relaciones sociales necesarios para la creación de nuevos modos de acción, de movimientos sociales y de políticas económicas y sociales de carácter democrático. Es necesario que inauguremos el reino de la posibilidad humana, que reconozcamos que la historia está abierta, que la justicia nunca es total y que la democracia jamás queda establecida por completo. Creo fervientemente en la necesidad de la crítica y la esperanza, y tengo fe en que la izquierda puede desarrollar las esferas públicas que posibilitan esas posibilidades, ya se trate de escuelas, aulas, talleres, periódicos, revistas en línea, centros de estudios superiores u otros espacios en los que el saber, el poder, la ética y la justicia se fusionen para crear subjetividades nuevas, modos inéditos de coraje cívico y una nueva esperanza para el futuro.

¹ Katha Pollitt, «Backlash Spectacular», *Nation*, 26 de mayo de 2008, www.thenation.com/article/backlash-spectacular [consulta: 31-1-2018].

² Susan Searls Giroux, *Between Race and Reason. Violence, Intellectual Responsibility, and the University to Come*, Stanford, Stanford University Press, 2010, p. 157.

Índice de nombres

«Passim» (literalmente, «por todas partes») indica la discusión intermitente de un tema a lo largo de una serie de páginas.

A

Academic Workers for a Democratic Union,
Adler, Patricia,
Adorno, Theodor,
Afganistán,
Agamben, Giorgio,
All in the Red,
American Association of University Professors,
Annis, Roger,
Arendt, Hannah,
Arizona,
Aronowitz, Stanley,
Arum, Richard,
Atlas Shrugged [La rebelión de Atlas] (Rand),

B

Babones, Salvatore,
Bacevich, Andrew,
Bachmann, Michele,
Badiou, Alain,
Baldwin, James,
Banco Mundial,
Barclays,
Bauman, Zygmunt,
BB&T Corporation,
Bérubé, Michael,
Between Race and Reason: Violence, Intellectual Responsibility and the University to Come (Giroux),
Biehl, João,
Birmingham Center for Cultural Studies,
Black, William,
Blankfein, Lloyd,
Blumenstyk, Goldie,
Boren, Mark Edelman,
Bourdieu, Pierre,

Boyagoda, Randy,
Browne (Inglaterra), Informe,
Bruni, Frank,
Buchheit, Paul,
Bush, George W.,
Butler, Judith,

C

Cain, Herman,
California,
Campbell, Bruce,
Canadá, *Véase también* Quebec
Castoriadis, Cornelius,
Cavanagh, John,
Cazdyn, Eric,
Champion, Robert,
Charest, Jean,
Chicago,
Chile,
Chomsky, Noam,
Christie, Chris,
Citigroup,
Clark, David L.,
Coalition large de l'Association pour une Solidarité Syndicale Étudiante (CLASSE),
Comaroff, Jean,
Comaroff, John,
Cricar, Ray,
Critchley, Simon,
Cruz, Ted,
cuáqueros,
Curley, Tim,

D

Davidson, Cathy,
Davis, Angela,
Departamento de Defensa. *Véase* Departamento de Defensa de Estados Unidos
«Deferred Action for Childhood Arrivals» (DACA),
Deleuze, Gilles,
Den Tandt, Michael,
Dentler, Bob,
Derrida, Jacques,
Do It Anyway: A New Generation of Activists (Martin),
Douglass, Frederick,

E

Eagleton, Terry,
Edelman, Marian Wright,
Education and the Postmodern Condition (Peters),
Education Under Siege (Aronowitz y Giroux),
Erickson, Rodney,

España,
Estados Unidos, Cámara de Representantes de,
Estados Unidos, Departamento de Defensa de,
Estados Unidos, Senado de

F

Ferguson, Charles,
Fire Next Time, The (Baldwin),
Florida,
Florida A&M University,
Florida Atlantic University,
Florida State College,
Florida State University,
Forrest, Katherine,
Foucault, Michel,
Fox, Michael J.,
Frankfurt, Escuela de,
Fraser, Nancy,
Freeh, Louis J.: Informe de Freeh,
Freire, Paulo; *Pedagogía del oprimido*,
Friedman, Milton,
Fung, Archon,

G

Garneau, Marianne,
Gates, Bill,
Gautney, Heather,
GEO Group,
Georgia,
Gilroy, Paul,
Gingrich, Newt,
Giroux, Henry: entrevista; *Theory and Resistance in Education [Teoría y resistencia en educación]*; *Youth in a Suspect Society*,
Giroux, Susan Searls,
GlaxoSmithKline,
Goldberg, David Theo,
Goldman Sachs,
Gran Bretaña. Véase Reino Unido
Grecia,
Greenwald, Glenn,
Greer, Germaine,
Grossberg, Larry,
Guantánamo, Centro de detención de la bahía de,
Guay, Bernard,
guerra fría,

H

Hall, Stuart,
Hallward, Peter,
Harper, Stephen,

Harvey, David,
Haugh, David,
Hayden, Tom,
Head, Simon,
Hedges, Chris,
Honneth, Alex,
Hope High School, Providence, Rhode Island,
Howe, Irving,
Howe, Stephen,

I
Intercollegiate Studies Institute,
Iowa,
Inglaterra,
Irán,
Iraq,
Irlanda,

J
Johnson, Richard,

K
Kanuga, Malav,
Katehi, Linda P.,
Kettman, Steve,
Kincheloe, Joe,
King, Martin Luther, hijo,
Koch, la familia,
Krugman, Paul,
Kunstler, William,

L
Lakoff, George,
Lapham, Lewis,
Limbaugh, Rush,
Lorde, Audre,
Lowder, J. Bryan,
Lowenthal, Leo,
Lukacs, Martin,

M
Macedo, Donaldo,
Maine,
Marois, Pauline,
Marshall, Andrew Gavin,
Martin, Courtney,
Marxismo,
Maternal, Infant, and Early Child Home Visiting Program,
McCaskill, Claire,

McClennen, Sophia,
McKibben, Bill,
McRobbie, Angela,
Medicaid,
Michigan,
Midway, aeropuerto,
Mills, C. Wright,
Morrison, Toni,
Morris, Meaghan,
Moyers, Bill,
Murray, Stuart J.,
Mycock, Andy,

N

National Collegiate Athletic Association (NCAA), National Defense Authorization Act,
National Security Association,
National Student Power Convergence,
Nelson, Cary,
New York Times,
Nueva Jersey,
Nueva York, Departamento de Policía de la Ciudad de,
Nietzsche, Friedrich,
Nocera, Joe,

O

Obama, Barack; discurso sobre el estado de la nación,
Occupy Wall Street,
Ohio,
Out of Place [*Fuera de lugar*] (Said),

P

Parks, Rosa,
Parti québécois (PQ),
Paterno, Joe,
Pedagogía del oprimido (Freire),
Pennsylvania State University,
Perry, Rick,
Peters, Michael A.,
Pilger, John,
Pineault, Éric,
Piñera, Sebastián,
Pollitt, Katha,
Potter, Claire,
Potts, Donna,
Powers, Bill,

Q

Quebec,

R

Rancière, Jacques,
Rand, Ayn: *Atlas Shrugged* [*La rebelión de Atlas*],
Ravitch, Diane,
Readings, Bill,
Reagan, Ronald,
Reich, Robert,
Reino Unido, *Véase también* Inglaterra
Republicano, Partido; gobernadores; intelectuales no deseados; Wisconsin,
Rich, Frank,
Roksa, Josipa,
Romney, Mitt,
Routledge Press,
Rubio, Marco,
Ryan, Paul,

S

Sachs, Jeffrey,
Said, Edward,
Sandels, Bob,
Sandusky, Jerry,
Santorum, Rick,
Schlafly, Phyllis,
Schrecker, Ellen,
Schultz, Gary,
Scott, Rick,
Seidewitz, Kathryn,
septiembre, ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001,
Seybold, Peter,
Shaker, Erika,
Sharp, Gene,
Simon, Roger,
Smith, George,
Sociedad de los Amigos. *Véase* cuáqueros
Spanier, Graham B.,
Spivak, Gayatri,
Stiglitz, Joseph,
Stripling, Jack,
Students for Academic Freedom,

T

Talley, Simon,
Teaching against the Grain (Simon),
Tea Party,
Texas,
Theory and Resistance in Education [*Teoría y resistencia en educación*] (Giroux),
Thomas College,

U

United Auto Workers (UAW),

Universidad secuestrada, La. El reto de confrontar a la alianza militar-industrial-académica [The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex] (Giroux),

Universidad Carnegie Mellon,
Universidad de Boston,
Universidad de Brown,
Universidad de California,
Universidad de California, Berkeley,
Universidad de California, Davis,
Universidad de Nueva York,
Universidad de Massachusetts,
Universidad de Ohio,
Universidad de Siracusa,
Universidad de Texas,
Universidad de Washington,
Universidad de Yale,
Universidad Marshall,
Utah,

W

Walker, Scott,
Wall Street (película),
Watson Institute for International Studies,
Weiner, Lois,
Weisberger, Bernard,
Wente, Margaret,
White, Julian,
Williams, Jeffrey,
Williams, Raymond,
Willis, Paul,
Wilmore, Larry,
Wilson, Robin,
Wisconsin,
Wolf, LaKeisha,
Wolin, Sheldon,

Y

Young Americans for Freedom,
Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability? (Giroux),

Z

Zapatistas,
Zinn, Howard,
Zirin, David,

Información adicional

Las actuales políticas neoliberales han dado como resultado un darwinismo económico que promueve el interés personal mediante un individualismo y egoísmo abusivos. Por otra parte, sus estrategias estimulan una especie de amnesia social que borra el pensamiento crítico, el análisis histórico y cualquier noción de relaciones sistémicas más amplias: las reformas educativas sustituyen el aprendizaje crítico por la pericia en la realización de test, la memorización de datos y el no cuestionamiento del saber o la autoridad.

Esta pedagogía de la ignorancia impulsada por el colapso y la decadencia del paradigma actual democrático ha repercutido muy negativamente sobre la educación. Henry Giroux se propone en este ensayo dirigir una mirada crítica sobre el sistema educativo, en especial, en la educación superior en Estados Unidos. Asimismo, el lector encontrará en estas páginas un análisis mordaz no solamente de las universidades norteamericanas y sus administradores, académicos e intelectuales en general, sino sobre los gobiernos neoliberales y el *establishment* que las promueven. *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior* es una invitación a la reflexión sobre la realidad social y política a nivel mundial, así como de nuestro propio sistema social y educativo, en el que valores tales como responsabilidad social, comunidad y bien común están tan ausentes.

HENRY GIROUX (Providence, Rhode Island, 1943) es un renombrado crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la Pedagogía Crítica. Ha dedicado su foco de investigación a la integración de los estudios culturales dentro del campo de la educación y la pedagogía, convirtiéndose en una de las voces actuales más críticas sobre el sistema educativo y cultural norteamericano, fuertemente subyugado por sus industrias culturales.

OTROS TÍTULOS

Cass R. Sunstein

[*Paternalismo libertario*](#)

Judith Shklar

El liberalismo del miedo. Prólogo de Axel Honneth

Albert Chillón y Lluís Duch

Sociedad mediática y totalismo. Antropología de la comunicación. Vol. 2

Heinz Bude

La sociedad del miedo

**VIKTOR EL HOMBRE
FRANKL EN BUSCA
DE SENTIDO**



Herder

El hombre en busca de sentido

Frankl, Viktor

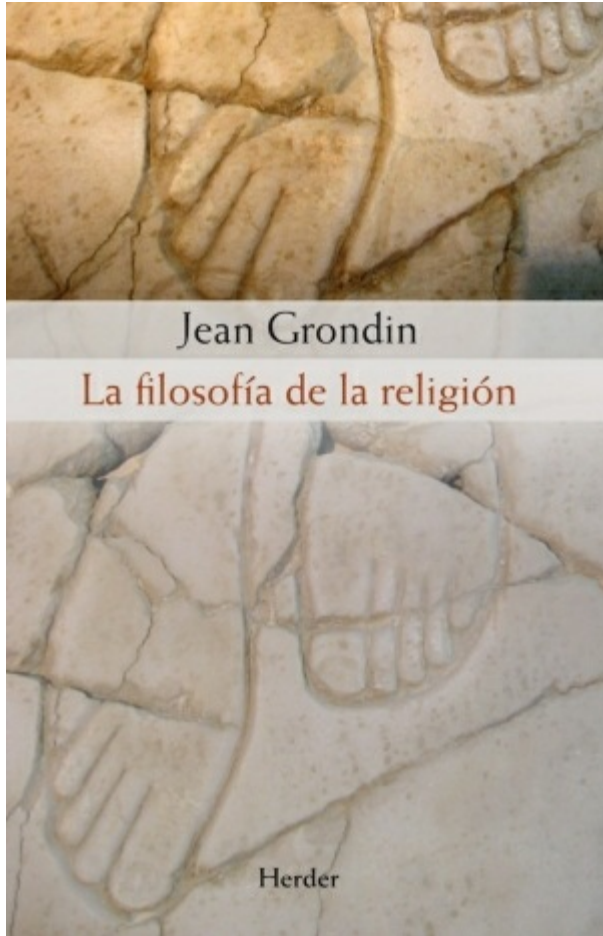
9788425432033

168 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Nueva traducción"El hombre en busca de sentido" es el estremecedor relato en el que Viktor Frankl nos narra su experiencia en los campos de concentración. Durante todos esos años de sufrimiento, sintió en su propio ser lo que significaba una existencia desnuda, absolutamente desprovista de todo, salvo de la existencia misma. Él, que todo lo había perdido, que padeció hambre, frío y brutalidades, que tantas veces estuvo a punto de ser ejecutado, pudo reconocer que, pese a todo, la vida es digna de ser vivida y que la libertad interior y la dignidad humana son indestructibles. En su condición de psiquiatra y prisionero, Frankl reflexiona con palabras de sorprendente esperanza sobre la capacidad humana de trascender las dificultades y descubrir una verdad profunda que nos orienta y da sentido a nuestras vidas. La logoterapia, método psicoterapéutico creado por el propio Frankl, se centra precisamente en el sentido de la existencia y en la búsqueda de ese sentido por parte del hombre, que asume la responsabilidad ante sí mismo, ante los demás y ante la vida. ¿Qué espera la vida de nosotros? El hombre en busca de sentido es mucho más que el testimonio de un psiquiatra sobre los hechos y los acontecimientos vividos en un campo de concentración, es una lección existencial. Traducido a medio centenar de idiomas, se han vendido millones de ejemplares en todo el mundo. Según la Library of Congress de Washington, es uno de los diez libros de mayor influencia en Estados Unidos.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



La filosofía de la religión

Grondin, Jean

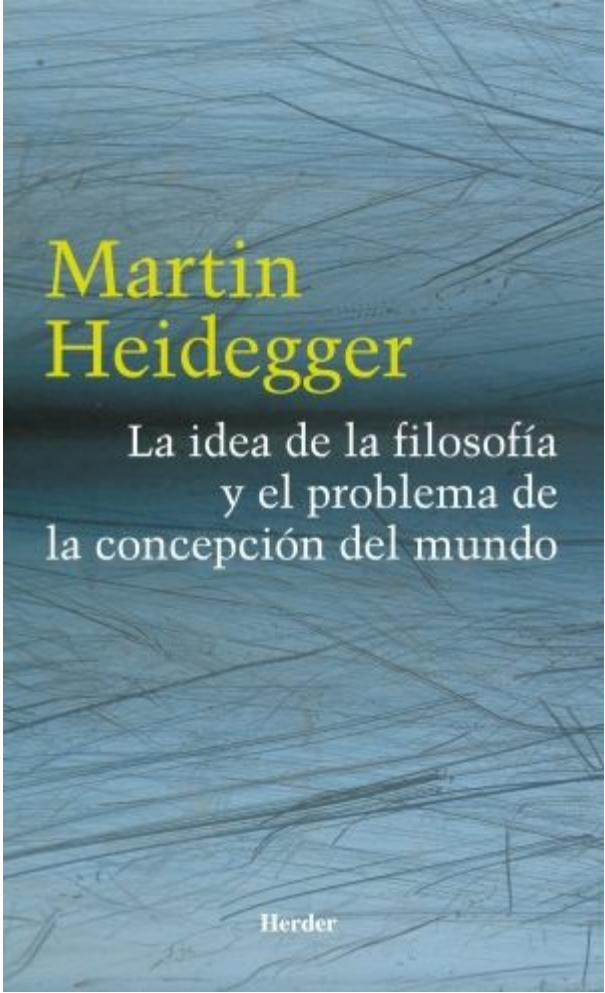
9788425433511

168 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Para qué vivimos? La filosofía nace precisamente de este enigma y no ignora que la religión intenta darle respuesta. La tarea de la filosofía de la religión es meditar sobre el sentido de esta respuesta y el lugar que puede ocupar en la existencia humana, individual o colectiva. La filosofía de la religión se configura así como una reflexión sobre la esencia olvidada de la religión y de sus razones, y hasta de sus sinrazones. ¿A qué se debe, en efecto, esa fuerza de lo religioso que la actualidad, lejos de desmentir, confirma?

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Martin Heidegger

La idea de la filosofía
y el problema de
la concepción del mundo

Herder

La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo

Heidegger, Martin

9788425429880

165 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Cuál es la tarea de la filosofía?, se pregunta el joven Heidegger cuando todavía retumba el eco de los morteros de la I Guerra Mundial. ¿Qué novedades aporta en su diálogo con filósofos de la talla de Dilthey, Rickert, Natorp o Husserl? En otras palabras, ¿qué actitud adopta frente a la hermeneútica, al psicologismo, al neokantismo o a la fenomenología? He ahí algunas de las cuestiones fundamentales que se plantean en estas primeras lecciones de Heidegger, mientras éste inicia su prometedora carrera académica en la Universidad de Friburgo (1919-923) como asistente de Husserl.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

JESPER JUUL



Decir no, por amor

Padres que hablan claro:
niños seguros de sí mismos

Herder

Decir no, por amor

Juul, Jesper

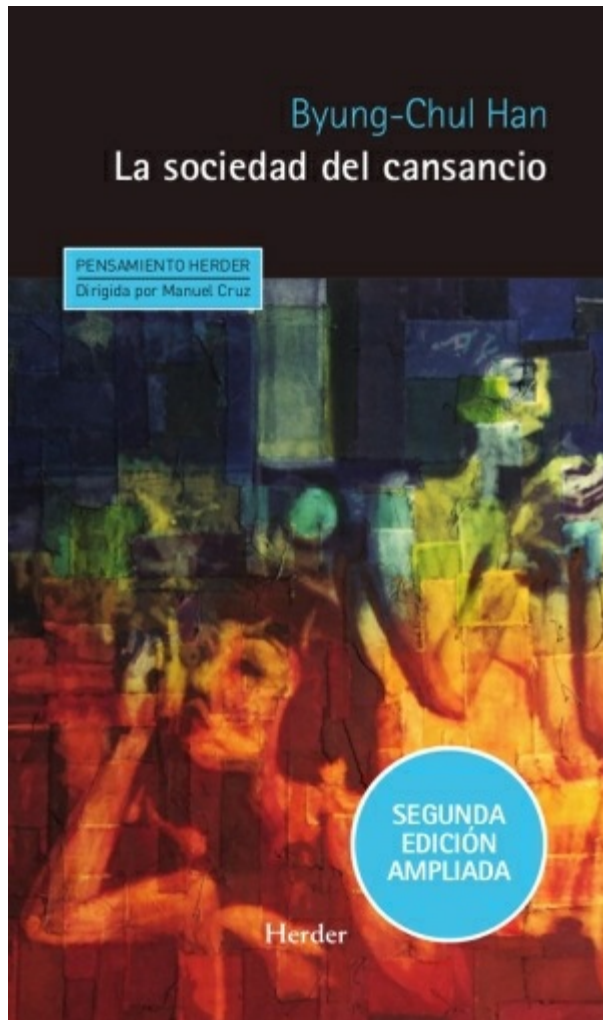
9788425428845

88 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El presente texto nace del profundo respeto hacia una generación de padres que trata de desarrollar su rol paterno de dentro hacia fuera, partiendo de sus propios pensamientos, sentimientos y valores, porque ya no hay ningún consenso cultural y objetivamente fundado al que recurrir; una generación que al mismo tiempo ha de crear una relación paritaria de pareja que tenga en cuenta tanto las necesidades de cada uno como las exigencias de la vida en común. Jesper Juul nos muestra que, en beneficio de todos, debemos definirnos y delimitarnos a nosotros mismos, y nos indica cómo hacerlo sin ofender o herir a los demás, ya que debemos aprender a hacer todo esto con tranquilidad, sabiendo que así ofrecemos a nuestros hijos modelos válidos de comportamiento. La obra no trata de la necesidad de imponer límites a los hijos, sino que se propone explicar cuán importante es poder decir no, porque debemos decirnos sí a nosotros mismos.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



La sociedad del cansancio

Han, Byung-Chul

9788425438578

120 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

La segunda edición, ampliada con dos nuevos capítulos, del indiscutible bestseller de Byung-Chul Han, una de las voces filosóficas más innovadoras de los últimos años. En este ensayo Han expone una de sus tesis principales: la sociedad occidental está sufriendo un silencioso cambio de paradigma, un exceso de positividad que está conduciendo a una sociedad del cansancio. Según el autor, toda época tiene sus enfermedades emblemáticas. Así, hay una época bacterial que toca a su fin con la invención del antibiótico. A pesar del manifiesto miedo a la pandemia gripal, actualmente no vivimos en la época viral. La hemos dejado atrás gracias a la técnica inmunológica. El comienzo del siglo XXI, desde un punto de vista patológico, no sería ni bacterial ni viral, sino neuronal. La depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno límite de la personalidad (TLP) o el síndrome de desgaste ocupacional (SDO) definen el panorama de comienzos de este siglo. Estas enfermedades no son infecciones, sino estados patológicos que siguen a su vez una dialéctica, pero no una dialéctica de la negatividad, sino de la positividad, hasta el punto de que cabría atribuirles un exceso de esta última.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Portada	2
Créditos	3
Índice	4
Dedicatoria	5
Agradecimientos	6
Introducción. La guerra del neoliberalismo contra la democracia	7
1. La educación distópica en una sociedad neoliberal	36
2. En el límite de la educación superior neoliberal: La resistencia juvenil mundial y la diferencia entre Estados Unidos y el Reino Unido	59
3. La violencia intelectual en la era de los intelectuales cerrados: La pedagogía crítica y el regreso a lo político	81
4. Universidades fuera de control: Grandes competiciones deportivas, grandes sumas de dinero y la reaparición de lo represivo en la educación superior	105
5. Sobre la urgencia de intelectuales públicos en el mundo académico	131
6. Días de rabia: El movimiento de protesta estudiantil de Quebec y el nuevo despertar social	154
7. La democracia inestable: De la pedagogía crítica a la guerra contra la juventud. Una entrevista con Henry A. Giroux	182
Índice de nombres	203
Información adicional	210