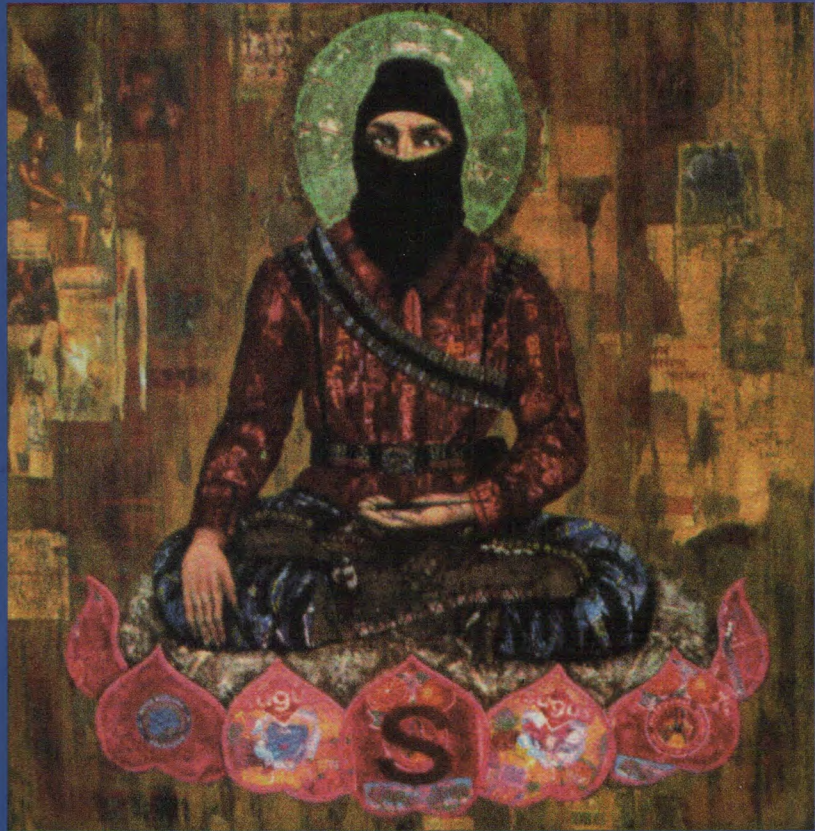


LA ENSEÑANZA CONTRA EL CAPITALISMO GLOBAL Y EL NUEVO IMPERIALISMO

Una Pedagogía Crítica



Peter McLaren
Ramin Farahmandpur



Peter McLaren y, en menor medida, su colaborador en esta obra, Ramin Farahmandpur, se inscriben en una corriente que tiene un nombre concreto y unas coordenadas inconfundibles: la Pedagogía Radical.

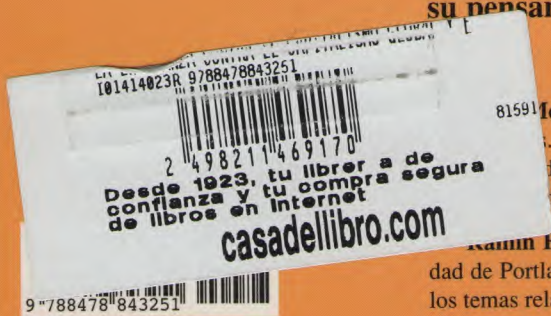
Surge este movimiento a partir de una reinterpretación de Marx (en el sentido menos dogmático y más fecundo) con elementos de Paulo Freire y otros autores no menos conocidos en el ámbito académico de los EE.UU.

Los planteamientos de esta pedagogía analizan críticamente tanto al postmodernismo como a todas las secuencias planteadas por la globalización y el imperialismo. Como contrapartida, se reivindica una pedagogía de la resistencia —en el aula y fuera de ella— que pueda abarcar a estudiantes, representantes de la clase obrera y a todas las capas sociales que sufren en carne propia las consecuencias de la marginación y de la explotación.

El libro, sin dejar de ser implacablemente crítico, está abierto a muchas posibilidades de futuro y es un llamamiento a inventar colectivamente las condiciones de una nueva sociedad. Tarea difícil, ardua, de largo aliento, en la que los autores comprometen no solamente su pensamiento sino su propia vida.

81591 McLaren es profesor en la Universidad de California. Autor de innumerables libros, su *Life in Schools* ha sido por un grupo de expertos como uno de los doce libros de todo el mundo en el campo de la pedagogía.

Ramin Farahmandpur es profesor auxiliar en la Universidad de Portland. Sus investigaciones en educación se centran en los temas relacionados con globalización, imperialismo, neoliberalismo, marxismo y pedagogía crítica.



La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

Una Pedagogía crítica

Peter McLaren
Ramin Farahmandpur

Prólogo

Esta nueva propuesta de Peter McLaren y Ramin Farahmandpur, ofrece una síntesis crítica de los temas más apremiantes del mundo actual. Su análisis de las dimensiones relevantes de la teoría marxista, aplicadas a la crítica de la globalización —como eufemismo del imperialismo—, son muy útiles para aquellos ciudadanos preocupados y comprometidos con la lucha por la justicia global y la paz mundial. Los educadores deberían prestar más atención al llamamiento que se hace a una pedagogía crítica revolucionaria, y deberían estar alarmados por la gran cantidad de violaciones de los derechos de estudiantes y profesores, previstos en la Primera Enmienda, que se cometen en nombre del patriotismo a todo lo largo y ancho de los Estados Unidos. Las conexiones que existen entre el terrorismo y la política exterior de los Estados Unidos, aclaran y responden a la pregunta que se han hecho los más afectados por los atentados del 11 de septiembre: "¿Por qué nos odian?" Si los medios de comunicación corporativos hubiesen estado a la altura, lo habríamos visto venir, y quizás se habría ejercido mayor presión democrática sobre nuestro gobierno, para que expresara la voluntad de muchos de sus ciudadanos, en lugar de apoyar el saqueo mundial por parte de una minoría avariciosa.

Este es un texto importante que hace una contribución significativa al campo de la pedagogía crítica en relación con la globalización. McLaren y Farahmandpur establecen nuevas conexiones entre el capitalismo, la globalización y el terrorismo fomentado por el Estado, a la vez que ofrecen convincentes sugerencias pedagógicas. En el transcurso de los capítulos, que van de la teoría marxista a la pedagogía crítica revolucionaria, pasando por las recomendaciones para la aplicación de una "pedagogía de con-

trabando" en escuelas públicas y, en especial, en escuelas de formación pedagógica. Son fuertes las conexiones que hacen de las dimensiones específicas de la globalización con la política exterior de los Estados Unidos, y su trabajo está rigurosamente respaldado por otros estudiosos del tema.

Aquí, McLaren y Farahmandpur plantean embarazosas cuestiones para el statu quo, e ilustran la incapacidad de éste último de enfrentar los dilemas humanos provocados por un capitalismo en constante crisis. Tales cuestiones nos proporcionan la claridad ontológica para centrar y continuar con nuestros esfuerzos en la lucha a lo largo de la historia, hacia una solución social y democrática, en lugar de resignarnos a los mitos de "muerte de la historia" de aquellos que consideran el capitalismo como la expresión más elevada de la humanidad, a pesar de las innumerables catástrofes humanas y medioambientales que han ocurrido.

En una era en que los medios de difusión corporativos —que ya no representan a la prensa— han perfeccionado la ciencia de "fabricar el consentimiento", el coraje y el criticismo de los pensadores de la civilización se vuelve vital, esencial, y desesperadamente necesario. Existen dos problemas graves en la academia, donde se supone que el arquetipo de intelectualismo goce de una perfecta salud. En primer lugar, es evidente que gran parte de los profesores provienen de la élite, y están influenciados y embebidos en la ideología dominante de la cultura que han heredado, materializada y promovida por los medios de comunicación corporativos. Los financiamientos mantienen a muchos en silencio. Un silencio mucho más pernicioso surge cuando aquellos que son críticamente conscientes de la propaganda que de forma deliberada confunde patriotismo con conformidad, permanecen callados por temor a las repercusiones. Todos hemos sido testigos de los horrores que resultan del silencio y la conformidad, mientras las personas se preocupan sólo por sus propios intereses inmediatos. Schmidt (2000) nos recuerda: "No es el enfrentamiento al sistema lo que destruye al individuo, sino su conformidad ante éste" (252).

En la larga historia de la carrera de Peter McLaren, y en la nascente carrera de su coautor, Ramón Farahmandpur, es evidente su habilidad para interpretar de manera crítica el mundo y la palabra, así como su valor para denunciar la opresión y las injusticias sociales que surgen del capitalismo y, desde hace algún tiempo, de la globalización. En el caso de McLaren, se puede inferir que esa tenacidad frente a la hegemonía es causada y reforzada por sus raíces proletarias. En una ocasión, Giroux se autodefinió como un "accidente académico e histórico", ya que al entrar en la academia, él también provenía de la clase trabajadora. Quisiera insistir en que el verdadero patriota no es aquél que flota en las aguas de la

conformidad, donde grandes recompensas aguardan a aquellos que están dispuestos a vender su alma al mejor postor; sino aquél que está dispuesto a luchar "para formar una unión perfecta, establecer la justicia, asegurar la tranquilidad nacional, proporcionar lo necesario para la defensa común, promover el bienestar general, y garantizar a las generaciones actuales y futuras las bendiciones de la libertad" (Constitución de los Estados Unidos), no sólo para los ciudadanos estadounidenses, sino para cada ser humano del planeta. Como hace tiempo señalara Samuel Johnson, "El patriotismo es el último refugio de un rufián". Innumerables rufianes nos envolverían en la bandera, mientras las libertades que pretenden representar se encogen bajo la presión de la retórica de "acto patriótico".

Como aclarara Nader (1992) con tanta elocuencia a los que han sido confundidos por las distorsiones del patriotismo que promueven aquellos que saquean el presente e hipotecan el futuro, "una democracia es una sociedad donde el valor y el riesgo son cada vez menos necesarios para que cada vez más personas propaguen la justicia y las bendiciones de la libertad por todas partes" (vi).

No sorprende que en los Estados Unidos se establezcan debates tan acalorados sobre la educación. En el sentido jeffersoniano, la educación pública tiene el potencial para desarrollar una ciudadanía progresista. Precisamente por esa razón se encuentra asediada. La atmósfera actual de estandarización, responsabilidad y el mito de lo objetivo "basado en la investigación científica", reprime a los profesores a la vez que impone ideológicamente la vocación de la enseñanza. Según Adrienne Rich (1994, 3) señala, "La objetividad no es más que la subjetividad masculina". Esto se evidencia en las formas en que el patriarcado sigue delimitando una profesión donde predomina lo femenino. Según Aronowitz,

Sería posible demostrar que el abandono virtual por parte *de* los actuales líderes educacionales, del objetivo de proporcionar a la sociedad un estrato de intelectuales críticos, es una reacción al incremento del activismo estudiantil de los años 60. En este sentido, el cambio hacia la \ ocacionalización y hacia una concepción reducida del aprendizaje puede ser parte de un esfuerzo, sobre el que han insistido abiertamente muchas personas de derecha, para asegurar que lo sucedido en los años 60 no se vuelva a repetir. (2000, 172)

Los profesores de estudios sobre el trabajo, sociología, antropología, ciencias políticas, empresariales, y en especial los que enseñan en institutos pedagógicos, pecarían de negligentes si ignoraran los temas críticos que se plantean en este libro y las convincentes sugerencias que se hacen

para involucrarse en la lucha por la humanidad en sus respectivas esferas. Los activistas comunitarios podrían sacar provecho de las recomendaciones específicas que se hacen para prevenir los efectos de "divide y vencerás" de la lucha por las causas individuales, a la vez que se pasa por alto la lucha de clases como un factor unificador entre todos los "ismos", instigados en nombre del capitalismo democrático. Las estadísticas de la codicia y la explotación de niños indefensos en todo el mundo, con el objetivo de obtener ganancias, deberían abrirnos los ojos a los horrores de las incontrolables corporaciones multinacionales.

Roberto Bahruth

Referencias

- ARONOWITZ, S. *The knowledge factory* Boston. Beacon Press. 2000.
- NADER, R. "Prólogo". En *Civics for democracy: A journey for teachers and students*, ed. Katherine Isaac. Washington, D.C. Essential Books. 1992.
- Preamble: The Constitution of the United States of America*. Decimotercera edición. Washington, D.C.: Commission of the United States Constitution. 1991.
- RICH, A. *Blood, bread, and poetry: Selected prose 1979-1985*. Nueva York. Norton. 1994.
- SCHMIDT, J. *Disciplined minds*. Lanham, Md. Rowman & Littlefield. 2000.

Introducción

¿Imperio o Imperialismo?

De la misma manera que se trazan las maniobras militares en el mapa de una guerra colonial, ha trazado la élite dominante de los Estados Unidos su gran diseño imperialista en el laberinto de la historia contemporánea. Mientras que un grupo de conspiradores fanáticos de la Guerra Fría y vinculados al Proyecto para el Nuevo Siglo Americano elaboraba la meta imperialista más ambiciosa de los Estados Unidos años antes de que George W. Bush subiera al poder, las fuerzas que han puesto en marcha el imperialismo actual junto con su reino indisoluble y que tanto han impactado al mundo, ya se han impuesto sobre numerosas generaciones. No es objetivo de este libro ofrecer al lector una explicación detallada sobre cómo hemos llegado a este trágico estado de los acontecimientos, sino que pretende, más bien modestamente, estudiar algunas de las características del imperialismo estadounidense, y situarlas dentro de una problemática específica que por varios años ha constituido nuestro terreno de investigación, como es el desarrollo de una filosofía de la praxis que ha sufrido varias interpretaciones, entre las que se destacan la pedagogía crítica, la pedagogía socialista y la pedagogía crítica revolucionaria.

No hay duda de que los temas de imperio e imperialismo han llamado la atención considerablemente, no sólo ocasionando una alerta premonitrice sobre la desaparición de la civilización, sino también promoviendo vigorosos debates en la academia durante los últimos años. Tal vez el más

significativo de estos esté relacionado con el exitoso libro *Empire*, de Michael Hardt y Antonio Negri.

El libro *Empire* de Hardt y Negri (2000) ha sido catalogado por los estudiosos de izquierda (así como por los activistas de base) como una hazaña conceptual que revela los secretos más resguardados del capital y desentraña los misterios del imperio. Muchos han alabado al libro por su descripción meticulosa de la trayectoria del capitalismo en el pasado, el presente y el futuro. La tesis de este libro sobre el imperio ha superado la teoría del imperialismo de Lenin (1977), en la que se entiende el imperialismo como la etapa más alta del capitalismo. Carecemos de espacio aquí para analizar paso a paso la tesis de Hardt y Negri. No obstante, ofreceremos una breve visión de los principales argumentos que dan los autores en su obra, para poder distinguir nuestra discrepante posición.

En *Empire*, Hardt y Negri anuncian la llegada del postimperialismo. Según ellos, el imperio es la continuación del imperialismo. Aunque Hardt y Negri no van tan lejos como para descartar por completo la teoría del imperialismo de Lenin, su principal análisis kautskiano sobre el capitalismo (aunque rechazamos el marxismo fatalista de Kautsky, que plantea que las leyes del desarrollo de la sociedad actúan independientemente de la voluntad humana, asignando inevitablemente al proletariado una forma de conciencia específica, no es nuestra intención desechar las interpretaciones del "renegado Kautsky", también conocido como el "Papa del Marxismo") sí señala la desaparición de las rivalidades imperialistas y la competencia global. Hardt y Negri hacen la cuestionable afirmación de que hemos entrado en una era de "pacífica coexistencia capitalista".

Según ellos, el surgimiento del imperialismo se identifica con el anuncio de Bush padre de un Nuevo Orden Mundial, la derrota del imperialismo estadounidense en la Guerra de Vietnam, la expansión de las organizaciones no gubernamentales (ONG), el papel cada vez menor del Estado de bienestar, la creciente influencia de las corporaciones multinacionales, y el poder abrumador de las organizaciones internacionales como la OMC y el FMI.

Sin embargo, como bien señala Bashhir Abu-Manneh (2004), un fallo fundamental de Hardt y Negri es que en su análisis no tienen en cuenta una de las tres contradicciones más importantes del capitalismo: su "desarrollo conjunto y desigual". Según Abu-Manneh (2004), las rivalidades imperialistas, que surgen a partir del "desarrollo conjunto y desigual", constituyen una de las ineludibles contradicciones del capitalismo. Lenin reconoció que en la era de la competencia imperialista, el "desarrollo desigual" sólo podría intensificarse, y que "podría no existir una explotación conjunta del mundo" (Abu-Manneh, 2004). A continuación, ofreceremos

una breve explicación de la teoría del imperialismo de Lenin para aclarar nuestro argumento.

Lenin (1977) se refirió al imperialismo como "capitalismo moribundo", ya que estaba impregnado de las contradicciones de las relaciones sociales de producción capitalistas. Identificó tres contradicciones fundamentales en el capitalismo.

La primera de ellas es la contradicción entre trabajo y capital; es decir, entre las clases trabajadoras y las clases dominantes. Esta relación antagónica es válida tanto en el contexto nacional como en el internacional, en los que los trabajadores son explotados por las corporaciones multinacionales.

La segunda contradicción es la que existe entre las corporaciones multinacionales y los países imperialistas (i.e., Estados Unidos, Europa y Japón), que se disputan el control de los recursos naturales del planeta, y se implican con frecuencia en campañas militares para la conquista de territorios.

La tercera es la contradicción existente entre los países industriales de Occidente y los llamados Tercer Mundo y países en vías de desarrollo. Esta contradicción surge del hecho de que para que los países imperialistas puedan explotar esas naciones (por lo general colonias o neo-colonias), es necesario su desarrollo industrial mediante la construcción de ferrocarriles, fábricas y centros comerciales. En el curso de su desarrollo económico, emergen las nuevas clases revolucionarias del proletariado y la intelectualidad, que representan un peligro para los colonizadores y la ocupación.

Estamos de acuerdo con Abu-Manneh (2004) en que la teoría del imperialismo de Lenin, como la etapa más alta del capitalismo, indiscutiblemente ofrece un análisis y un esquema necesarios que derraman su luz sobre los últimos logros del capitalismo, y que siguen teniendo gran relevancia para las luchas del proletariado mientras nos adentramos en el siglo XXI. Nuestra mayor discrepancia con Hardt y Negri es por su obstinada insistencia en que el poder del Estado se ha convertido en obsoleto, o que su papel ha disminuido significativamente. Por el contrario, pensamos que el Estado sigue jugando un papel fundamental en el desarrollo del proyecto imperial para la dominación global de los Estados Unidos, por medio de dos procesos entrelazados: la globalización y el neoliberalismo.

En los tiempos de la Guerra Fría, los Estados Unidos se basaban en una estrategia de "doble contención" para mantener su supremacía y dominio mundial. Por una parte, tal estrategia prevenía la expansión del comunismo de la Unión Soviética y Europa del Este hacia los países del

Tercer Mundo; por otra, suprimía en las antiguas colonias el surgimiento de movimientos nacionalistas que representaban un grave peligro para sus intereses geopolíticos. Bill Blum (2004) escribió:

Desde finales *de* los años 40 hasta mediados de los 60, fue objetivo de la política exterior estadounidense instigar la caída del gobierno soviético, así como de algunos países de Europa del Este. La CIA organizó, entrenó y equipó a cientos de exiliados rusos para que, una vez devueltos a su patria, establecieran círculos de espionaje, provocaran la lucha armada, y ejecutaran actos de sabotaje como el descarrilamiento de trenes, derribo de puentes, destrozos en fábricas de armamentos y plantas eléctricas, entre otros.

Por supuesto, la administración Reagan quisiera tener todo el crédito del desmoronamiento de la Unión Soviética. De hecho, el fuerte anticomunismo de Reagan sin lugar a dudas demoró la desintegración, ya que con toda probabilidad, la militarización extrema de la política estadounidense fortaleció a los partidarios de la línea dura en la Unión Soviética y actuó en contra de los reformistas soviéticos que, independientemente de los Estados Unidos y desde los tiempos de Stalin, habían estado trabajando por un cambio dentro de la Unión Soviética (Blum, 2004). Así lo explica Blum:

¿Cuáles fueron los frutos de su agresiva política anticomunista? Reiteradas confrontaciones entre los Estados Unidos y la Unión Soviética en Berlín, Cuba y en todas partes; las intervenciones soviéticas en Hungría y Checoslovaquia; la creación del Pacto de Varsovia (como respuesta a la OTAN); no *glasnost* ni *perestroika*, sólo recelos, cinismo y hostilidad por ambas partes.

Sucedió que los rusos eran humanos después *de* todo; respondían a la agresividad con agresividad. ¿Y cuáles fueron las consecuencias? Por muchos años hubo una estrecha relación entre la cordialidad de las relaciones Estados Unidos—Unión Soviética y el número de judíos a los que se les permitía emigrar de este último país. La flexibilidad causó flexibilidad.

Por otra parte, los Estados Unidos también utilizaron el temor al comunismo como parte de su estrategia de política exterior para mantener en jaque a sus mayores rivales imperialistas: Europa y Japón. Sin embargo, a principios de los años 90, los Estados Unidos enfrentaron una "crisis de legitimidad" con la caída del Muro de Berlín y la desintegración de las Repúblicas soviéticas y de los Estados satélites de Europa del Este. Ya no podían confiar en la "amenaza comunista" para neutralizar a sus rivales imperialistas. En un esfuerzo por mantener su autoridad en el

escenario internacional, el imperialismo de los Estados Unidos atacó a un número de países, entre los que se destacaron Irak y la antigua Yugoslavia. Con el pretexto "humanitario" de poner fin a las guerras étnicas que azotaban las repúblicas de la antigua Yugoslavia, y con la ayuda e intervención de la OTAN, los Estados Unidos pudieron asegurar un papel más visible y una presencia militar más activa en Europa. Lo mismo ha sucedido en el más reciente caso del Medio Oriente. Tras perder su legitimidad como protector de la monarquía en Arabia Saudí contra las ambiciones territoriales de Saddam Hussein para un Irak con una presencia más fuerte (que incluía la fallida anexión de Kuwait en 1991), los Estados Unidos decidieron invadir y ocupar Irak bajo el pretexto *de* una serie de mentiras bien elaboradas, a fin de hacer creer al pueblo estadounidense que existía una conexión entre los atentados del 11 de septiembre y el régimen de Saddam Hussein.

Con el apoyo de la CIA y de los medios de difusión masiva, la administración Bush elaboró una campaña propagandística que acusaba a Saddam Hussein de mantener ocultas grandes cantidades de armas de destrucción masiva. Por supuesto, no se encontraron ni el pretendido vínculo del régimen de Saddam Hussein con Al Qaeda, ni dichas armas. Sólo cuando sucedieron los trágicos eventos del 11 de septiembre de 2001 y la verdadera "guerra contra el terrorismo", los Estados Unidos pudieron encontrar la justificación política e ideológica para mantener y expandir su dominio imperialista, que incluía la ocupación militar de Irak y Afganistán. Como ya todos conocemos, el principal objetivo de la ocupación estadounidense era asegurar una presencia geopolítica estratégica en el Medio Oriente, y apoderarse de los yacimientos petrolíferos de Irak, que constituyen la segunda reserva de ese recurso a nivel mundial después del de Arabia Saudí. Por tanto, en su discurso al Congreso y al pueblo estadounidense, la contundente declaración de Bush, "cada nación, en cualquier parte del mundo, tiene ahora una decisión que tomar. O están con nosotros, o están con los terroristas", fue una clara amenaza hacia todas las naciones de que Estados Unidos comenzaría a perseguir una política exterior de "unilateralismo", que lo posicionaría como la única e indiscutible potencia imperialista a nivel mundial. Por supuesto, es indispensable que el imperialismo cuente con un fuerte ejército, y los Estados Unidos dependen de un ejército de voluntarios. Por eso se ofrece a los miembros del ejército cirugías plásticas gratis como liposucciones, estiramientos de la piel del rostro, aumento de los pechos, y cirugías nasales. Esto garantiza la buena apariencia de los soldados al visitar el Moonlight Bunny Ranch, un burdel oficial en Nevada que ofrece sexo gratis a todos los soldados estadounidenses que regresan de Irak.

Un Fascismo Ligero como Democracia

Tal y como Boaventura de Sousa Santos (2004) y otros estudiosos han expresado, en la historia contemporánea ha sido necesario controlar las demandas de la sociedad, debido a que las presiones que han ejercido sobre el Estado las exigencias de derechos e inclusión, han sido muy poderosas para ser contenidas por un gobierno centralizado. De ahí que seamos testigos de una mayor tendencia a la descentralización, y de la retirada del Estado de los sectores sociales y económicos por medio de la privatización, la comercialización y la liberalización. Esto ha devenido en una situación que Santos describe como de principio indirecto de poderosos factores económicos, que ejercen un gran control sobre la vida de las personas, marcando así el comienzo de un período políticamente democrático, pero socialmente fascista. En la literatura académica han proliferado muchos debates sobre si Estados Unidos se ha transformado o no en un Estado fascista. Aunque no nos encontramos en posición de evaluar esos debates, sí estamos dispuestos a admitir que las condiciones necesarias para el surgimiento del fascismo ya son evidentes en todas partes, algo que podríamos denominar como un fascismo dormido a punto de despertar. Anis Shivani (2002) advierte:

En la actualidad, los Estados Unidos buscan regresar a alguna forma de dinamismo, algún orden orgánico que "uniría" a los Estados rojos y azules en un eterno Volksgemeinschaft; se encuentra en un estado permanente de guerras y agresiones militares hacia todos los posibles contrincantes de su hegemonía; ha estado coaccionando y chantajeando a sus propias víctimas (justificado por la retórica antipolítica) para retornar a un mítico consenso nacional; ha introducido tecnologías de vigilancia para conducir al sector privado a extremos inimaginables; y alardea con que la tecnología es la solución futurista para los viejos males de la alienación y la desconfianza.

El fascismo consiste en los siguientes factores: la intolerancia a la oposición por medio de la represión despiadada; la exaltación del militarismo y la guerra; el odio hacia el liberalismo y el comunismo; la creación de un Estado autoritario nacionalista; la mezcla de romanticismo y misticismo; la elección de una retórica populista-revolucionaria opuesta a las convenciones existentes, para, paradójicamente, restaurar el orden; la destrucción de las organizaciones creadas por el proletariado; la proliferación del racismo y el temor a las diferencias; el desprecio por los más débiles; la promulgación de que el disenso constituye una traición a la patria y que el pacifismo equivale a ayudar y secundar al enemigo; la trivialización de los genocidios (i.e., las muertes iraquíes no son importantes, porque los iraquíes son sub-humanos); la exaltación de la violencia al azar y

la sublimación de la brutalidad (un testigo habla por la radio en tono glorioso mientras ensalza las torturas a los prisioneros iraquíes en la cárcel de Abu Ghraib, e inclusive incita a los torturadores a que inflijan mayor dolor, incluyendo la mutilación y la muerte). El fascismo consiste también en una llamada al consenso, en el alistamiento de las masas con el llamamiento al ideal del nuevo guerrero cristiano (Shivani, 2002). Shivani afirma:

En la actualidad, Estados Unidos quiere ser comunal y viril; busca reducir lo que, según los propagandistas, son las demandas irracionales de acciones positivas y de compensación que hacen las minorías y las mujeres; quiere revalorizar la nación, región y raza para tener control sobre el futuro; busca cambiar la nación a través de la propaganda y una jefatura carismática, superando las diferencias sociales del capitalismo y la democracia.

Seríamos ingenuos si consideráramos la transformación que está sufriendo Estados Unidos en la actualidad, bajo la administración Bush, meramente como una forma de fascismo ligero, cuando, de hecho, algo mucho más poderoso se debe estar tramando.

La Pedagogía Crítica Revolucionaria en la Era del Imperialismo

Mientras el imperialismo estadounidense hunde sus garras en los ricos yacimientos petrolíferos del Medio Oriente, los expertos en política exterior de la Casa Blanca se jactan de pertenecer a la potencia imperialista más poderosa del siglo XXI. Tras la reciente invasión, ocupación y brutal colonización de Irak, sin mencionar Afganistán y Haití, ha habido una imperdonable y sin embargo comprensible resistencia por parte de algunos profesores de escuelas de posgrado en educación y de programas de enseñanza pedagógica, a entablar debates políticos e ideológicos sobre la actual crisis económica, política y social del capitalismo (la cual, según los marxistas, nos está conduciendo peligrosamente a una colisión fatal con las propias contradicciones internas del capitalismo). Otros pocos ni siquiera consideran factible la investigación y oposición al funesto deterioro de los derechos humanos que se estipulan en la Constitución. Han justificado su inacción expresando que lo hacen en el nombre de la lucha permanente contra el terrorismo.

Bajo el falso pretexto de estar investigando sobre la "objetividad" y la "neutralidad", muchos educadores se muestran renuentes a adoptar una posición pública, y mucho menos a manifestarse en contra de las sangrientas ambiciones del imperio estadounidense. Protegidos por las torres

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

de marfil de la academia, los educadores rutinariamente recurren a disertaciones sobre la objetividad y la neutralidad como tácticas para evitar enfrentarse a la naturaleza política e ideológica de su trabajo (Hooks, 2004). En algunos casos, las disertaciones sobre la objetividad y la neutralidad permiten distanciarse de una serie de contradicciones y antagonismos sociales y políticos generados por las relaciones sociales de producción capitalistas. También les da la posibilidad de reducir los riesgos de que sus colegas los critiquen por su falta de implicación. Por supuesto, los profesores titulares que se dan el lujo de usar camisetas Tommy Bahama de 120.00 dólares y que están a punto de retirarse, no tienen de qué preocuparse. Pero para los profesores marxistas, sin un estatus de permanencia, que se han arriesgado en las aulas enseñando contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo, se está volviendo cada vez más peligroso *analizar*—y mucho menos *desenmascarar*— la relación existente entre imperialismo y educación.

Dentro de la academia en general, existe un debate casi nulo sobre la globalización de la pobreza, la explotación del hombre en los países del Tercer Mundo, o la "Walmartización" de las fuerzas de trabajo estadounidenses en las fronteras nacionales. Esto no nos sorprende, ya que la mayoría de las universidades están ahora bajo una dirección corporativa. El hecho de que significativas cantidades de becas de posgrado para la educación sigan funcionando en todo Estados Unidos, dentro de los parámetros trazados por las relaciones sociales de producción capitalistas, está simplemente replanteando una máxima evidente que es válida para casi toda la academia. Pero lo que más nos molesta es que esta situación tiene igual vigencia para un gran número de becas progresistas y radicales de la actualidad, las cuales no han logrado ofrecer una crítica lúcida e incisiva sobre el capitalismo.

Todo esto sucede porque *nombrar y cuestionar* los acuerdos económicos, políticos, sociales y culturales bajo el capitalismo, constituye una forma de intervención política que para muchos educadores es demasiado arriesgada. En su lugar, muchos adoptan una postura de "leve radicalismo" que apenas roza la superficie de los mecanismos de la ideología dominante. Aquí, las protestas resuenan como distantes eructos en la barra de un bar local. Otros colegas ocultan sus privilegios de raza y clase tras un oscuro lenguaje ideológico y político, que no deja margen para satisfacer las necesidades materiales de los marginados.

Los educadores frecuentemente separan las cuestiones políticas e ideológicas de las pedagógicas, y limitan la pedagogía a una serie de métodos y técnicas estipulados, que sacrifican la teoría y la reflexión en el altar de los altos sacerdotes y profetas de la práctica. Aquí nos referimos a los

autoproclamados profesionales que abogan por las aplicaciones concretas de la enseñanza y el aprendizaje sobre la teoría y la autorreflexión. No negamos la importancia que tiene la práctica. De hecho, creemos que la teoría debe servir a la práctica, y viceversa, ya que las cuestiones que surgen en esta última se deben responder por la teoría, que subraya la relación dialéctica entre una y otra. Sin embargo, las dimensiones teóricas y prácticas de la pedagogía jamás se deben reducir, ya que ellas existen en una tensión dialéctica. En ausencia de una interpretación teórica del mundo, o de un marco conceptual donde reflejar nuestras experiencias, o de un análisis que nos permita examinar nuestras posiciones, o de una oportunidad para explorar y reconsiderar cómo interactuamos y nos relacionamos con el mundo; las herramientas de la práctica y las aplicaciones de la pedagogía son útiles sólo para reproducir y mantener las relaciones sociales de producción capitalistas.

En muchos casos, los programas de educación no han logrado que los estudiantes se interesen por el debate sobre la explotación y opresión de las clases sociales. Con frecuencia, el poder de las clases se hace más aceptable, e inclusive llega a anular la fuerte influencia que ejerce sobre las posibilidades de los estudiantes de la clase trabajadora. Paul Lauter (1998) ha expresado esto de forma convincente:

El tema "clase" sigue siendo el menos tratado del ahora famoso trío "raza, género y clase". Durante las dos últimas décadas, en las aulas se ha reconocido y debatido mucho más sobre los tópicos de raza y género que sobre clase, que, por lo general, ha permanecido como el tema silenciado. De hecho, en las aulas los estudiantes temen tocar el tema. A menudo no saben cómo reconocer las diferencias económicas de los privilegios, con todo su séquito de contradictorios tipos culturales y sociales.

Lamentablemente, muchos programas de educación progresistas separan demasiado a menudo las causas de la opresión cultural, racial y genérica de la opresión de clases. Como resultado, la lucha por una justicia social se reduce frecuentemente a una truncada y dogmáticamente fatalista estrategia de desgaste, que no consigue ni cuestionar ni exponer los mecanismos responsables de la reproducción de la hegemonía capitalista. De hecho, tales programas son una fórmula para la inacción.

En nuestra opinión, los educadores deben tener el coraje para cuestionar y analizar la intensificación de los antagonismos de clase, la reproducción de las divisiones del trabajo según el género, y la persistencia del racismo institucional que nutre a las decadentes raíces del capitalismo en su última etapa metabólica, o sea, el nuevo imperialismo. Como educadores, debemos tener la responsabilidad ética y moral de cuestionar por qué

Estados Unidos, siendo la nación más rica del planeta, cuenta con los índices más altos de pobreza infantil entre los países industrializados de Occidente. Debemos cuestionar por qué 34.6 millones de estadounidenses viven en la pobreza. Debemos cuestionar por qué 43.6 millones de estadounidenses carecen de seguro médico. ¿Y por qué los ingresos de los tres individuos más ricos del planeta igualan los ingresos de los 49 países más pobres? Mathew Fox hizo una comparación histórica que podría esclarecer estas cuestiones. Fox (2004) comenta que "en los años 60, los ingresos totales del 20% de la población más adinerada del mundo, eran treinta veces la del 20% de la población más pobre. ¡En la actualidad, es 224 veces mayor! En los 60, el 20% de los ingresos de los más ricos suponía el 70% de los ingresos globales; en 1999 llegaba al 85%" (42).

A los que enseñamos en escuelas de posgrado para la educación, y trabajamos informados y orientados por los principios de la pedagogía crítica, nos urge llamar la atención sobre las crecientes desigualdades de clases. Por ejemplo, el acceso a la educación universitaria es ahora más difícil que nunca para los estudiantes pertenecientes a las clases trabajadoras. En un reciente número del *BusinessWeek*, Jessi Hempel (2004) afirma que, en un estudio hecho en 146 universidades del país, se ha demostrado que sólo un 3% de los estudiantes proviene de familias humildes. Existe una tendencia aún más alarmante hacia el incremento del número de estudiantes de primer año que provienen de familias que tienen ingresos de al menos 100.000 dólares. Hempel afirma que en las 42 mejores universidades de la nación, el número de estudiantes de primer año con esas características, ha dado un salto del 32% al 40% en menos de un lustro.

¿Cómo podríamos organizar a profesores y estudiantes contra tendencias nacionales como éstas y hacer que las vinculen con el capitalismo global y el nuevo imperialismo? ¿Qué análisis y enfoques pedagógicos podríamos utilizar? Los principios fundamentales de un enfoque renovado y modernizado de la pedagogía crítica que esbozamos en este libro, igualan los cinco pilares de la educación popular articulados por Deborah Brandt (1991).

En primer lugar, la pedagogía crítica debe ser un *proceso colectivo* que supone una propuesta de diálogo y aprendizaje.

En segundo lugar, la pedagogía crítica debe ser *crítica*, o sea, debe ubicar las causas subyacentes de la explotación de clases y la opresión económica dentro de los acuerdos sociales, políticos y económicos de las relaciones sociales de producción capitalistas.

En tercer lugar, la pedagogía crítica debe ser profundamente *sistemática*, en el sentido de que es orientada por el método dialéctico marxista de la indagación, que comienza con las circunstancias concretas de las masas

oprimidas y conlleva a la clasificación, conceptualización, análisis y desglose del mundo social en unidades de abstracción, para poder alcanzar la esencia del fenómeno social que se está investigando. Luego, hace comprensible y reconstruye el mundo social mediante la transformación y traducción de la teoría en una actividad social y política concreta.

En cuarto lugar, la pedagogía crítica debe ser *participativa*. Esto supone formar alianzas entre los miembros de la comunidad, los movimientos de bases, las organizaciones de las iglesias, y los sindicatos laborales.

Por último, la pedagogía crítica debe ser un *proceso creativo* con la integración de elementos de la cultura popular (i.e., teatro, música, tradición oral, narrativa) como herramientas educacionales que elevarían con éxito el nivel de conciencia política de estudiantes y profesores. En nuestra opinión, la pedagogía crítica debe estar animada por un optimismo crítico y apasionado.

En los capítulos que siguen, intentamos ampliar este enfoque de la pedagogía como medio para cuestionar las actuales relaciones sociales de producción y las encarnaciones del imperialismo a nivel mundial.

Cuando los ciudadanos estadounidenses miran el mapa del mundo, muchos sólo ven un conjunto de hechos y olvidan que la historia los ha estado observando. Una educación crítica puede ayudarlos a ver más allá de la superficie y notar las tenues fronteras de los países en distintas épocas, fronteras que existen gracias a aquellos que tuvieron el poder militar para trazarlas una y otra vez. Notarán que fueron los victoriosos quienes crearon las fronteras. Aquí, en los Estados Unidos, esas fronteras pertenecieron una vez a los pueblos indios antes de que fueran tan despiadadamente masacrados por los ejércitos coloniales. Aunque en la actualidad hay muchas fronteras modificadas por el comercio, el mercado de las acciones, y la trayectoria del capital financiero, también hay fronteras delimitadas por la escasez de los recursos naturales como el petróleo y el gas natural. Ambos tipos de fronteras tienen mucho que ver con el nuevo imperialismo que enfrentamos hoy en día.

Mientras escribimos esta introducción, el cuerpo de uno de los más famosos ideólogos de la Guerra Fría, Ronald Reagan, yace expuesto, con cientos de miles de dolientes empujándose para alcanzar a ver su ataúd. Como respuesta a los atroces escándalos de la administración de George W. Bush que aún continúan produciéndose, el país parece concentrarse alrededor de la farsa histórica del legado de Reagan, encontrando socorro en una vergonzosa historia de imperialismo que rivaliza con la presidencia de George W. Bush, en su repugnante y decepcionante indiferencia por la vida humana. Los medios de difusión corporativos están muy ocupados haciendo el trabajo que les han asignado: ocultar la verdadera historia

de la presidencia de Reagan y divulgar el mito de que Estados Unidos es la tierra de la libertad y la democracia, lo cual, por supuesto, es la función adecuada de estos medios de difusión en un país "democrático" como los Estados Unidos.

Curiosamente, muchos de nuestros colegas izquierdistas han expresado su sorpresa por la magnitud del espectáculo de los medios de difusión y la fanfarria que rodea el legado de Reagan. Pero nos preguntamos: ¿es realmente sorprendente que un país rinda honor con tales himnos de alabanza y gratitud al Estafador, un hombre que encabezó un régimen que durante los años 80 patrocinó y dirigió brutales regímenes militares en Guatemala, El Salvador, y Honduras, donde se reprimía, torturaba y asesinaba a miles de ciudadanos utilizando las armas y el entrenamiento que les proporcionó directamente Estados Unidos? ¿Es tan sorprendente que un país alabe a un líder en cuya administración los agentes eran famosos por financiar con millones de dólares a los Contras en Nicaragua (a los que Reagan llamaba Luchadores por la Libertad), obtenidos ilegalmente por medio de la venta de armas a Irán, y de cocaína y crack a miles de jóvenes marginales en comunidades pobres urbanas? ¿Es tan sorprendente que el panegírico espectáculo de los medios de difusión, protagonizado por los encomiásticos lloriqueos de los locutores rindiendo un tributo final al Gran Comunicador, no haga mención de la venta de armas químicas de destrucción masiva de la administración Reagan a Saddam Hussein? La respuesta, por supuesto, es "no" para todo aquel que critica con severidad el comportamiento de los Estados imperialistas, o para todo aquel que considere el hecho de que los ciudadanos estadounidenses nunca han sido capaces de enfrentar la historia imperialista de su propio país. Nunca han sido capaces de enfrentarla porque nunca se les ha enseñado a hacerlo.

Esperamos que este libro sea una pequeña contribución a esa enseñanza, y al proceso acumulativo de tratar de remodelar una pedagogía crítica revolucionaria adecuada a estos tiempos tan convulsos.

Referencias

ABIJ -MANNEH, B. "The illusions of empire". *Monthly Review* 56(2). www.monthlyreview.org/0604abumanneh.htm (obtenido el 1 de junio de 2004). 2004.

BLum, B. "The myth of the Gipper: Reagan didn't end the Cold War". [Counter-punch, wwwcounter-punch.org/b1um06072004.html](http://Counter-punch.org/b1um06072004.html) (obtenido el 10 de junio de 2004). 2004.

BRANDT, D. *To change this house: Popular education under Sandinistas*. Toronto: Between the Lines. 1991.

Fox, M. "Mel Gibson's Passion and fascism's piety of pain". *Tikkun* 19(3): 41-43.2004.

HARDT, M. Y NEGRI, A. *Empue*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 2000.

Capítulo 1

Reconsiderar a Marx en los tiempos post-marxistas

¿Un réquiem para el postmodernismo?

El Capital es la fuerza de trabajo muerta que, como los vampiros, sólo vive al succionar la fuerza de trabajo viva, y mientras más succiona, más vive.

Karl Marx

El milenio de Fin-de-Siècle y el vértigo del capitalismo global

A medida que atravesamos el umbral minado de una nueva era de globalización capitalista, podemos escuchar a nuestro paso los quejidos de la tierra. Los dioses griegos lucen ahora sus trajes de lino y llenan las industrias del Monte Olimpo con mano de obra barata. Maquiladoras decoradas con adornos rojos, blancos y azules brotan en el eterno verano de los Campos Eliseos. Hace mucho que el mundo de los mortales ha sido abandonado a los propios recursos y "milagros" del mercado. El portal por el que se ha arrastrado la raza humana en los últimos siglos está amenazadoramente decorado con los sangrientos trofeos del capital: esclavitud, racismo, sexismo, homofobia, hambre, genocidio, conquista imperialista, guerra, enfermedades, desempleo, alienación y desesperación. Estos

recordatorios históricos deberían revelar a las generaciones actuales que los Señores del Comercio —los recién ordenados salvadores de la civilización— no son más que santos de papel, los Señores de las Moscas contemporáneos. Los hemos visto al igual que en ocasiones anteriores.

Conocemos bastante bien los regalos que nos ofrecen aquellos que nos gobiernan con la "noble mentira", desde las turbulentas revelaciones en décadas pasadas sobre la complicidad de Estados Unidos en el apoyo a la política de los escuadrones de la muerte en América Latina, y del derrocamiento encubierto de los gobiernos elegidos democráticamente por la CIA; hasta las más recientes campañas democráticas a punta de cañón en, Afganistán e Irak (las que se han cocinado en nuestro subconsciente histórico como carne árabe quemada a causa de la carrera militar y armamentista de los Estados Unidos). Enviamos nuestros regalos de boda de democracia al resto del mundo en aviones caza F-16. Por desgracia, todavía confundimos la enfermedad (capitalismo de libre mercado) con el remedio (libertad e independencia). Esos errores continuos, *mutatis mutandis*, ponen en tela de juicio un dilema histórico-mundial: ¿seguiremos interpretando nuestras derrotas como victorias, para reafirmar nuestros reflejos ideológicamente condicionados y reproducidos hegemónicamente; o al fin nos daremos cuenta de la realidad?

Hace poco, el presidente Bush felicitó al Secretario de Defensa Donald Rumsfeld por el maravilloso trabajo que ha desarrollado, aun cuando es evidente que Rumsfeld ayudó a crear las condiciones que permitieron la tortura de los prisioneros iraquíes en Abu Ghraib y en otros lugares. Los medios de difusión masiva facilitan una orgía de delirios para el legado de Ronald Reagan, quien, después de su muerte, es alabado por todo el país como uno de los mejores líderes del planeta. No se habla del legado de Reagan como un criminal de guerra; sus manuales de asesinatos patrocinados por el gobierno; su apoyo financiero a los terroristas Contras en Nicaragua, que asesinaban deliberadamente a hombres, mujeres y niños; su apoyo financiero al ejército guatemalteco que exterminó sin piedad a 200.000 campesinos mayas; y su ayuda diaria de un millón de dólares al gobierno salvadoreño responsable de apoyar a los escuadrones de la muerte que asesinaron a 70.000 de sus ciudadanos.

Aún así, no hay protestas públicas masivas porque en la historia de los Estados Unidos se han ocultado al pueblo los crímenes de guerra, y porque los medios de difusión han prestado más atención al estado de semi-consciencia pública de los Estados Unidos, en lugar de ser críticos a la hora de evaluar a líderes que han alcanzado el estatus de iconos populares; inclusive líderes como Reagan, que creía que los misiles nucleares se podían retirar veinte minutos después de su lanzamiento y pensaba que

el ketchup era un vegetal. Aunque se conozca que, entre 1997 y 2003, el Pentágono gastó más de 100 millones de dólares en billetes aéreos que nunca se llegaron a usar, nadie comenta cómo esa cantidad de dinero se pudo haber utilizado para combatir enfermedades, alimentar a los hambrientos, y construir infraestructuras para programas sociales.

Mientras los científicos sociales debaten sobre el irritante asunto de si el imperialismo está muy lejos de desaparecer, los educadores críticos se dan a la ardua tarea de reintroducir el término en el léxico dinámico de la educación progresista, donde ha estado languideciendo desde los días de la Guerra Fria. Después de la reciente invasión a Irak, es cada vez más evidente que el imperialismo de los Estados Unidos no representa una pequeña anomalía en el progreso de la civilización, sino más bien el pulso mismo del capital globalizado.

La descripción que hizo Marx del capitalismo como el incontrolable poder oscuro del hechicero, es más acertada en la actualidad que en los tiempos de Marx, a pesar de que los postmodernos han relegado al marxismo a la categoría icariana de aspiraciones fallidas. Ningún individuo ha sido capaz de analizar las dimensiones frankensteinianas de la acumulación del capital con la intensidad y previsión con que lo hizo Marx (1959), quien escribió: "Si el dinero... 'viene al mundo como una mancha de sangre congénita en la mejilla', el capital viene empapado de sangre y suciedad de pies a cabeza" (760). Nunca antes se había necesitado con tanta avidez un análisis marxista del capitalismo como en esta coyuntura histórica particular, sobre todo a partir del empuje global hacia el capital financiero y especulativo. Es cada vez más obvio que la calidad de vida en naciones capitalistas como los Estados Unidos está relacionada con la ausencia de libertad en los países menos desarrollados. Los políticos oportunistas del mundo que especulan con el sufrimiento humano, y los capitalistas de oportunidades con la visión de transformar el medio ambiente en Planet Mall, se concentran en obtener ganancias a corto plazo a costa de la salud del planeta y de la dignidad humana, y terminan para siempre con la existencia dentro de sus dominios en expansión, al destruir la vida como un todo.

Según Terry Eagleton (1999), el capitalismo cuenta con una "dinámica intrínseca para universalizarse a sí mismo" y "está atado a su propio poderío, ya que mientras más prolifera, más frentes genera, lo que lo hacen más vulnerable" (37).

La advertencia profética de Marx sobre el capitalismo, es válida para aquellos que trabajamos en escuelas pedagógicas, donde abunda la lógica de la privatización, y donde el postmodernismo ha invadido el discurso educativo de izquierda.

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

La resignación que produce la aparente inevitabilidad de la sociedad capitalista y las relaciones de explotación que ésta conlleva, se clava como una espuela en la carne de la conciencia diaria, y nos enferma por exposición a tanta realidad. Pero, como afirmara Marx, el capital es una relación social producida históricamente que puede ser cuestionada (sobre todo por los que son explotados por ésta). Un compromiso renovado con el capital y un desafío hacia éste, han despertado nuestra imaginación social, que ha estado en coma desde que Margaret Thatcher y Ronald Reagan subieron al poder y debilitaron el capitalismo del Estado de bienestar keynesiano. Los avances de los estudios marxistas contemporáneos (Cole, 1998; Hill, 2001; Hill y Cole, 2001; Rikowski, 2001a 2001b), la teoría crítica (Giroux, 1981, 1983), y la pedagogía crítica re-materializada (McLaren, 2000) en el campo de la educación —aunque aún incipiente—, en nuestra opinión, son suficientes para cuestionar no sólo los imperativos del mercado libre neoliberal, sino también las soluciones post-marxistas que la mayor parte de las veces toman la forma de movimientos sociales basados en la política de identidad.

El meloso término "neoliberalismo" oculta sus más terribles características. El neoliberalismo ("capitalismo sin contemplaciones" o "socialismo de los ricos") hace referencia a una dominación corporativa de la sociedad que apoya el cumplimiento estatal del mercado libre, reprime las fuerzas ajenas al mercado y la política anti-mercado, destruye los servicios públicos gratis, elimina los subsidios sociales, ofrece concesiones ilimitadas a las corporaciones transnacionales, prioriza un programa de política pública neo-mercantilista, establece el mercado como patrón para la reforma educativa, y permite que los intereses privados controlen gran parte de la vida social para ganancia de unos pocos (o sea, mediante la disminución de los impuestos de los más ricos, el rechazo de las regulaciones medioambientales, y el desmantelamiento de los programas de educación pública y bienestar social).

Sin lugar a dudas, es una de las políticas más peligrosas que enfrentamos en la actualidad. Como lo describiera Robert McChesney (1999), el neoliberalismo es "el enemigo inmediato y más poderoso de la genuina democracia participativa, no sólo en Estados Unidos, sino en todo el planeta, y lo será en el futuro inmediato" (11).

Mucho se ha logrado de las maravillas del modelo económico de Estados Unidos, pero podríamos tener una idea de su supuesto éxito, por su rechazo absoluto hacia el capital social y medioambiental, por las ganancias a corto plazo de inversionistas y consumidores. Como McMurtry (2000) señala:

Reconsiderar a Marx en los tiempos post-marxistas

Los bienes más baratos y los costos más bajos se deben a la pérdida *de* millones de trabajos domésticos asegurados. La existencia de impuestos más bajos para los que tienen un alto nivel de ingresos es posible gracias al desmantelamiento de los programas de asistencia social para los pobres y los desempleados. Los valores de las acciones se incrementan debido a consorcios no-productivos, al lavado de dinero del narcotráfico, a las acciones de Internet sin ganancias, a las deudas amortizadas y al dinero con fines lucrativos. Las bajas cifras de desempleo se logran con el aumento masivo del trabajo a tiempo parcial y los salarios bajos o sueldos de hambre, y la sorprendente cifra de 2 millones de ciudadanos encarcelados que no se cuentan en las listas de empleos (doce veces más que la cantidad de ciudadanos estadounidenses encarcelados en 1968, y alrededor de seis veces más que en Europa del Este). El nuevo régimen gobierna un mundo prisionero del dinero y el hierro. (10)

Tal marxismo parece haber perdido su base contextual y aún no cuenta con un nuevo estatus revalorado como oponente oficial del neoliberalismo; la reducción de la democracia no significa que los educadores deban permanecer inactivos hasta que surja un despertar en la historia y renazca la relevancia del marxismo. La historia ya ha sido impactada por la actual crisis del capitalismo, y los educadores no se han cruzado de brazos ante esa amenaza. Sólo les queda decidir cómo hacer uso de su agencia política. La globalización del capital ha ocasionado lo que Mészáros (2001) describe como "la igualdad descendente de los índices diferenciales de explotación" (109), donde los trabajadores de todo el mundo, incluyendo los de países capitalistas desarrollados como Estados Unidos, se enfrentan a un deterioro constante de las condiciones de trabajo debido a la crisis estructural del sistema capitalista, una crisis de un capitalismo forzado y acelerado, del tipo "agarra las ganancias y huye".

No obstante, el capitalismo nunca se ha obsesionado con su propio mito del éxito. En Estados Unidos, los líderes corporativos y los medios de difusión dominantes nos han acostumbrado a aceptar el mercado capitalista como la única realidad social posible. Así lo expresa Walter Mosley (2000): "La maquinaria del capitalismo, luego de traspasar los límites de su confinamiento —las fronteras nacionales—, exige su pago de forma correspondiente. La naturaleza del capitalismo es aplicar su sistema de valores a todo" (11). Según David McNally (1999), "Al vencer todos los retos y en apariencia haber dominado la fuerza de trabajo, y los movimientos sociales radicales y antiimperialistas, [el capitalismo] con tranquilidad puede darse a la tarea de hacernos ricos a todos" (134). De acuerdo con McNally, el triunfalismo capitalista actual tiene sus orígenes en el carácter antihistórico de la ideología burguesa. También señala que la ideología pro-capitalista contemporánea "delata la notable amnesia que sufre

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

el capitalismo: olvida su pasado sangriento y sus crisis recurrentes, y niega todo lo que pueda relacionarlo con los límites históricamente concretos del modo de producción capitalista" (135). Es decir, legitima la explotación de los pobres y desposeídos del mundo, al reducir a los trabajadores al precio de su sudor y su sangre.

La carga de la Brigada Ligera

Teóricos radicales como Paulo Freire y Antonio Gramsci han sido desenterrados del suelo marxista, donde primero vieron la luz, y de sus sepulturas nacen ahora los retoños de la teoría postmoderna. Todo forma parte de la postmodernización de la Izquierda y de su consiguiente retirada de la lucha de clases y el apoyo latente del evangelismo *laissez-faire*. Esto no quiere decir que el postmodernismo haya sido un completo desastre. Todo lo contrario. Todavía en fase de desarrollo, la teoría postmoderna ha contribuido significativamente a que los educadores saquen provecho de las políticas que apoyan a las formaciones culturales populares, al mecanismo de los medios de difusión masiva, a la participación de la revolución tecnológica en la reestructuración global del capitalismo, a las intrigas ideológicas del nuevo capitalismo de Schumpeter a Keynes, y a la re-conceptualización de la práctica de los estudios con el interés de relacionarlos más con la formación de la identidad (racial, genérica, sexual y nacional) en los espacios culturales y geopolíticos postcoloniales. Sin embargo, su habilidad para fomentar y sostener una crítica del capitalismo global, de la anorexia corporativa (reducción de puestos y subcontratación), y del dominio contemporáneo del dinero, corre grave peligro. Los educadores postmodernos, ansiosos por desviarse de la economía política, se han visto obstaculizados por varios factores:

- (1) por su tácita —y en ocasiones abierta— aceptación de la economía de mercado,
- (2) por su unión en el coro de la celebración post-marxista de la muerte del universalismo y los grandes discursos,
- (3) por su impaciencia por adoptar una postura novelesca en el teatro de la transgresión educativa,
- (4) por su predilección en permitir que su política se distraiga por sus espectáculos culturales de disenso, y
- (5) por su fracaso en reconocer que, como señalara Robin D. G. Kelley (1999), "estamos apenas en un momento 'postcolonial'. Puede que el aparato oficial se haya suprimido, pero los vínculos políticos, económicos y culturales que estableció la domina-

ción colonial aún permanecen con unas pocas alteraciones" (18). Teresa Ebert (1996) llega a exponer la idea de que, dentro de la teoría postmoderna, "la suposición de la des-imperialización del centro es un acto de imperialismo encubierto" (285).

Aunque los "maestros de la desconfianza" postmodernos se las han arreglado para trazar hábilmente las defectuosas líneas semióticas de la *fractura social* contemporánea, también han descubierto la necesidad que se oculta bajo las apariencias de la contingencia; han cuestionado categorías sólidas de discurso; han deshecho coherencias eleáticas de discursos dominantes; han transgredido dualidades estrechas y sagradas y las han hecho rentables; han cuestionado con descaro y perspicacia las diatribas de derecha de William Bennet; al estilo de agentes culturales, han fracasado en lo esencial al desafiar cualquier modo profundo o sostenido de la miseria creada por los regímenes fiscales neoliberales y, lo que es más importante, las relaciones de explotación capitalistas. Como consecuencia, la Izquierda postmoderna sigue siendo rehén de su propia ambivalencia estratégica con relación al capital. Los teóricos postmodernos no sólo han sido lamentablemente incapaces de explicar cómo las representaciones y formaciones culturales están ligadas al capitalismo, sino que también confunden con frecuencia el socialismo, en el peor de los casos, con la historia estalinista, y en el mejor, con el reformismo del Estado de bienestar a menudo asociado con los países escandinavos como Dinamarca y Suecia. Como señala James O'Connor (1998),

La teoría de la crisis y la acumulación del capital, expuesta inicialmente por Marx y desarrollada por tres o cuatro generaciones de economistas marxistas, es la fruta buena que se desecha junto con las podridas del socialismo totalitario. Justo en el momento en que el capitalismo triunfa a nivel mundial, el estudioso más grande que ha existido del capital es relegado a la condición de ideólogo desatinado del siglo XIX... Esta ironía, o anomalía, es tan dominante en la actualidad, que nos hemos visto obligados a volvernos hacia una de las frases más famosas de Hegel. El gran dialéctico señaló que "el búho de Minerva sólo extiende sus alas al anochecer", lo que quiere decir que sólo después de un hecho o cambio histórico específico, puede la razón percatarse de lo que ha sucedido y por qué. (281)

Ridiculizado como una forma "modernista" de demagogia "totalitaria" y falo-militar anticuada, el marxismo ha sido relegado al gabinete histórico de los sueños revolucionarios perdidos, donde se ha abandonado a esas imágenes románticas de las guerrillas de la Sierra Maestra. Mientras las odas elegíacas al Che Guevara aún abundan en los predios de la redu-

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

cida Izquierda, no debería ignorarse el hecho de que las teorías postmodernas, al ser interpretadas con severidad frente a los desafíos guevarianos al imperialismo y los desafíos marxistas a las relaciones sociales de producción y los regímenes globales de explotación capitalista, a menudo se quiebran en forma de liberalismo desdentado e insurgencia mejorada.

Aunque, para su mérito, la teoría postmoderna —en especial mediante la perspicacia de sus progenitores: Nietzsche, Toynbee, Heidegger, C. Wright Mills, Horkheimer, y Adorno—, ha atacado la posición primaria del colonizador, ha desplazado el horizonte cultural para revelar las huellas de las antípodas, ha puesto fin a la parálisis semiótica de las dualidades dominantes, ha prevenido el cierre autoritario que sirve de alteridad renovada en las filas del imperialismo occidental, y ha descubierto cómo las estructuras temporales de desplazamiento forman nuestras geografías de identidad, en lugar de describirlas; con frecuencia también ha reafirmado las controvertidas relaciones de explotación capitalistas. A pesar de que es importante seguir a los postmodernistas en la introducción de textos subalternos, tales textos necesitan reconocerse como portavoces de la ventriloquia de las epistemologías occidentales vinculadas a las relaciones sociales capitalistas e imperialistas.

Los educadores progresistas deben preguntarse cómo es que la semiótica hostil de la crítica postcolonial o postmoderna vuelve a inscribir, proponer y cohesionar las relaciones sociales de producción capitalistas al descentrar y redirigir las representaciones culturales. Esta es una interrogante básica que los postmodernistas eluden por lo general, algo bastante arriesgado en el contexto histórico actual, donde fuerzas titánicas capitalistas se han puesto de manifiesto. Cuando todo se aclara, lo que nos preocupa es el hecho de que lo que llamamos educación postmoderna, está lleno de contradicciones insolubles que involuntariamente dirigen las críticas radicales hacia el centro.¹

El capitalismo y la democracia comparten una intimidad forzada; su matrimonio ha sido arreglado de manera tal que las familias de las clases dominantes del mundo puedan consolidar su poder y establecer los límites de cómo y qué cuestiones se pueden plantear y en qué contextos sobre la igualdad y la emancipación. La conservación del capital permanece sepultada bajo la lógica inefable del postmodernismo, y "oculta las verdaderas contradicciones de las sociedades capitalistas desarrolladas" (Larrain, 1995, 288). Este sigue siendo el problema, aunque algunos postmodernistas prefieran imbuirse en el aura miasmática e iconoclasta de

1. Hay excepciones con respecto a esto, sobre todo en la obra de Henry Giroux y Joe Kincheloe (ver Giroux, 1983; Kincheloe, 1998).

Marx, sin inmiscuirse necesariamente (podemos agregar) en políticas radicales, y mucho menos revolucionarias. A medida que los postmodernistas observan entretenidos lo que Charlie Bertsch y Joe Lockard (1999) llaman "la nueva y exitosa presentación de *El Manifiesto Comunista* como el caro fetiche para la movilidad social ascendente" (3), interpretan sus fantasías catárticas de *guerrillero/a* mientras continúan desechando la política que subyace en la praxis revolucionaria.

En muchas ocasiones, los postmodernistas han definido el marxismo como una forma de neandertalismo ideológico o como un recuerdo incrustado antediluviano, y han desengañado a los educadores que creían en la existencia de alternativas prácticas y factibles para el capitalismo, dignas de tenerse en cuenta. En sus momentos menos generosos, reciclan la teoría marxista como una farsa contemporánea (ver Lather, 1998). No pretendemos negar los crímenes contra la humanidad que han cometido los regímenes que se han proclamado herederos de Marx, ni ignorar los problemas asociados a los partidos comunistas europeos y de la Europa del Este en sus rígidos aspectos estalinistas, ni defender los que en algunos casos se llamaría retirada reincidente del marxismo hacia el autoritarismo burocrático, el dogmatismo y el determinismo económico. Tampoco deseamos defender lo que Eagleton (1999) llama "la larga tragedia de la sociedad de clases" (35), el gobierno corporativo, el dinero mal habido de los beneficiarios y especuladores financieros, y la historia del imperialismo y el terrorismo internacional de las "democracias" occidentales.

Por otra parte, no creemos que el marxismo se deba rechazar porque parezca haber alcanzado su cima en las décadas que precedieron al colapso de la Unión Soviética, y por la aparición del nuevo capitalismo gansteril de Rusia, la burguesía roja, y las formas de acumulación primitiva. Admitimos que la teoría marxista puede estar pasada de moda, pero no carece de combustible conceptual para proporcionar el tipo de análisis que se necesita con tanta urgencia en este momento de la historia del capitalismo. Aunque marcada por una reducida vitalidad en la investigación educativa y la crítica, la teoría marxista está muy lejos de desaparecer. De hecho, parece regresar, ya que responde al llamamiento de la política actual. Confiamos en que el análisis marxista surtirá un gran efecto en la pedagogía crítica.

La promesa postmoderna

El postmodernismo no sólo ha enriquecido a los estudiantes de arte, también ha hecho avances impresionantes al apoyar a los educadores a trazar las trayectorias ocultas del poder dentro de los procesos de repre-

sentación (sobre todo en la óptica política de los medios de difusión masiva), al permitir que los profesores, como trabajadores culturales, desmonten el andamiaje epistemológico que sostiene el llamamiento esencialista a la autenticidad, y arranquen las capas de mistificación ideológica que envuelven la aseveración de la verdad y la validez que los positivistas han elaborado en el contexto de las ciencias empíricas. Las articulaciones de la teoría postmoderna sobre los temas epistemológicos han sido, en su mayoría, estimulantes e innovadoras. Al respecto, el postmodernismo ha ofrecido una cornucopia auténtica de herramientas de investigación para el análisis de la identidad, y ha ayudado a revelar las formas que utiliza el discurso universal basado en las prácticas de exclusión masculinistas y heteronormativas. Por otra parte, los educadores postmodernos han mediado con éxito entre las identidades de grupo de los pueblos marginados y las demandas morales universales.

A pesar de su éxito, el disenso postmodernista es inherente a las contradicciones estructurales y las conjeturas problemáticas dentro de la propia teoría postmoderna. Al transponer sistemáticamente la crítica hacia un campo de negaciones consecutivas, sin captar su potencial emancipador y prefigurativo, la crítica postmoderna con frecuencia atrapa la inteligibilidad y el significado en el interior; o sea, *dentro* de los textos de la cultura. Al revelar las inconsistencias, dudas, y contradicciones dentro del contexto cultural, el postmodernismo pocas veces logra conectar la trascendencia de esas contradicciones, inconsistencias y equivocaciones mediante la comprensión de su necesidad. Como consecuencia, a menudo embota el entendimiento de la sociedad contemporánea y crea involuntariamente una campaña a favor de la representación del destino de la sociedad, que constituye el objeto principal de su crítica. Esta línea de fractura es característica del problema que ha asolado a la Izquierda postmoderna durante las últimas décadas. En este punto, nos vemos forzados a preguntar: ¿Es estructuralmente ventajoso para las relaciones de explotación capitalistas ignorar estas contradicciones e inconsistencias de la cultura? ¿Tales contradicciones de izquierda notablemente sin dirección, sólo —o sobre todo— han ofrecido un contrapeso a la hegemonía reinante y la división internacional del trabajo? Los postmodernistas parecen aborrecer tales cuestiones, y sin embargo todavía desestiman sin arrepentirse el análisis de la llamada "base" económica a favor de la "superestructura" cultural.

Mientras los postmodernistas fomentan la revisión de los discursos culturales del capitalismo como sitios de deseos interminables, los marxistas, por el contrario, tratan los discursos no como santuarios de diferencia atrincherada contra las fuerzas de la historia, sino siempre como una

interpretación legitimada por los circuitos libidinosos del deseo conectados a la cultura del comercio, producidos histórica y socialmente dentro del crisol de los antagonismos de clase. La crítica marxista desarrolla el tema de la economía política al reelaborar y reconsiderar los sistemas de significación en relación con las prácticas históricas y materiales que los produce (McLaren, 2000); de esta manera valora la "resistencia estructural de las historias" en un "momento eventual" (Ahmad, 1995, 15). Al hacerlo, no estudia la falta de coincidencias del presente o su carencia de identidad, sino su habilidad para sobrepasar sus propias limitaciones.

El cambio hacia un postmodernismo² levemente revestido de un marxismo cultural, construido por la política de identidad y la ideología post-socialista, matizados con términos como "diferencia" e "indeterminación", y sumergido en la espesa espuma del jacuzzi del socialismo y de la aparente democracia, ha sido testigo de la sustitución de las categorías de explotación de clases e imperialismo por las de opresión y dominación culturales como los antagonismos principales del capitalismo. Asimismo, una política de representación ha aventajado hábilmente el tema de la redistribución socioeconómica (Fraser, 1997).

La suposición postmoderna y postsocialista de que la cultura ha encontrado de repente vías para independizarse de las fuerzas económicas y de que, en cierto modo, el nuevo capitalismo globalizado ha separado a la cultura de la explotación de clases al formar nuevos anhelos y rehacer los viejos, de formas imposibles de trazar y elaborar en la actualidad, desde la óptica teórica de la economía política, no sólo ha contribuido a agudizar la crisis del marxismo occidental, sino que también ha asegurado con efectividad un monopolio a largo plazo para la ideología del mercado capitalista. Al evangelizarse y gozar de la posición sacerdotal que se le ha concedido en el templo de la nueva Izquierda postsocialista, la teoría postmoderna no ha logrado proporcionar una contra-estrategia efectiva ante la diseminación de la ideología neoliberal que en la actualidad domina la política y la práctica educativa. De hecho, ha ofrecido al

2. Admitimos que hay muchos "postmodernismos" como también hay muchos "marxismos". Nuestra crítica se dirige a las teorías postmodernas que no refutan lo suficiente las relaciones capitalistas de producción. Nuestro acercamiento al marxismo podría describirse como clásico, ya que planteamos que la raíz de la explotación está relacionada directamente con la propiedad privada y la apropiación del excedente laboral de los trabajadores por parte de la clase capitalista. Entre los textos que abordan el tema de la educación postmoderna se incluyen *Postmodern Education*, de Stanley Aronowitz y Henry Giroux (1991); *Getting Smart, Feminist Research and Pedagogy With/In the Postmodern*, de Patti Alter (1991); *A Post-Modere Perspective on Curriculum*, de William Doll Jr. (1993); *Towards a Critical Politics of Teacher Thinking: Mapping the Postmodern*, de Joe Kincheloe (1993); *Postmodernisms and Education*, de Robin Parker Usher y Richard Edwards (1994); *Changing Teachers, Changing Times*, de Andy Hargreaves (1994); y *After Postmodernism*, de Richard Smith y Philip Wexler (1995).

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

neoliberalismo la estabilidad política que necesita para reproducir sus disposiciones más problemáticas.

Nuestro propósito aquí no es fundamentar paso a paso, o en conjunto, los dilemas, riesgos y defectos de la teoría postmoderna, sino hacer una advertencia fundamental sobre su potencial para montar un proyecto anti-hegemónico efectivo contra el capitalismo global y sus agravantes. Al hacerlo, planteamos las siguientes cuestiones que se hacen eco de los epígonos del proyecto modernista: ¿El regreso a Marx revelaría las fuentes originales de la aventura patriarcal y de colonización de los discursos dominantes de Occidente? ¿Traerá el hecho de retomar el marxismo de alguna forma una nueva y coherente identidad para el Occidente patriarcal? ¿Es el marxismo una empresa romántica y quijotesca para la liberación, que sirve sólo de estímulo para la pasión del discurso dominante de Occidente? ¿Pueden los escritos marxistas en la actualidad ser algo más que un canto fúnebre en la muerte del sueño comunista? ¿Acaso el estudio de los escritos marxistas sólo exacerbará los dolores de cabeza que ha provocado la izquierda docente anti-intelectual?

Nuestra posición frente a estas cuestiones es clara. Creemos que el análisis marxista debe ser una herramienta axiomática para refutar las actuales relaciones sociales vinculadas a la globalización del capital y a las políticas de educación neoliberal que siguen a su despertar. Los investigadores educativos ignoran los análisis marxistas sobre la globalización y los peligros de la poética cotidiana. Al mismo tiempo, admitimos que la teoría marxista constituye un sistema social de análisis que estudia diferentes temas y se mezcla con la escoria de la vida cotidiana. Como tal, debe examinarse continuamente por sus trayectorias subyacentes. Pensamos que una teoría marxista crítica y reflexiva —reforzada por el imperativo categórico de luchar por derrocar todas las condiciones sociales bajo las que se oprimen y explotan a los seres humanos— puede probar que existen bases en el desarrollo de las tradiciones de la investigación educativa actual, así como de las pedagogías de la liberación.

La política postmoderna

Al observar los cambios tectónicos del panorama geopolítico de los años 80 y 90, la teoría política y social postmoderna (con su acicalado énfasis en el lenguaje, la cultura y la identidad), se ha convertido en el atavío conceptual de rigor entre los científicos sociales que tratan de dar sentido a la vida social contemporánea dentro del capitalismo tardío. Minar el terreno de la política de identidad, el fetichismo consumista y la privatotía, se han convertido en una actividad académica central y se conside-

Reconsiderar a Marx en los tiempos post-marxistas

ran en la actualidad como elegancia teórica. El marxismo, por el contrario, se ha momificado junto al cadáver de Lenin, y su ejercicio académico se ha comparado con la manipulación de las reliquias históricas.

La ambición conjunta de la revelación de las ideologías ocultas segregadas en las representaciones occidentales del "Otro", y en la remodelación del yo anti-fundacional, han predispuesto a los teóricos postmodernistas a desalentar la euforia que rodea a la transformación social a nivel de las relaciones de producción, y a aumentar su interés por la reforma y la descentralización de los discursos dominantes y las prácticas institucionales a nivel de las transacciones culturales. De acuerdo con Sam J. Noumoff (1999), la política postmoderna intenta

- (1) separar la cultura de la ideología,
- (2) emplear la cultura como un constructo que disminuya la centralización de clases,
- (3) insertar un sistema político neoliberal de inteligibilidad y agencia política,
- (4) perpetuar la creencia en la inutilidad del proyecto socialista, y
- (5) promover un surtido de conceptos "post" —como el post-culturalismo, postmodernismo, post-historia, y post-ideología— como una forma de limitar la dirección teórica de investigación y atribuir los retos socialistas a las nuevas realidades objetivas provocadas por la globalización del capital.

Hilary Wainwright (1994) afirma de forma acertada que todo lo que pasa como política postmoderna, no sólo carece de una visión política y social coherente con la que cuestionar activamente a la derecha radical, sino también respalda una serie de principios fundamentales de derecha en los discursos progresistas y radicales. Wainwright señala que el postmodernismo no "ofrece las herramientas adecuadas para responder a la derecha radical... las herramientas del postmodernismo sólo producen una versión más volátil de la derecha radical... el postmodernismo corta la conexión que existe entre la intención humana y el resultado social" (100).

El énfasis de la teoría postmoderna en la micro-política, transforma las luchas sociales en luchas discursivas que sobrevaloran las economías de deseo a costa de la economía política y de la filosofía de la praxis. Muchos postmodernistas refutan la idea de que cualquier grupo social o clase en particular, es capaz de transformar las relaciones sociales de producción existentes bajo el capitalismo. Sin embargo, al mismo tiempo, no son capaces de construir las bases conceptuales para establecer las alian-

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

zas políticas necesarias entre los grupos sociales oprimidos y marginados. John Ehrenberg (1998) destaca:

No será suficiente decir que el conocimiento es local, que la "identidad" y la "diferencia" son categorías fundamentales de la vida social moderna, que las relaciones humanas están constituidas por el lenguaje y el "discurso", que la "cultura" es un terreno de lucha, y que no se puede teorizar ni un solo agente de la liberación humana. La centralización y concentración inexorables del capital están en oposición elocuente al reclamo de que la fragmentación y la discontinuidad han eliminado todas las posibilidades de acción colectiva hacia un fin común, que se extiende a través de las "identidades" múltiples, cambiantes y autodefinidas que conforman el mundo social. (43)

A pesar de que la política postmoderna tiende a concentrarse en formas específicas de opresión, el poder irrefutable de la teoría marxista reside en su habilidad para revelar cómo todas las formas sociales de opresión bajo el capitalismo están interconectadas (Ebert, 1996; Hennessey, 1993; McLaren y Farahmandpur, 1999; Wood, 1996). Mientras que el marxismo y el postmodernismo dominan el "triunvirato entrelazado" de raza, clase y género, la teoría marxista intenta revelar cómo todas estas formas de opresión están vinculadas a la propiedad privada de los medios de producción y a la extracción del excedente laboral. En otras palabras, no son co-primarios.

Una postura esencial del postmodernismo es desconfiar de los discursos principales, el universalismo, y la objetividad en los terrenos en que son particularmente epistemológicos y donde los discursos morales se ocultan bajo la máscara de los discursos universales. Los ideales de la Ilustración se encuentran cuestionados, al mismo tiempo que supuestamente aspiran a crear discursos homogéneos que se basen en el progreso científico asociado con el dominio económico, social y político europeo (Thompson, 1997).

Los postmodernistas desestiman además el llamamiento de la Ilustración y asocian el universalismo con el imperialismo y colonialismo europeos, que, desde su punto de vista, apoyaron las conquistas del "Nuevo Mundo" por parte de los españoles, portugueses y británicos. Sin embargo, la historia ha demostrado que los imperios anteriores no se basaron en discursos universales específicos similares a las ideas de la Ilustración, para justificar sus atrocidades, genocidios y conquistas territoriales. Por el contrario, los defensores de la Ilustración con frecuencia priorizan la importancia de los compromisos éticos y morales de otras culturas mediante su comparación con sus propios orígenes europeos. Según Willie Thompson (1997),

Los conquistadores españoles no necesitaron de la Ilustración para llevar a cabo el genocidio en las poblaciones del Caribe, México y Perú, y someter al resto a la esclavitud. Tampoco Gengis Kan la necesitó cuando hizo lo mismo en Asia Central en una época anterior. Estos actos fueron perpetrados por culturas que no tenían pretensiones de universalismo (a menos que la Cristiandad se cuente como tal, en cuyo caso la raíz de todo mal se tendría que buscar mucho más atrás). (219)

¿Los nuevos movimientos sociales? Una propuesta arbitraria

Los nuevos movimientos sociales en los años 80 y 90, señalaron el declive de la política de clases y el alza de las luchas sociales existentes fuera de la esfera económica, basada en "identidades extraeconómicas" de individuos y grupos (Laclau y Mouffe, 1985). Como resultado, las luchas sociales se diversificaron alrededor de los intereses particulares de grupos sociales como los ecologistas, feministas, homosexuales y pacifistas. Aunque hay mucho que alabar en el trabajo de estos nuevos movimientos sociales, nuestros elogios hacia sus prácticas no son incondicionales. Sólo una minoría de estos movimientos tiene un origen de clase. Muchos carecen de un enfoque común como el socialismo, y están organizados sobre todo según los intereses de la clase media (Croteau, 1995; Wood, 1996).

También nos gustaría señalar que el capitalismo no está necesariamente en peligro debido a las identidades étnicas, raciales, de género o sexuales de los grupos sociales que busca para explotar. El capitalismo puede sobrevivir a las prácticas antirracistas y anti-sexistas porque es un sistema social que se basa en la explotación económica y en la propiedad privada (Wood, 1996).³ Por supuesto, las luchas feministas y antirracistas *pueden* ayudar al derrocamiento del capitalismo, pero estas luchas necesarias no son suficientes. Para poder guiar la lucha contra la opresión, necesitan situar los antagonismos raciales y de género dentro de la vasta totalidad capitalista. Creemos que en su fracaso de reconocer el capitalismo como una determinante fundamental de la opresión social, y en su enfoque en el racismo, el sexismo y la homofobia desvinculados de su compromiso con las epistemologías patriarcales blancas, la ley del valor, y la división internacional del trabajo, la política de identidad cae presa en una forma simplista de culturalismo.

3. Nuestra posición como teóricos marxistas no es privilegiar la clase sobre la raza, el género o la orientación sexual, sino ver las relaciones de clase en su relación con el proceso de producción, apropiación y distribución de la plusvalía. Como tal, es la fuerza totalizadora más potente la que yace en las mismas raíces del racismo y el sexismo.

En nuestra opinión, surgen ciertos contextos en los que la política de identidad tiende a dificultar y debilitar las luchas de la clase trabajadora. Por ejemplo, en algunos casos, al culpar sólo a los blancos por la opresión de los negros, a los hombres por la opresión de las mujeres, y a los heterosexuales por la opresión de los homosexuales, la política de identidad no cataloga al racismo blanco y las prácticas racistas, ni a las prácticas patriarcales y heteronormativas, como *prácticas conjuntas* dentro de un contexto más amplio de relaciones capitalistas de explotación.

La acusación de algunos postmodernistas (como Lather, 1998) con relación a que el marxismo clásico prácticamente no problematiza el asunto del género, ignora las contribuciones de los multiculturalistas y feministas marxistas, sin mencionar los revolucionarios marxistas (Ebert, 1996; Hennessey, 1993). Nos referimos a los documentos programáticos sobre la opresión de la mujer producidos por la Cuarta Internacional. Trotsky, por ejemplo, abogó por la liberación de la mujer del trabajo doméstico no remunerado, como parte de los avances hacia el socialismo. Y en su crítica de las consecuencias de la contrarrevolución estalinista en la familia, señaló:

La historia nos dice mucho de cómo el hombre ha esclavizado a la mujer, de cómo el explotador los ha subyugado a ambos, de cómo los trabajadores han intentado liberarse de la esclavitud al costo de su sangre y sólo han logrado sustituir una cadena por otra. En esencia, no nos dice nada más. Pero, ¿cómo liberar realmente a los niños, a la mujer, al ser humano? Para eso aún no tenemos un modelo confiable. Toda experiencia histórica pasada, negativa en su totalidad, exigen (al menos de los oprimidos) una desconfianza implacable de todos los defensores incontrolables y privilegiados. (Citado en Kelly, Cole, y Hill, 1999, 13)

Según algunos feministas postmoderno, el marxismo clásico está envuelto por reclamos sobre la verdad universal, y ha pasado por alto las especificidades del trabajo de la mujer. Ellos afirman que el materialismo histórico es reduccionista porque reduce todo tipo de opresión a la explotación de clases, al ignorar el racismo, el sexismo y la homofobia (Lather, 1991, 1998). Carol Stabile (1994) responde que este ataque al marxismo está asegurado por lo que ella llama "esencialismo teórico". Stabile puntualiza que para que la dominación sexual llegue a su fin, es necesario que cese también la explotación de clases. Señala,

El feminismo socialista ha dejado de existir sin tener en cuenta la posición de clases y su posición central dentro del capitalismo. Sólo los análisis económicos pueden obligar a los intelectuales feministas y a otros privilegiados del mismo modo, a entren-

Reconsiderar a Marx en los tiempos post-marxistas

tar la desigualdad de la opresión de género y a socavar su centralización metodológica. La categoría de clases se puede desechar con facilidad sólo en un plano sin resistencias —en una posición donde las relaciones sociales y los antagonismos de clases tengan poco o ningún fundamento crítico—. (157)

Jane Kenway (1997) admite con astucia que en el trabajo de negociación entre los discursos involucrados en las prácticas y procesos pedagógicos, los feministas materialistas prestan más atención a los factores extra-discursivos (o sea, económicos) que los feministas postmodernos. Comenta,

Puede verse que las universidades y las escuelas consisten en frágiles convenios entre y dentro de los terrenos discursivos, y tales convenios pueden reconocerse siempre como inciertos; siempre abiertos al cuestionamiento y al cambio mediante el conflicto con relación al significado, o lo que a menudo se llama la política del discurso; o sea, el trabajo inter-discursivo dirigido hacia la creación y re-creación del significado. Los feministas materialistas forman parte de este conflicto relacionado con el significado, pero, a diferencia de los feministas postmodernos, reconocen en su totalidad que los resultados de esta lucha dependen de la distribución de otros recursos. No es ingenuo, ni voluntarista. (141)

Al centrar su atención en la política de identidad, los postmodernistas tienden a perder de vista el carácter limitado de las relaciones capitalistas globales. El reto que plantean los teóricos como Judith Butler (1993, 1997) —ver la identidad como una representación y como una exhortación corpórea para movilizarse contra la opresión—, es indiscutiblemente importante, pero debe estar acompañada de una crítica de las formaciones culturales, en la que la representación, como práctica material, se produzca dentro de las relaciones sociales de producción existentes. De lo contrario, la representación postmoderna como "práctica del individuo", siempre permanece al nivel de la ruptura cultural de los discursos existentes, en lugar de la transformación de las relaciones de producción —es decir, la transformación de la fuerza de trabajo explotada en poder del proletariado y de la propiedad privada de los medios de producción—.

Hibridación y multiculturalismo postmoderno

En sus intentos por proclamar la inmanencia que une toda identidad, los teóricos postmodernos *de* la academia metropolitana, con frecuencia han autodenominado la hibridación como la prerrogativa de los inmigrantes ingleses, pero no son capaces de responder por qué algunos inmi-

grantes terminan dirigiendo corporaciones multinacionales y otros son explotados en las fábricas del este de Los Ángeles, o viviendo en condominios de cartón cerca de City Hall. Según Arif Dirlik (1999), "la Globalización es inflexible con sus apetitos, y refutar tal inflexibilidad con la negociación de la hibridación sólo alimenta su apetito *de conquistas*" (184). En sus articulaciones de la política de identidad, el hiper-individualismo se conjuga con el consumismo, y se convierte en una política de omisión. Por el contrario, la teoría marxista aboga por una política de resistencia colectiva contra las relaciones de explotación capitalistas.

La ilusión postmoderna de que la armonía, de cierta forma, se alcanza a través de la hibridación y la heterogeneidad, ha desviado la atención de la persistencia de las prácticas neocoloniales (Libretti, 1999). Viene a ser lo mismo que la Gran Decepción Euro-norteamericana —la creencia de que se ha terminado la opresión racial—.

A pesar de los pronunciamientos de la Izquierda postmoderna, de que somos todos "multiculturalistas post-étnicos" o "sujetos híbridos" que vivimos en una sociedad "postcolonial", la historia oficial de Estados Unidos aún oculta el hecho de que las minorías raciales todavía existen como sujetos políticos colonizados internamente dentro de la anglosfera, contenidas en prácticas contemporáneas de racismo institucionalizado. Un ejemplo de esto lo constituyen los esfuerzos recientes del gobierno de Estados Unidos por perseguir y encarcelar injustamente a los activistas puertorriqueños (como el profesor de educación José Solís Jordán), que buscan independizar a Puerto Rico del imperialismo de Estados Unidos (McLaren y Solís Jordán, 1999).⁴ Aunque una cosa (de hecho buena) es abogar por una política de diferencias, otra es olvidar que, a pesar de todas nuestras diferencias raciales y culturales, seguimos estereotipados por la lógica del capital y los valores e ideales (de la supremacía blanca) que han dado forma a la cultura estadounidense, incluyendo la del imperialismo económico y cultural.

El imperialismo cultural nos da acceso a un mundo sin fronteras de mercados capitalistas donde las prácticas culturales se acomodan meticulosamente. Como plantea Giroux (1992), el concepto de pedagogía crítica como una forma postmoderna de cruzar fronteras, necesita reconfigurarse de manera dramática por medio de la observación de la producción y reproducción de las prácticas culturales que sirven a los intereses del capital. Lo que significa reconocer que el cruce de fronteras constituye un

4. El Buró Federal de Investigación (FBI) acusó al Profesor José Solís Jordán (anteriormente de DePaul University, y en la actualidad de la Universidad de Puerto Rico) bajo los falsos cargos de colocar dos bombas en un centro de reclutamiento militar y fue sentenciado a una prolongada condena en prisión. (ver McLaren y Solís Jordán, 1999).

intercambio desigual y poco uniforme del trabajo social y las prácticas culturales, por ejemplo, de los trabajadores en las maquiladoras⁵. En este caso, la política del cruce de fronteras utiliza un fetichismo mercantil para transformar la cultura mexicana en gustos, imágenes, confecciones y actitudes consumibles para la clase media estadounidense, mientras la clase trabajadora se encierra dentro de las maquiladoras panoptimexes (después del uso de "panopticon" de Foucault) cerca de la frontera México-Estados Unidos, incapacitada de trascender las barreras políticas, económicas y sociales que su trabajo de "libre comercio" fue diseñado para vencer (Alamada, 1999). De esta forma, el capital tiene el poder para cruzar las mismas barreras geopolíticas, raciales, de clase y de género que mantienen encerradas a los trabajadores (Kincheloe, 1998).

La democracia norteamericana, cuyo ideal dramático y fundamento conceptual acompañaron al surgimiento del intercambio mercantil en Occidente, concede el derecho al voto a los grupos marginados sólo cuando estos son políticamente despotencializados, o sea, cuando son subdivididos o separados de otros grupos oprimidos o subalternos, o cuando "los derechos, responsabilidades y poderes por los que han estado luchando se han devaluado o han dejado de ser importantes como herramientas para alcanzar en realidad una estructura social y una transformación social inicial" (Allman, 1999, 128). La violenta exportación de la democracia a Irak por medio del bombardeo "sorpresivo y atemorizante", el "alumbramiento" de civiles inocentes en puntos de control militares, y la generalizada humillación y tortura de prisioneros musulmanes en los centros de detención en Irak, Afganistán, la Base de Guantánamo, y otros lugares, manifiestan la hipocresía de "la democracia más grande del mundo", que se autodefine como respaldada por los principios de la libertad y la autodeterminación. Todos conocemos que Estados Unidos sólo permitirá que el pueblo iraquí defina su futuro, mientras éste coincida con los intereses corporativos de la élite transnacional dominante, una élite superpoblada por las intenciones de la aristocracia financiera estadounidense. La combinación de mercados y democracia nunca traerá justicia social, ya que para que la igualdad verdadera se ponga en práctica, la economía de mercado debe sufrir una ruptura severa y con el tiempo inclinarse a favor de una alternativa socialista.

La teoría marxista⁶ no retira los discursos de raza, clase, género y orientación sexual del mausoleo conceptual; más bien reanima estas cate-

5. Las fábricas de las corporaciones transnacionales en el Tercer Mundo.

6. Adoptamos una posición marxista clásica en la medida en que reconocemos a la clase y las fuerzas de producción como factores determinantes de lo social. A diferencia del postmodernismo, que a menudo conceptualiza lo social como una heterogeneidad radical impulsada por el deseo y desvinculada

gorías al cuestionar cómo se reflejan a través de las relaciones materiales de poder y privilegio, y se vinculan a las relaciones de producción. La teoría marxista puede revelar cómo la raza, la clase, el género y la orientación sexual (como posiciones estructurales dentro del orden simbólico que antecede a la existencia del sujeto) están involucrados en la división social del trabajo y atrapados en las relaciones de producción. No estamos de acuerdo con los postmodernistas cuando plantean que la teoría marxista tradicional estará en cuarentena hasta que esté completamente "curada" de sus discursos masculinistas o economizantes, o hasta que complete sus trayectorias teleológicas. Tampoco pensamos que está exenta de una crítica feminista y multiculturalista seria.

Sin embargo, mantenemos nuestra opinión de que el marxismo está sometido a un profundo re-examen en una era en que la globalización por desgracia parece fuerte. No debería colocarse en el quemador del léxico o en el basurero sin límites de la historia, sino más bien, debería jugar un papel protagónico en el esfuerzo por enfrentar el actual dominio del capital globalizado, y la corporativización y privatización de la educación. En este caso, la clave es que los miembros de la clase trabajadora alcancen una conciencia de clase generalizada, un reconocimiento de su condición o ubicación común dentro de la totalidad de las relaciones sociales capitalistas (como tener que vender su fuerza de trabajo para sobrevivir), una comprensión de su papel en la división del trabajo y del papel histórico del proletariado.

Es en extremo importante que permanezcamos atentos a las formas en que la "diferencia" —diferencia racial, étnica y de género— se manifiesta de diversas formas en la dialéctica producción/reproducción del capital, principal responsable de las desigualdades y la injusta distribución de los recursos (que afecta de un modo desproporcionado a un gran porcentaje de personas de color atrapadas en los niveles más bajos del mercado laboral nacional e internacional).

En particular, las mujeres de color proporcionan capital en consorcios de trabajo donde se les superexplota. Sin lugar a dudas, no estamos de acuerdo con los que afirman que la extracción de la plusvalía es sólo una de las muchas maneras de dominación y opresión. Nuestra posición es sencillamente, que el capitalismo es un sistema de dominación universal que integra y coordina y a la larga incluye el resto de las formas de opresión a su lógica mercantil brutal y a sus jerarquías de explotación privilegiadas.

Es una verdad inquietante que el racismo y el sexismo sean relaciones sociales necesarias en la organización del capitalismo contemporáneo y

del trabajo y las necesidades humanas, el marxismo clásico concibe que la diferencia se determina básicamente en relación con la propiedad privada y los medios de producción.

las formas tradicionales y emergentes de imperialismo. Rechazamos el lamentablemente malinterpretado tríptico raza/clase/género —la trinidad de los progresistas post-marxistas—, que ha servido como marco de definición para los educadores postmodernos. Desde nuestro punto de vista, la categoría social de clase está dirigida a destacar las formas en que las relaciones sociales de producción median las relaciones de explotación entre individuos y grupos, dentro de la división global del trabajo y la polarización de las riquezas. Las modalidades de raza y género en las que residen las relaciones de clase, exigen que se lleve a cabo una lucha internacional, multirracial y multigenérica de la clase trabajadora. Es de vital importancia que ese fenómeno y sus determinaciones se lleven a la historia de forma contextual y relacionada dentro de un determinado terreno social. Nuestra posición definitivamente marxista difiere de la perspectiva de clase dominante weberiana. A diferencia de Weber, que plantea que las clases económicas constituyen sólo una forma de distribuir el poder entre los grupos, Marx hace énfasis en el conflicto económico entre la burguesía y el proletariado.

Weber ve la acción de clase como fortuita y circunstancial; Marx, por el contrario, entiende que las clases deben manifestar una existencia objetiva y poseer su propia existencia objetiva (aunque no entiendan cuáles son esos intereses). Para Weber, lo que distingue a las clases económicas es la distribución de los recursos en el mercado. En cambio, Marx afirma que el lugar de producción es la maquinaria que crea el valor y donde se produce la plusvalía (Hickey, 2000).

Vale la pena recordar que, a diferencia de Weber, Marx no concibe la explotación como un mecanismo de avaricia y un intento de adquirir y manifestar el poder a través de las acciones de un empleador con sed de ganancias. Para Marx, todos los empleadores son explotadores, incluyendo los más responsables y justos, ya que toda la plusvalía o ganancia (ya sea en mayor o menor medida), se logra por medio de la apropiación de la plusvalía del productor directo. Los capitalistas pueden ser explotadores exitosos o fracasados, pero aún así seguirán siendo explotadores (Hickey, 2000).

La teoría postmoderna en la educación

En respuesta al triunfante anuncio del postmodernismo de la muerte del marxismo, y sus afirmaciones sobre el empobrecimiento de la teoría marxista, ha ocurrido un resurgimiento moderado de la teoría marxista en la educación (McLaren y Farahmandpur, 1999). Por citar un ejemplo, los pedagogos marxistas en Inglaterra (Cole, Hill, y Rikowski, 1997; Green,

1994) han respondido enérgicamente a las críticas recientes de los teóricos postmodernos sobre el llamamiento a una consideración renovada de la teoría marxista en el campo de la pedagogía crítica. Cole y otros (1997) rechazan muchos de los planteamientos de la teoría social y política postmoderna al identificarla como un "virus teórico que paraliza el pensamiento, la política y la práctica progresistas" (187).

Criticando con fuerza el "postmodernismo de resistencia", al plantear de manera convincente que la teoría postmoderna no ofrece una ruptura radical en las prácticas educativas, ya que sus orígenes pueden rastrearse hasta el antifundacionalismo. También mantienen una posición crítica que apoya un análisis estructuralista del capital, el Estado, y las instituciones educativas.

Además, Cole y otros (1997) expone el ejemplo convincente de que, al celebrar de un modo prematuro el agotamiento y fin de los discursos socialistas, la política postmoderna apoya el programa político de la Derecha radical y se asemeja (sin quererlo, pero con frecuencia) a una herramienta ideológica para paralizar el desarrollo de una política de coalición viable de transformación radical social y económica. La aprobación del antifundacionalismo por parte del postmodernismo y su rechazo a los discursos dominantes, a menudo va acompañada de un conjunto de objetivos comunes sociales y políticos poco coherentes.

El proyecto postmoderno con frecuencia termina en discursos vagos y contradictorios (Cole y Hill, 1995). De esta forma, parece muy poco probable que un "postmodernismo de resistencia" —es decir, que abogue por múltiples opiniones, agencia, y autonomía personal— pueda llegar a convertirse en una coalición política efectiva contra el capitalismo global y el pernicioso programa político liberal de la Nueva Derecha.

Andy Green (1994) critica a los progresistas postmodernos que han abandonado por completo la teoría social marxista, y propone que los riesgos que subyacen en la teoría educativa postmoderna la conducen hacia un "consumismo educativo individualista" que se asemeja mucho a la ideología de la economía de libre mercado de la Nueva Derecha. En la lucha del postmodernismo por liberar y fortalecer los grupos sociales marginales se hace un énfasis exagerado en el pluralismo y la elección de la educación (McLaren, 1997).

¿Consumo y producción?

La lucha de clases y la conciencia del post-milenio

El cambio de la teoría postmoderna de las prácticas de producción hacia las prácticas de consumo, elimina "clase" y "trabajo" de las catego-

rias centrales de la organización social y las sustituye por discursos que acentúan las políticas de deseo y consumo. De igual modo, la teoría postmoderna ha sustituido los discursos sobre la producción económica y los intereses objetivos de la clase trabajadora por los intereses subjetivos de la burguesía. Apoyamos a Zavarzadeh (1995) cuando afirma que "clase es el concepto reprimido en todas las teorías de la post—alidad" (42).

Al igual que el grafiti se disemina por los tropos y presunciones de los discursos modernistas descoloridos, la teoría postmoderna permanece como una forma de rebeldía ligera. Constituye una transgresión de lo "ya dicho" en nombre de la poética de lo "no expresado". Alicaído bajo el desmedido orgullo prometeico de los entendidos metropolitanos, los teóricos postmodernos privilegian la poética de lo sublime sobre la monotonía de la existencia cotidiana, la inmaterialidad evanescente sobre la cruda materialidad de la experiencia vivida, la imponderabilidad de las representaciones sobre la realidad históricamente palpable de la opresión, la autonomía de las prácticas políticas y culturales sobre las determinaciones políticas y económicas del capitalismo, la apostasía de moda y el bandolerismo académico sobre los ideales colectivos de lucha revolucionaria desde abajo (*bas materialisme*), la salubridad de la subversión estética sobre los riesgos físicos de la desobediencia civil, el embrujamiento y exorcismo de los signos sobre la lucha de clases que da forma a su carácter epistemológico, y la pedagogía transgresiva de la reforma sobre la pedagogía de la revolución social y económica.

La dominación manufacturada y el alcance del poder global

La presencia del capitalismo flota en el aire como el familiar aroma del tabaco de la terraza del vecino que entra por la ventana de nuestra habitación. Se introduce en nuestra nariz con una mezcla de familiaridad y seguridad. Infunde una nostalgia capitalista, un anhelo profundo por un tiempo en que el éxito parece inevitable, en que el progreso está asegurado, en que el hambre y la enfermedad son barridas por el constante avance de las proezas industriales y tecnológicas. Cautivados por la fragancia del dinero, ignoramos intencionalmente las ramificaciones de la actual trayectoria del capitalismo, la eliminación de numerosas capas de dirección, administración y producción, y procesos como la desindustrialización, el predominio del capital financiero y especulativo, la expansión de circuitos transnacionales de trabajadores emigrantes, y la eventualidad de la fuerza de trabajo.

Ignoramos los monopolios, los oligopolios, los cárteles, los nuevos políticos oportunistas corporativos, los profetas de la privatización, la

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

"Wal-Martización" de la vida en el planeta, y la transferencia de inversiones capitales hacia mercados más baratos que ofrecen altos índices de explotación. Fingimos no darnos cuenta de los reducidos gastos sociales en la salud, la educación y los servicios sociales; del contraataque de los negocios contra el trabajo; del creciente endeudamiento del Estado con los accionistas corporativos; de la privatización de los servicios municipales; del ataque a los sindicatos; y de la agresión draconiana a la red de seguridad social. Queremos creer que todo esto pasará pronto, y nos dejará una vez más acurrucados junto a la chimenea encendida del Sueño Americano.

La visión utópica de Marx de una sociedad democrática tiene mucho que ofrecer a los educadores actuales, al igual que a las clases explotadas del mundo. Su labor ha sido "no tanto imaginar un nuevo orden social, como desentrañar las contradicciones que impiden su surgimiento histórico" (Eagleton, 1999, 35). Quisiéramos también tener en cuenta el siguiente comentario de Ian McKay (1995/1996):

Marx... nos presenta un panorama de los seres humanos que luchan por un horizonte infinito de libertad como manifestación de su humanidad: ratifica una ética deontológica de la libertad, inclusive una libertad que, a pesar de ser imposible de realizar en la tierra, todavía es para nosotros un ideal regulador. (43)

Aunque Marx admiraba el capitalismo por su creatividad, alcance global, y beneficios materiales, lo condenaba por sus víctimas y costos humanos, así como por su reducción del ser humano a un "valor de intercambio". El socialismo debe construirse con los restos del capitalismo (Berman, 1999).

Lo que se necesita desesperadamente en la actualidad es una "armonía básica de conceptos marxistas" para que tengan sentido los viejos y nuevos tipos de inestabilidades del mercado capitalista. Pensamos que es fundamental que la pedagogía crítica expanda su léxico de categorías marxistas, profundice su análisis marxista, y renueve su compromiso con la lucha de clases. Sin embargo repudiar el capitalismo no significa que éste deje de existir o que escapemos de él. Por consiguiente, los educadores críticos serían suficientemente sensatos para responder a las "explosiones de la militancia popular" que hemos visto recientemente en la India, Corea, Colombia, Venezuela, Puerto Rico y Seattle en Washington.

La pedagogía revolucionaria debe enseñar que la propiedad privada, la acumulación capitalista, la apropiación del excedente laboral y la búsqueda de ganancias no son fenómenos naturales de la vida, sino prácticas socialmente condicionadas que dificultan el progreso de la autoproduc-

ción como praxis y que bloquean el libre desarrollo de los individuos. No sabemos a dónde nos llevará la praxis una vez que hayamos superado las tribulaciones del capital, ya que la naturaleza humana se produce en un contexto histórico y nunca está garantizada de antemano. El agente de la lucha revolucionaria trabaja por la abolición de la explotación capital así como por la eliminación de la "blanquitud", teniendo en cuenta que no puede haber identidad positiva en la racialización de la jerarquía de clases que se desarrolla fuera de la plantocracia de Virginia (McLaren, 1997).

El futuro imprevisible de la práctica educativa izquierdista está en parte vinculado al surgimiento de las siguientes cuestiones: ¿Puede un marxismo renovado, reconstruido o conceptualmente reelaborado (carente de su más vulgar y rígida parafernalia dogmática) ofrecer la maquinaria epistemológica para explicar y transformar las complejas determinaciones e indeterminaciones de la cultura, así como para teorizar el vacío que existe entre las contingencias empíricas y las estructuras eternas; mejor que un postmodernismo despolitizado y reducido? ¿Pueden los teóricos educativos escapar de las vulgaridades que comprometen al potencial emancipador del marxismo? ¿Pueden los marxistas rescatar a tiempo una forma de pensamiento "totalizadora" dentro de la óptica marxista, de forma tal que no pierda la complejidad empírica por medio de una síntesis reduccionista? ¿Pueden los educadores eliminar de la red de determinación casual un marxismo que escape del formalismo generalizado y del idealismo monolítico?

Creemos que la respuesta a estas preguntas es sin duda afirmativa. Pensamos que los educadores críticos pueden superar la crisis de credibilidad del proyecto socialista. No será fácil establecer las condiciones para posibilitar la restauración del materialismo histórico, pero la expansión hermenéutica del marxismo, que ya se manifiesta en algunos recintos de la academia, es prometedora (Cole y otros, 1997; Ebert, 1996; Hennesy, 1993; Jameson, 1991). Compartimos un optimismo comedido sobre el alcance de los educadores que estén preparados desde un punto de vista táctico y dispuestos en el sentido ideológico para llevar a cabo una "guerra de posición" en frentes aislados, que se libraría con el interés de forjar culturas opositivas de trabajadores revolucionarios.

La revolución social total de la que Babeuf, Marx, Lenin, Luxemburg, Trotsky, y muchos otros han hablado de forma tan elocuente, es muy importante en la actualidad, a pesar de las interminables y cambiantes condiciones sociales que enfrentamos. No hay dudas de que la historia nos indicará el camino hacia un futuro socialista, pero otra cosa será que tengamos la voluntad y el valor para lograrlo. El capitalismo no viene equipado con bolsas de aire. Es seguro que en su colisión con la historia

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

habrá numerosas víctimas humanas. Nadie escapa del daño, sobre todo las clases explotadas. La respuesta no está en adquirir protección a la medida de las masas contra los estragos del capital, sino en crear una trayectoria histórica totalmente diferente mediante el aislamiento del capitalismo de la línea de producción. La alternativa es esperar a que el capitalismo lleve a la raza humana al borde del precipicio.

Marx y Engels (1956) señalaron que "la historia no hace nada, 'no posee inmensas riquezas', 'no libra batallas' (125); la historia es la actividad concreta de hombres y mujeres en pos de sus diversos objetivos en la especificidad contextual de la vida diaria. Todo se reduce a la cuestión de cómo escoger vivir nuestras vidas. Cada una de nuestras vidas tiene un sentido, pero no todos vivimos de manera significativa. Para los educadores, este desafío debería tener urgencia especial.

Referencias

- ARMAD, A. "The politics of literary postcoloniality". *Race & Class* 36(3): 1-19.1995.
- ALAMADA, F. "Marxing across the border". *Bad Subjects*, no. 45. www.eserver.org/bs/45/alamada.html (consultado el 30 de noviembre de 1999). 1999.
- ALLMAN, P. *Revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education*. Westport, Conn. Bergin y Garvey. 1999.
- ARONOWITZ, S., Y & ROUX, H. *Postmodern education*. Minneapolis. University of Minnesota Press. 1991.
- BERMAN, M. *Adventures in Marxism*. New York. Verso. 1999.
- BERTSCH, C., Y LOCKARD, J. "Marx without monsters". *Bad Subjects*, no. 45. <http://english-www.hss.cmu.edu/bs/45/editors.html> (consultado el 30 de noviembre de 1999). 1999.
- BUTLER, J. *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. London. Routledge. 1993.
- . 1997. *Excitable speech: A politics of the performative*. London. Routledge.
- COLE, M. "Globalization, modernisation and competitiveness: A critique of the New Labour Project in Education". *International Studies in Sociology of Education* 8(3): 315-32.1998.
- COLE, M., Y LITTLE, D. "Carnes of despair and rhetorics of resistance: Postmodernism, education and reaction". *British Journal of Sociology of Education* 16(2): 165-82.1995.
- COLE, M., HUI, D. Y RIXOWSM, G. "Between postmodernism and nowhere: The predicament of the postmodernist". *British Journal of Educational Studies* 45(2): 187-200.1997.
- CROTEAU, D. *Politics and the class divide: Working people and the middle-class Left*. Philadelphia. Temple University Press. 1995.
- DIRLIK, A. "Place-based imagination: Globalism and the politics of place". *Review* 22(2): 151-87. 1999.
- DOLL, W., JR. *A post-modern perspective on curriculum*. New York. Teachers College Press. 1993.
- EAGLETON, T. "Utopia and its oppositions". En *Socialist register 2000*, ED. PANITCH, L. Y LEYS, C. 31-40. Suffolk, U.K. The Merlin Press. 1999.
- EBERF, T. *Ludic feminism and after: Postmodernism, delirium, and labor in late capitalism*. Ann Arbor. University of Michigan Press. 1996.
- EHRENBERG, J. "Civil society and Marxist politics". *Socialist and Democracy* 12(1-2). 15-46.1998.
- FRASER, N. *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition*. New York. Routledge. 1997.
- GIROUX, H. *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia. Temple University Press. 1981.
- . *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, Mass. Bergin y Garvey. 1983.

Capítulo 2

Freire, Marx y el Nuevo Imperialismo

Hacia una praxis revolucionaria

El triunfo del capitalismo

La derrota de los regímenes socialistas en Europa del Este y la antigua Unión Soviética, seguida por la ola azul de guerreros de traje de Wall Street, que armados de traslúcidas *laptops* tomaron posesión de la Plaza Roja, donde una vez se erigieran las estatuas de mirada severa de Lenin, no deja lugar a dudas sobre quién ganó la mayor batalla ideológica del siglo XX.

El mundo capitalista está satisfecho, y el mercado libre y los políticos oportunistas globales de las naciones capitalistas desarrolladas expanden ampliamente su rol, desestabilizando —aunque sin eliminar— la capacidad de las naciones-Estados para controlar el *interface* entre el corporativismo transnacional y la política de la vida diaria. Los reformistas neoliberales y los integracionistas regionales han lanzado un ataque frontal y deliberado contra la justicia social, lo que acelera la incapacidad de los individuos para reconocer la lógica de acumulación interna del capital, y disminuye el poder de los individuos para contrarrestar la presión de los intereses corporativos creados y la política de la clase capitalista, al mismo tiempo

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo Imperialismo

que mistifican el proceso en su totalidad al vincular la democracia a las llamadas pulsaciones naturales del mercado. Lo que está deliberadamente obstruido en este proceso son las relaciones de producción internas del mercado, la explotación, la alienación, y la política salvaje de apropiación de la plusvalía de los productores directos (Ollman, 1998a).

Los métodos empleados por las corporaciones han sobrepasado los límites legales y el control del gobierno. El poder corporativo y la represión del Estado se han convertido en dinámicas entrelazadas, a medida que las corporaciones y los gobiernos se hacen cómplices para servir de forma abrumadora a los intereses de la clase dominante. El resultado es una comunidad de intereses mutuos —una coalición compensatoria y de mutuos refuerzos que se justifica con una llamada a la corrección geopolítica—. Como la hemos definido, la corrección geopolítica es un proceso de acuerdo verbal con relación a la internacionalización de las ganancias con el interés de estabilizar los mercados nacionales y locales, mientras se pasan por alto deliberadamente los beneficios de los recursos desiguales que favorecen a la clase dominante a nivel mundial.

El capitalismo global como nuevo imperialismo

Los científicos políticos y los sociólogos han estudiado exhaustivamente el fenómeno de la globalización y algunos lo han definido como algo inevitable y desconcertante, pero para muchos constituye un poderoso aliento económico que mejora las condiciones de vida. En nuestra opinión, la globalización representa una fachada ideológica que oculta las múltiples operaciones del imperialismo. De hecho, el concepto de globalización ha sustituido con éxito al término "imperialismo" en el léxico de las clases privilegiadas, con el propósito de exagerar el carácter global del capitalismo —como un poder abarcador e infatigable que al parecer ninguna nación-Estado puede resistir o combatir—. Por otra parte, sugiere de forma engañosa que el capitalismo ya no necesita la protección de la nación-Estado. Esta posición oculta el hecho de que gran parte de la producción en los países de Europa occidental se lleva a cabo dentro de las fronteras nacionales. Además, la tesis de la globalización sostiene que, mientras el poder del Estado puede utilizarse en interés de las grandes corporaciones multinacionales, no puede emplearse según los intereses de la clase trabajadora.¹

1. Como señalara Kim Moody (1997), la mayor parte de la producción aún se efectúa en el Norte, y este también controla aún casi toda la inversión extranjera directa. De hecho, el 80 por ciento de esas inversiones se realiza en el Norte mismo. Aunque es cierto que las industrias norteamericanas se mudan hacia el Sur para aprovechar los mercados laborales más baratos, el Norte sólo moderniza su base económica

La "globalización" es un término que rechazamos de forma categórica. Lo consideramos así porque éste evita con habilidad el trato con las relaciones sociales de producción dentro de la totalidad del capitalismo global. Por lo tanto, utilizamos términos como "globalización del capital", o "globalización capitalista", para enfatizar lo que el término "globalización" por sí solo no ha conseguido hacer. Según Martha E. Giménez (2002), "La 'globalización' es sólo una manera de definir y crear un fetiche, para hablar de los efectos del desarrollo capitalista sin hablar del capitalismo en sí, y sin reconocer por lo tanto, que la base material del fenómeno del capitalismo se agrupa bajo ese rótulo" (85-86). El capitalismo globalizado, por supuesto, es un despliegue particular de las potencialidades del capitalismo, pero su particularidad es un efecto y una condición previa de su universalidad (Giménez, 2002). En ese sentido, exhortamos a los lectores a prestar atención a las advertencias de Giménez:

Considerar la globalización como el punto de partida del análisis, culpar a la globalización por todos los problemas que afligen en la actualidad a los productores directos de todo el mundo, o maravillarse por sus éxitos y transformaciones en la conciencia,

mediante la sofisticación tecnológica. El Estado no se ha debilitado de manera dramática bajo el ataque de Silicon Valley de una economía de información o del carácter desconcertante del capital basado en la información. De hecho, Moody y otros educadores socialistas argumentan que, al menos, hemos sido testigos de un aumento del poder del Estado, y no de su disminución. No hemos visto una ruptura cualitativa en las relaciones de producción capitalistas desde la Segunda Guerra Mundial. Aún vivimos en un capitalismo monopolista o un capitalismo tardío, y la lucha entre capital y trabajo en el plano internacional, como parte de la práctica del imperialismo, no ha experimentado ningún cambio básico que garantice una reconsideración histórica del mundo. Por lo tanto aún consideramos a la clase obrera como el agente privilegiado para un cambio social fundamental, con el Estado como objetivo central de su lucha revolucionaria. Esto se debe a que el Estado aún es el agente principal de la globalización, mantiene las condiciones de acumulación, implementa una rígida disciplina a la fuerza laboral, mejora con flexibilidad la movilidad del capital a la vez que suprime de forma despiadada la movilidad del trabajo, y sirve de vehículo para reprimir brutalmente los movimientos sociales mediante los mecanismos estatales como la policía, el ejército, el sistema judicial, entre otros. No quepa duda de que el Estado todavía es el mayor objetivo de la lucha de la clase obrera en las recientes manifestaciones políticas masivas en Francia, Corea del Sur, Italia, Bélgica, Canadá, Panamá, Sudáfrica, Brasil, Argentina, Paraguay, Bolivia, Grecia, España, Venezuela, Haití, Colombia, Ecuador, Gran Bretaña, Alemania, Taiwán, Indonesia, Nigeria, y en otras partes. (Holst, 2001).

A diferencia de la opinión de la mayoría de los teóricos sociales y políticos, que apoyan la tesis de la globalización, el poder y la influencia del Estado para controlar la economía capitalista no han disminuido, como tampoco éste se ha convertido en un apéndice del capital transnacional. A pesar de que el capital ha reducido de manera notable el papel que juega el Estado en proveer servicios sociales básicos a los trabajadores pobres, los niños, las mujeres y los ancianos, aún desempeña varias funciones fundamentales para mantener las relaciones sociales de explotación capitalista. Por ejemplo, el Estado aún es el guardián de los derechos de propiedad. Asimismo, regula y domina los índices de cambios de moneda, y supervisa los acuerdos comerciales y económicos internacionales. En resumen, el Estado proporciona una base para el funcionamiento legítimo de las corporaciones multinacionales, así como para el fácil funcionamiento de la acumulación del capital.

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

las comunicaciones y los logros intelectuales y científicos, no sería más que adorar a un fetiche, a no ser que se esclarezcan las raíces históricas específicas del modo de producción capitalista. Una vez que se admita que la llamada nueva era de la globalización es sencillamente el despliegue de las potencialidades del capitalismo, será posible hacer un análisis mucho más serio de su naturaleza, de sus aspectos positivos y negativos, y de las condiciones para llevar a cabo una resistencia política eficaz ante sus efectos sociales, económicos, políticos, culturales y medioambientales. (85-86)

Seguimos aquí el término "imperialismo" hasta Lenin (1951), quien se refería al surgimiento del capital industrial por medio de asociaciones, sindicatos y fondos de inversiones con el capital bancario, resultado de lo cual es el *capital financiero*. Puede parecer una exageración retórica llamar a la globalización una forma de imperialismo. Sin embargo, con todo lo descabellado que pueda parecer, pensamos que esta identificación es axiomática, porque el término "globalización" es calculado por los críticos burgueses para hacer que cualquier politización radical del mismo resulte extrema. La ideología de este movimiento enmarca de un modo invisible el concepto de globalización dentro de una lógica culturalista que lo reduce a una estandarización de la mercancía (por ejemplo, los mismos diseños de ropas aparecen en todos los centros comerciales del mundo). Por otra parte, vemos el proceso inextricablemente vinculado a la política del neoliberalismo, en el que la violencia se afirma como estabilidad por medio de la recomposición de la relación trabajo-capital. Tal recomposición supone la subordinación de la reproducción social a la reproducción del capital (Dinerstein, 1999), la liberalización del mercado laboral, la globalización del capital circulante, la compra de la producción a mercados laborales baratos, y la transferencia del capital local dirigido a los servicios sociales dentro del capital financiero para la inversión mundial.

El "nuevo" imperialismo al que nos referimos es una combinación de militarismo a la antigua y prácticas financieras, así como los recientes intentos de los países desarrollados por imponer la ley del mercado en toda la humanidad, sin mencionar su sometimiento poco entusiasta a la voluntad de Estados Unidos en su lucha por la dominación mundial. Al confundir los límites entre lo sagrado y lo profano, el nuevo orden mundial de la aristocracia global ha comenzado a expandir el libre mercado con el incentivo de conseguir ganancias a corto plazo, de incrementar la producción mundial, de elevar el nivel de exportaciones en el sector manufacturado, y de intensificar la competencia entre las corporaciones transnacionales. También se ha beneficiado del trabajo a tiempo parcial y eventual, ha reducido las fuentes de empleo a tiempo completo, y ha acelerado la emigración de los países en vías de desarrollo y del Tercer

Mundo a las naciones industriales (Bonacich y Appelbaum, 2000). A nuestra descripción de la globalización como imperialismo, debemos añadir lo siguiente: la intervención militar imperialista enmascarada sobre todo como ayuda humanitaria o derrocamiento de los Estados "malvados" corruptos, que se han convertido en enemigos de la libertad y la democracia, la sumisión de organismos internacionales como las Naciones Unidas a las exigencias sociales y económicas de la conquista imperialista (recuerden el reciente servilismo de la ONU a las demandas de Estados Unidos, en primer lugar en el contexto de la inspección de armas a Irak y luego en la ayuda para escoger un gobierno interino en Irak), y la instigación de los conflictos étnicos y nacionalistas para debilitar a las naciones que se niegan a someterse a las leyes del mercado (Azad, 2000).

Aunque estamos de acuerdo en que el capitalismo, desde sus inicios, siempre ha cumplido la función de economía mundial, también queremos recalcar lo que vemos como un nuevo y poderoso movimiento en la producción capitalista contemporánea y las relaciones de poder global. Este movimiento proporciona el contexto para una regulación más centralizada y unitaria del mercado mundial y las relaciones de poder global que tienden hacia "una única presencia supranacional del poder político", y que introduce "una nueva inscripción de la autoridad y un nuevo diseño de la producción de normas e instrumentos legales de coacción que garantizan contratos y resuelven conflictos" (Hardt y Negri, 2000, 9). Pero quisiéramos destacar en este punto, a diferencia de Hardt y Negri, que en la actualidad estos movimientos sólo son tendencias, no un cambio paradigmático.

De hecho, al contrario de Hardt y Negri, opinamos que conceptos tales como "centro" y "periferia" no son anticuados. Estos términos no sólo son útiles, sino también conceptos esenciales que enmarcan el plano actual del poder global. No aceptamos la creencia de que el mercado mundial ha hecho que el imperialismo se vuelva obsoleto mediante sus flujos homogéneos no codificados y desterritorializados, y la expansión global del proyecto interno constitucional. En nuestra opinión, las recientes ocupaciones de Afganistán e Irak han demostrado con claridad que el imperialismo hegemónico global de Estados Unidos, como parte de un proyecto más grande de dominación mundial unilateral, aún hace uso de su típica tarifa de engaño, decepción, y poder militar para alcanzar sus objetivos, aun cuando su meta sea la dominación mundial, a través de la utilización de Estados títeres y gobiernos que los representen en lugar de la ocupación permanente.

Según Samir Amin (2001), históricamente han existido tres etapas del imperialismo: la conquista europea de las Américas, el sometimiento colo-

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

vial de Asia y África durante la revolución industrial, y la intervención de la tríada (Estados Unidos, Europa Occidental y Japón) en situaciones donde las "naciones corruptas" interfieren con la democracia y el mercado libre. La primera etapa del imperialismo fue testigo del surgimiento del sistema mercantilista en la Europa del Atlántico que coincidió con la destrucción genocida de las civilizaciones nativas americanas, así como su hispanización y cristianización. La segunda etapa resultó de lo que se podría describir como la creación de una "segunda Europa" en Estados Unidos, mediante los avances que se produjeron como consecuencia de la revolución industrial. Marcó la apertura de los mercados globales capitalistas y la apropiación de los recursos naturales del planeta. En esta etapa, la desigualdad aumentó de un índice de 2:1 (aproximadamente en el año 1800) a alrededor de 60:1 en la actualidad. La tercera etapa en el modelo de Amin se garantiza con la justificación de cualquier agresión militar que le fuera útil a Estados Unidos y la búsqueda de los mercados internacionales y de las oportunidades sin trabas para saquear los recursos naturales de la Tierra. También implica la superexplotación de las reservas de trabajo de las naciones periféricas. La tercera etapa del imperialismo también está marcada por la "convergencia" percibida de la democracia (la administración moderna de la vida política) y el mercado (administración capitalista de la actividad económica). Amin plantea que, en realidad, la democracia y el mercado son divergentes, pero que esta divergencia se oculta progresivamente a medida que la democracia se vacía de todo su contenido, que es peligroso para el buen funcionamiento del mercado.

Los síntomas del nuevo imperialismo

Un síntoma de una nueva etapa del imperialismo puede verse en el contexto de los recientes conflictos militares internacionales que involucran a la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) y sus aliados. Por ejemplo, Hardt y Negri (2000) vinculan la Guerra del Golfo (y también quisiéramos incluir en esta categoría el bombardeo de Kosovo) con el concepto de *bellum justum*, o "guerra justa", cuya genealogía se remonta a la tradición bíblica. En la actualidad, el concepto de *jus ad balitan* (el derecho a desatar una guerra) se ha reducido y banalizado a la categoría de acción policial o represión policial de rutina, y se ha sacralizado como un instrumento en contra del enemigo "absoluto". Aunque el concepto repita ideas antiguas o medievales, también representa un cambio en la práctica, ya que ha dejado *de* ser una actividad de defensa o resistencia para ser una actividad *que se justifica en sí misma* (Hardt y Negri, 2000).

Contra lo que piensa la opinión pública, el agotamiento de la riqueza de los países en vías de desarrollo no se recupera por medio del capital de las actividades imperialistas de las naciones capitalistas desarrolladas. Esto se debe a que las corporaciones transnacionales drenan el capital local de las venas económicas de los países pobres en lugar de aportar nuevas transfusiones de capital. Debido a que sus ahorros son por lo general bajos, los bancos en los países en vías de desarrollo prefieren hacer préstamos a sus propias corporaciones filiales (quienes envían sus ganancias a las naciones desarrolladas), antes que a las empresas locales que compiten en los países en vías de desarrollo. Al verse frente a precios bajos para la exportación, altas tarifas en los bienes procesados, y falta de capital y altos precios, las empresas locales quedan atrapadas en el empobrecimiento arraigado, debido a las medidas de ajuste estructural para equilibrar el presupuesto.

Tales medidas son financiadas con cortes drásticos en los gastos para el desarrollo humano (Imam, 1997). La Organización Mundial del Comercio no permite a los países pobres priorizar la lucha contra la pobreza sobre las crecientes exportaciones, o escoger un camino para el desarrollo que sirva de progreso para los intereses básicos de sus habitantes. Alrededor de 1996, la concentración de la riqueza resultante de "los ingresos de los individuos más ricos del mundo... era igual al ingreso del 52% de la humanidad" (Imam, 1997, 13). Las grandes empresas se apresuran en asegurar el control del gobierno y a sacar provecho del robo de la Casa Blanca por parte de George Bush *hijo*.

El "nombramiento" de Bush como presidente de Estados Unidos (este capítulo se escribió antes de las elecciones presidenciales del 2004) ha ridiculizado la idea de que el capitalismo se puede reformar a través del actual proceso electoral. Este *caudillismo* de la Casa Blanca ha dejado claro que ayudar a los pobres y desposeídos no está en su agenda. ¿Por qué debería la Casa Blanca de Bush sentir otra cosa que desdén por los pobres y desposeídos, cuando hemos llegado a una coyuntura en nuestra historia política donde la General Motors sobrepasa a Dinamarca en riquezas, la Daimler Chrysler sobrepasa a Polonia, la Royal Dutch/Shell sobrepasa a Venezuela, y Estados Unidos se dedica básicamente a las ganancias, en lugar de a sus ciudadanos?

Necesitamos detenernos y respirar profundo, preguntarnos a quiénes servimos en realidad como ciudadanos de la democracia representativa a nivel mundial, y para beneficio de quién. En 1990, las ventas de cada una de las cinco corporaciones más importantes (General Motors, Wal-Mart, Exxon, Mobil, y Daimler Chrysler) fueron mayores que el producto interno bruto de 182 países.

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

John McMurtry observa que el 12 de diciembre de 1991, el economista principal del Banco Mundial en un memorándum que se filtró, planteaba que sus colegas de los países menos desarrollados debían esforzarse por alcanzar un "entorno de bienestar" por medio del traslado de las "industrias sucias" y los "desechos tóxicos" a sus sociedades. McMurtry es devastadoramente certero cuando resume la lógica nefasta del caudillo ideológico número uno del Banco Mundial. Según la lógica del Banco Mundial, contaminar su medio ambiente con el almacenamiento de desechos tóxicos, representaría un relativo avance para los países del Tercer Mundo. Debido a que la "demanda de un entorno limpio" tiene "una connotación de muy altos ingresos" —lo que quiere decir que el dinero que se exige por el aire limpio varía según los ingresos de las personas—, lo lógico, donde el consumo de aire limpio es innegociable, sería importar aire contaminado por medio de las industrias sucias y los desechos. Tal decisión aumentaría en gran medida sus ingresos en su "entorno de bienestar". La conclusión del economista principal de que la "lógica económica" de verter los desechos tóxicos en los países en vías de desarrollo sería "impecable", según McMurtry, está en total conformidad con la secuencia de la cadena del dinero destructora de la vida, aniquiladora, y de una racionalidad moralmente grotesca. Por supuesto, McMurtry tiene toda la razón. Señala,

En este análisis, la vida misma se considera valiosa dependiendo de su precio, y cuando no recibe ningún precio, se considera despreciable. La enfermedad y la muerte no son importantes a menos que cuesten dinero. La contaminación y los desechos tóxicos no se previenen, se les asigna un valor monetario para incrementar la producción de la secuencia del dinero. Los ricos envenenan a los pobres para su propio beneficio al aumentar sus ingresos, del que los segundos carecen hoy en día. La salud y la vida se sacrifican por un bien mayor, una posición privilegiada en el orden monetario del valor.

(323)

Sin embargo, a pesar de la retirada del socialismo, la victoria del capitalismo posterior a la Segunda Guerra Fría, ha originado un número de retos estructurales fundamentales para su dominación mundial. Por ejemplo, ha causado una nueva competencia inter-imperialista entre varias potencias capitalistas (Estados Unidos, Alemania y Japón), además de las crecientes disparidades económicas y sociales entre los ricos y los pobres en los países industriales de Occidente, sobre todo en Estados Unidos. Como refleja un artículo de *The Economist* (2000):

Jamás en la historia de la humanidad, la creación de la riqueza ha sido acaparada tan rápido por tan pocas personas. Estados Unidos ahora cuenta con 300 multimillonarios y 5 millones de millonarios, y Silicon Valley genera 64 nuevos millonarios cada día. Nueve millones de norteamericanos reciben ingresos por encima de los 100.000 dólares al año, a diferencia de sólo 2 millones en 1982. Si Gran Bretaña es el primer país en producir masas de clase media, Estados Unidos es el primero en producir masas de clase alta. (42)

Durante los años 70, el capitalismo evitó con éxito una profundización de la crisis económica causada en primer lugar por la caída de los índices de ganancias. Consiguió evitarla ya que los beneficiados pudieron sacar provecho de la revolución tecnológica (es decir, de la automatización y la tecnología de la informática) para abaratar el trabajo. Marx (1977) reconoció que la tecnología al servicio del capital tiende a "abaratar" los productos y el trabajo a la vez que eleva la productividad y las ganancias. Asimismo, los actuales patrones de empleo en Estados Unidos se han tornado hacia una economía basada en los servicios, causada en parte, por la transferencia de las habilidades y conocimientos de los trabajadores a las maquinarias computarizadas y automatizadas (Bello, 1999). De esta forma ha surgido un gran ejército de "trabajadores manuales", poco cualificados y mal pagados.

Los países industriales de Occidente también se han beneficiado de los ajustes estructurales económicos, entre los que se incluyen la exportación de empleos en la industria manufacturera a los países en vías de desarrollo y la expansión de los servicios y el sector minorista de la economía. Desde finales de la década de los 60, los trabajos a tiempo parcial en Estados Unidos se han triplicado. La disminución de los empleos a tiempo completo se debe al despertar de una generalizada tendencia corporativa hacia la reducción de los salarios y beneficios, y la abolición de la paga de horas extras. En las industrias de servicio de la "nueva economía", el trabajo a tiempo completo ya no se considera como el de cuarenta horas a la semana. En Wal-Mart, por ejemplo, el trabajo a tiempo completo es de veintiocho horas a la semana, mientras que la compañía de confecciones GAP, lo limita a trece horas semanales (Klein, 1999).

La economía global depende cada vez más de los bajos salarios, del empleo a tiempo parcial que abarca todo el ejército de trabajadores "eventuales", "desechables", "temporales" y "sin compromisos". La actual expansión de los servicios y el sector minorista representa el 75% de toda la fuerza de trabajo en Estados Unidos (Klein, 1999). Lo que es más importante, en la nueva economía la educación ha dejado de ser un factor significativo para asegurar los altos salarios de los graduados universitarios y

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

preuniversitarios. Por ejemplo, el promedio de los salarios reales de los hombres disminuyó de 14.60 dólares en 1989 a 13.65 dólares en 1996 mientras que el de las mujeres descendió de 13.17 dólares a 12.20 dólares.

De acuerdo con Persuad y Lusane (2000), los nuevos métodos utilizados para la acumulación del capital son parte de un "régimen dual de acumulación". Por una parte, el capital depende en gran medida de "La explotación absoluta de la plusvalía" de la clase creciente de trabajadores no-cualificados y semi-cualificados en el sector servicios de la economía por otra, el capital depende de "la apropiación relativa de la plusvalía" de una nueva clase de profesionales cualificados en la industria del conocimiento. Persuad y Lusane (2000) también sugieren que los dos regímenes de acumulación tienen una relación simbiótica. Mientras que la plusvalía relativa depende de la intensificación del índice de explotación, la plusvalía absoluta descansa sobre la extensión del índice de explotación.

A estos reajustes sociales y económicos les siguen una serie de reiterados ataques a los sindicatos laborales y la reducción de los salarios y beneficios de los trabajadores, sobre todo en el empleo de métodos informales de producción.

Por una parte, los métodos flexibles de producción permiten a las corporaciones sacar provecho de los mercados laborales baratos, irregulares y temporales; además permiten a las corporaciones transnacionales trasladarse a mercados laborales más baratos.

Por otra parte, los métodos informales de producción tienen en cuenta el incremento de las fuentes de empleo para explotar a los trabajadores en fábricas improvisadas, donde se les paga a los empleados un porcentaje en condiciones similares a la esclavitud (Wichterich, 2000). Aunque estos cambios estructurales han postergado temporalmente la llegada de una crisis económica, no han logrado ofrecer soluciones a largo plazo para las contradicciones estructurales del capitalismo. De hecho, el capitalismo depende hoy más que nunca de la explotación del trabajo.

El antagonismo entre trabajo y capital

Estamos de acuerdo con Marx (en especial con su valiosa teoría del trabajo) cuando afirma que el principal antagonismo en la economía capitalista se encuentra entre el trabajo y el capital, entre el propietario de los medios de producción y los trabajadores que están obligados a vender su trabajo a cambio de salarios. Estas contradicciones son más visibles en las enormes desigualdades entre los ricos y los pobres. Por lo tanto, el fracaso en la búsqueda de soluciones a largo plazo para las contradicciones existentes dentro del modo de producción capitalista ha cambiado e

terreno político hacia la Derecha. Bahman Azad (2000) resume este cambio de la siguiente forma:

La contradicción global entre el capital y el trabajo; la contradicción entre un puñado de Estados imperialistas y el resto de la humanidad; la brecha siempre en expansión entre la riqueza y la pobreza en el mundo, que se manifiesta cada vez más con la brecha entre la sobreproducción de los monopolios transnacionales, y la falta de adquisición de esos mismos productos por la gran mayoría de la población mundial; la bancarrota económica de un gran número de naciones del "Tercer Mundo" y su incapacidad para pagar sus grandes deudas internacionales —causan cada vez más problemas a los sistemas financieros y bancarios de los países imperialistas—. La pérdida de credibilidad y la creciente bancarrota económica y política de la política "social democrática" que tiene como objetivo "resolver" los problemas y contradicciones del sistema capitalista desde dentro, ha conducido a un cambio continuo de las democracias sociales hacia la derecha, a la ascensión de varios partidos burgueses de derecha al poder, a la anulación de la mayoría de los proyectos de protección social, y al crecimiento de la brecha entre ricos y pobres en todos los países capitalistas desarrollados. (27-28)

¿Qué distingue a esta nueva fase del imperialismo del antiguo imperialismo de los primeros años del siglo XX? Ellen Meiksins Wood (2003) plantea que bajo la presente etapa del imperialismo no existe transferencia directa del excedente laboral del trabajo hacia el capital. En otras palabras, la apropiación de la plusvalía es invisible y pasa completamente desapercibida. Esto se debe a que la relación existente entre obreros y capitalistas en la actualidad, está "mediada" por las fuerzas del mercado. Lo que permite al capitalismo sobresalir de entre los anteriores modos de producción, es que en las actuales encarnaciones del imperialismo, los capitalistas no necesitan basarse en medidas coercitivas para apropiarse de la plusvalía de los trabajadores. La única y abrumadora razón es que el capitalismo se basa en las relaciones de propiedad, y a diferencia de los campesinos del modo de producción feudal, los obreros no tienen control sobre los medios de producción ni poseen propiedades. Por lo tanto, están obligados a vender su fuerza de trabajo a cambio de salarios.

Para comprender el "nuevo imperialismo" es necesario darse cuenta de la relación con frecuencia contradictoria e intrincada que existe entre las fuerzas económicas y extra-económicas, o lo que según los marxistas tradicionales es la relación entre la base (los cimientos económicos de la sociedad) y la superestructura (instituciones políticas, judiciales y militares de una sociedad). A diferencia de los modos de producción feudales, donde los terratenientes y la nobleza feudal dependían en gran medida de las fuerzas extra-económicas (instituciones militares, políticas y la Iglesia)

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

para explotar a los campesinos y mantener y reproducir las relaciones de propiedad, el capitalismo depende de las fuerzas económicas —de los mecanismos del mercado— para apropiarse de la plusvalía de los trabajadores. El mercado permite al capital separar el poder económico del extra-económico, lo que hace posible al capitalismo depender menos de las fuerzas extra-económicas y más de las fuerzas del mercado para mantener y reproducir las relaciones de clase entre obreros y capitalistas.

Como Wood (2003) señala de forma acertada, existe una relación complementaria y a la vez contradictoria entre las fuerzas económicas y extra-económicas. Las fuerzas extra-económicas, como el Estado, continúan jugando un papel importante en el aseguramiento y reproducción de la hegemonía capitalista. De ahí que estemos de acuerdo con la crítica de Wood (2003) a los teóricos de la globalización, quienes han planteado que el Estado se ha debilitado como resultado del capital circulante más allá de las fronteras de la nación-Estado, por lo que ha dejado de ser vital para las economías capitalistas. Al contrario de los teóricos de la globalización, que celebran la desaparición del Estado, Wood (2003) sostiene que la etapa actual de la globalización es gobernada por un "sistema global de Estados múltiples", bajo el cual las naciones-Estados cooperan entre sí para mantener y asegurar el control sobre los mercados locales. Por supuesto, esta colaboración no siempre responde a los intereses políticos y económicos de las naciones capitalistas más importantes.

Por último, Wood (2003) nos recuerda que las mayores contradicciones en las naciones capitalistas residen en la relación entre las fuerzas económicas y extra-económicas. Aunque el capitalismo depende menos de las fuerzas extra-económicas, y más de las fuerzas del mercado para explotar a los trabajadores, todavía depende del Estado para asegurar sus intereses económicos y necesita expandirse y penetrar otros mercados fuera de su esfera de influencia. Esto se debe a que el capitalismo es un sistema social que se basa en la acumulación excesiva de capital, por lo que es cada vez más territorial. El actual bloque histórico encabezado por Estados Unidos, mantiene una visión del mundo muy compartimentada e impone prácticas y formas globales correspondientes de control y dominación del Estado a través del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la política neoliberal y la superioridad militar (la OTAN o los ataques y guerras unilaterales por parte de Estados Unidos). La clase transnacional capitalista en cada Estado ayuda a asegurar la aceptación general de esta situación que favorece de un modo desproporcionado a los intereses de los países capitalistas dominantes, como Estados Unidos, Europa occidental y Japón (con Estados Unidos en posición dominante), por medio de la coerción (sobornos, imposición de leyes internacionales,

chantaje económico y amenaza militar) y el consentimiento (a través de la prensa y la cultura que alaban a la social democracia), creando una situación de hegemonía transnacional trilateral (Minkkinen, 2004).

Debido al actual aventurismo militarista del imperialismo de Estados Unidos en la recolonización y la remodelación de las fronteras geográficas del mundo (más visible en los Balcanes) asociado al estancamiento de las economías capitalistas como resultado de la sobreproducción y la acumulación excesiva de bienes (sobre todo en los sectores manufactureros y tecnológicos), la pregunta que sigue sin responder para muchos críticos marxistas del imperialismo es si esos son indicios de la decadencia del poder del imperialismo de Estados Unidos. James Petras (2003), otro destacado crítico marxista, que no tolera el espectáculo de los eruditos progresistas que anuncian la disolución del poder económico de Estados Unidos, advierte contra las explicaciones simplistas y monocausales que dan algunos teóricos de Izquierda, quienes ven en la actual crisis económica del capitalismo una señal de la decadencia del imperio de Estados Unidos. Petras también es cauteloso con respecto a los teóricos de izquierda que consideran la sobre-expansión del imperio estadounidense como precursora de su desaparición. Según Petras, ninguno de esos factores por separado causará la caída del imperio de Estados Unidos. También critica a los teóricos de la hegemonía por subestimar las medidas coercitivas que han tomado los imperialistas estadounidenses, como el caso de la fuerza militar, en su análisis de la etapa actual del imperialismo. Por ejemplo, la debilidad que Petras encuentra en el trabajo de los teóricos de los sistemas mundiales como Wallerstein (quien centra su análisis en la división del mundo en centro, periferia y semi-periferia para explicar el funcionamiento del capitalismo global), es que carece por completo de especificidad histórica. Por otra parte, no recalca la importancia de los antagonismos de clase y el papel que juega el Estado en el mantenimiento y la reproducción de la hegemonía capitalista.

Para rebatir los argumentos de los críticos izquierdistas y marxistas del imperialismo, quienes exageran la importancia de la crisis económica o la extensión excesiva del imperio, Petras (2003) propone que analicemos a las corporaciones multinacionales para evaluar la fortaleza o debilidad económica del imperio. Insiste en que el 48 por ciento de las 500 corporaciones multinacionales más importantes a nivel mundial se encuentran en Estados Unidos. De las 50 corporaciones más importantes, el 66 por ciento tiene su sede en Estados Unidos. Si se disminuye el número de las mayores corporaciones a 20, el 70 por ciento de éstas son propiedad de Estados Unidos. Por último, ocho de las diez multinacionales más poderosas están ubicadas en ese país. Todo esto constituye una aplastante evidencia de la

superioridad del poder económico de Estados Unidos sobre sus rivales capitalistas en Europa y Asia. Al contrario de muchos críticos del imperialismo, Petras concluye que el imperio de Estados Unidos no está en decadencia. De hecho, existe una relación simbiótica entre el poder económico dominante de ese país y su aplastante predominio militar a nivel mundial (con bases militares en más de 120 países). Como consecuencia, la tesis de la sobre-expansión del imperio constituye "una especulación ahistórica" que no se corresponde con los hechos históricos concretos del imperialismo (aunque, desde nuestro punto de vista, está claro que hay límites para el poder estadounidense que sus caudillos tienen que respetar).

Por otra parte, Petras (2003) señala que dentro de la actual etapa del capitalismo, no hay indicios de rivalidades imperialistas entre las principales naciones capitalistas. Por el contrario, la mayoría de los países capitalistas de Europa y Asia han decidido colaborar con Estados Unidos, y en su mayor parte, aceptan su posición de poder hegemónico dominante. A cambio, pueden disfrutar del botín obtenido en la recolonización del mundo. Tomemos como ejemplo la presencia de 40.000 efectivos entre las fuerzas de ocupación europea en los Balcanes que operan bajo la supervisión militar de Estados Unidos. Petras sostiene que el creciente papel del militarismo estadounidense alrededor del mundo no afecta sus ambiciones de construir un imperio económico. Para fundamentar esto, ofrece tres razones convincentes. En primer lugar, como ya hemos mencionado, la mayoría de las 500 corporaciones multinacionales más importantes radican en Estados Unidos, lo que es un testimonio de la relativa solidez de su poderío económico. En segundo lugar, Estados Unidos ha asegurado su control sobre los yacimientos petrolíferos más importantes del mundo, sobre todo, en el Medio Oriente. Por último, no existe en la actualidad ninguna oposición organizada a gran escala dentro de Estados Unidos contra las clases dominantes o contra la expansión de su imperio.

A pesar de que Petras (2003) sostiene una sombría perspectiva para el desarrollo de cualquier movimiento social y político, ya sea inmediato o sostenido, contra el "nuevo imperialismo", también nos sugiere un número de condiciones que pueden constituir un serio desafío para el imperio de los Estados Unidos. Petras identifica cuatro contradicciones en la esfera política, económica y social del imperio estadounidense que pudieran debilitar los pilares que lo sostienen. La primera contradicción surge a partir de la lucha entre las poblaciones urbanas y rurales de Latinoamérica contra los imperialistas estadounidenses en la región. Esto incluye el movimiento de guerrillas en Colombia, los círculos bolivarianos en las barriadas urbanas de Caracas, los campesinos sin tierra de Brasil, los cultivadores de coca de Bolivia, los zapatistas mexicanos, y por último, la clase

obrero urbana desempleada y semi-empleada de Perú y Argentina. En segundo lugar, Petras (2003) se refiere a la política expansionista del imperio y a la decadencia de la república, que ilustran hasta qué punto el capital es extraído y reorientado de las economías domésticas para apoyar las ambiciones imperiales de Estados Unidos. La tercera contradicción existe entre la ocupación territorial de los países del Tercer Mundo (como son los casos de Irak y Afganistán) y los cada vez más numerosos movimientos de resistencia anticolonial y nacionalistas en esas regiones. La cuarta contradicción se manifiesta entre el creciente imperio militar por una parte, y el fracaso en la obtención de ganancias a partir del petróleo y otros recursos naturales de las regiones colonizadas del mundo por la otra. Petras puntualiza que la mayor debilidad del imperio radica en su ocupación a largo plazo de los territorios recolonizados. El fracaso de los Estados Unidos se hace evidente en el rechazo a sus ataques diarios en Irak, por parte de los crecientes movimientos de resistencia y de guerrilla contra sus soldados, instalaciones militares claves y oleoductos. En respuesta a todo esto, Estados Unidos se ha visto obligado a pedir a las Naciones Unidas que juegue un papel más protagónico en Irak.

La (In)actividad de la Izquierda educativa

Durante los últimos años, se ha escrito mucho sobre la creciente convergencia de los intereses colectivos y la educación pública en los Estados Unidos. Sin embargo, los educadores críticos que pretenden desarrollar una contraofensiva programada y coordinada ante la adquisición corporativa de nuestras instituciones educacionales, han avanzado muy poco. El terreno de la pedagogía crítica no ha logrado ofrecer con éxito interpretaciones sintomáticas de la actual privatización y comercialización de la educación pública. Asimismo, los educadores en el campo de la pedagogía crítica no han intentado aún ubicar la crisis actual de la educación dentro de la continua lucha histórica entre el capital y el trabajo, especialmente en relación con la creciente economía de servicios de bajos salarios y poca cualificación.

Ha surgido cierta autocomplacencia alrededor de las cuestiones de la explotación capitalista y la lucha de clases. En la pedagogía crítica, gran parte del trabajo realizado se ha concentrado en criticar el programa patrocinado por las corporaciones y el intercambio de equipamiento tecnológico gratis. De igual manera, se ha prestado especial atención al descubrimiento de la relación existente entre la comercialización de la educación pública y la creciente erosión de la sociedad civil, que en este momento excluye la participación de la clase obrera y las minorías en las

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo Imperialismo

esferas política y social (Boggs, 2000). De hecho, muchos de esos esfuerzos demuestran el apoyo a un capitalismo opuesto al Estado o a un relativismo anti-igualitario, o de lo contrario, su involuntaria reposición dentro de un discurso de justicia social liberal y con inclinaciones capitalistas, bajo la bandera de la pedagogía crítica. Paulo Freire previó estos acontecimientos así como la domesticación y vulgarización de los esfuerzos radicales de la reforma educativa.

En la actualidad, el tema de la lucha de clases sigue ocupando un lugar ambiguo, indistinto y poco digerible, incluso entre algunas de las explicaciones más progresistas de los pedagogos críticos. Podríamos decir que la sombría existencia de los reformistas educacionales marxistas tiene sus bases en el hecho de que la lucha de clases es considerada como algo neutral, o que ha sido eliminada como categoría primordial en la pedagogía crítica después del colapso de la Unión Soviética y los regímenes de Europa del Este. La desaparición de la política de clases ha coincidido con el creciente interés en la política de identidad, que ha ocupado un lugar prominente en el programa de la Izquierda educacional postmoderna. Una búsqueda primordial para los pedagogos postmodernos ha sido recorrer identidades mixtas dentro de espacios abiertos por furiosos enfrentamientos en los clubes de lucha de la cultura (ver McLaren y Farahmandpur, 1999a, 1999b, 2000). Sin embargo, tal búsqueda ha ignorado por lo general el papel jugado por las fuerzas y las relaciones de producción. Aunque se presta atención al control del capital de acuerdo con los intereses de una redistribución democrática de la riqueza, hasta ahora los pedagogos postmodernistas no han logrado reconocer la importancia del trabajo como fuente y sustancia de todo valor (trabajo abstracto); de este modo, tampoco han logrado abogar por el desarraigo de las bases del propio valor de la producción, lo que constituye la abolición de las relaciones sociales capitalistas y del propio capital.

Más allá de la educación capitalista

La educación capitalista forma parte de la producción, distribución y circulación del conocimiento y las aptitudes sociales necesarias para la reproducción de la división social del trabajo y de las relaciones de explotación capitalistas. Al ser consumidores del conocimiento académico, los estudiantes, como ciudadanos en formación, le deben mucho a la física de la acumulación capitalista.

El capital es una fuerza que coloniza todo el universo social. Dentro de este universo social, los obreros y los capitalistas mantienen un conflicto objetivo entre sí. Estén o no conscientes de ello, gústeles o no, los obre-

ros son explotados por los capitalistas (Hill, 2001). La clase capitalista es dueña de los medios de producción. Esta realidad se impone hoy de la misma manera que lo hizo durante los inicios del capitalismo. Aunque es posible identificar una transición *de* la producción masiva (fordista) a una economía especializada (post-fordista), tales cambios están limitados a determinadas áreas del mundo; por otra parte, estos cambios son relativamente superficiales. La relación de los trabajadores con los medios de producción es en esencia la misma. Para argumentar lo anterior, se ha producido un cambio de las relaciones de producción hacia un énfasis de normas de consumo que ensombrecen las relaciones de explotación de la clase capitalista dueña de los medios de distribución e intercambio. Desde el punto de vista del capital, la educación se considera un producto con resultados apreciables y cuantificables que ayuda al incremento de la eficiencia y la productividad de los trabajadores. Los estudiantes de la clase obrera comparten conocimientos, aptitudes y capital social específicos que los preparan como trabajadores productores de plusvalía para la acumulación del capital.

Admitir el "carácter clasista" de la enseñanza en la educación capitalista y abogar por una "reorganización socialista de la sociedad capitalista" (Krupskaya, 1985) son dos principios esenciales de la pedagogía socialista. Al igual que Marx (1973), sostenemos que es fundamental que los profesores reconozcan las contradicciones de la educación "gratis" y "universal" en la sociedad burguesa, y cuestionen cómo ésta puede llegar a ser "igualitaria" para todas las clases sociales.

Mientras existan las clases sociales, la educación nunca será "gratis" o "igualitaria". En nuestra opinión, la educación e instrucción de los estudiantes de la clase obrera debe estar vinculada al trabajo productivo así como a la producción social. De esta manera, prevemos una pedagogía de la clase obrera que gira alrededor de un número determinado de conexiones claves: la producción de conocimiento crítico y trabajo productivo, la organización y dirección del conocimiento crítico y de la producción, y la utilización del conocimiento crítico para el consumo productivo (Krupskaya, 1985).

Además, la separación de los obreros del producto de su trabajo bajo el modo de producción capitalista, refleja en varios casos la separación de la producción y el consumo del conocimiento entre los estudiantes. Por ejemplo, actualmente en las escuelas públicas, apenas se vincula el conocimiento teórico con las prácticas laborales. Por otra parte, nuestra visión de una educación socialista consiste en enseñar a los estudiantes cómo el conocimiento se relaciona histórica, cultural e institucionalmente con el proceso de producción y consumo.

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

En nuestra opinión, la pedagogía crítica revolucionaria debería concentrarse en analizar la producción del valor mediante la experiencia laboral, aun en casos donde nos referimos con claridad a la economía de la información y al trabajo inmaterial. Esto debería incluir (aunque no limitarse) a las cuatro relaciones que subyacen en el centro de la experiencia laboral en la sociedad estadounidense. Marx definió esas cuatro relaciones como constituyentes de lo que llamó "alienación". Ollman (2001) las resume de la siguiente manera:

- (1) La relación entre el individuo y su actividad productiva, en la que otros determinan cómo, bajo qué condiciones, con qué velocidad, y por qué salario se realiza, inclusive cuándo debe comenzar o terminar;
- (2) la relación entre el individuo y el producto de esa actividad, en la que otros controlan y utilizan el producto para sus propios propósitos (crear algo no le confiere al creador ningún derecho a usar lo que ha hecho);
- (3) la relación entre el individuo y otras personas, en particular, con aquellas que controlan la actividad productiva del individuo y su producto, donde ambas partes persiguen sus propios intereses sin tener en cuenta las consecuencias de sus acciones sobre el otro (la indiferencia mutua y la competencia se convierten en características de la interacción humana); y
- (4) la relación entre el individuo y la especie, o con todo lo que implique ser un ser humano. (111)

Según Marx, la producción y el consumo capitalistas constituyen una totalidad de relaciones sociales interconectadas, que se pueden dividir en consumo productivo e improductivo. Mientras el consumo productivo satisface las necesidades físicas, espirituales y sociales de los individuos, el consumo improductivo (su antítesis) asigna y transforma la plusvalía del trabajo en capital. De esta manera, es imprescindible que los profesores y estudiantes se cuestionen cómo se produce el conocimiento y se pregunten lo siguiente: ¿Quién lo produce? ¿Cómo se asigna? ¿Quién lo consume? ¿Cómo se consume? ¿En qué sentido es productivo? ¿En qué sentido es improductivo? ¿A qué intereses responde? La pedagogía de la clase obrera prioriza la lucha entre el trabajo y el capital, la relación entre las fuerzas de producción y los medios de producción, y la relación entre la naturaleza y la sociedad.

A continuación, intentaremos esbozar de manera general las características fundamentales de la pedagogía socialista de la clase obrera, que intenta ir más allá de los actuales esfuerzos de la Izquierda liberal para hacer la educación capitalista menos brutal y más democrática. La pedagogía democrática de la clase obrera que ideamos aquí, libra una lucha en

nombre de la práctica pedagógica conectada a un mayor proyecto político socialista. Esto incluye la lucha no sólo contra la globalización del capital, sino también contra el propio capital (Mészáros, 1995).

Respuestas a la dominación del capital: la pedagogía freireana

Los pedagogos críticos que operan en los recintos de la teoría post-moderna y los estudios culturales, han ignorado en su mayor parte la crítica del capitalismo de Paulo Freire, en particular su crítica a la explotación de clases. Esta situación es lamentable, sobre todo por la posición totémica de Freire entre los educadores progresistas, y por el hecho de que sus escritos han servido de guía para la tradición de la pedagogía crítica. En sus primeros trabajos en especial, Freire (1978) definió la educación como una actividad política e ideológica, estrechamente relacionada con la producción social. Según Freire, la educación crítica permite a los estudiantes y a los trabajadores organizar y clasificar el conocimiento a través de las diferencias existentes entre la ideología burguesa y la ideología de la clase obrera, la cultura burguesa y la cultura de la clase obrera, y los intereses de la clase dominante y los de la clase obrera.

Como vástago de la pedagogía freireana, la pedagogía crítica busca rescatar estas distinciones que Freire identificó, así como ir más allá de los antagonismos existentes entre el trabajo manual y el intelectual, la teoría y la práctica, la enseñanza y el aprendizaje, y lo que es conocido y lo que se puede llegar a conocer. En este sentido, Freire (1978) planteó cuestiones importantes con respecto a la relación entre educación y producción social, tales como: "¿Por qué se producen las cosas? ¿Qué se debería producir? ¿Cómo se debería producir?" (107). Nos unimos a Freire al afirmar que, como parte de un mayor esfuerzo coordinado para educar a los trabajadores y estudiantes, la pedagogía crítica debe también plantear las siguientes interrogantes: "¿Qué se ha de saber? ¿Cómo se ha de saber? ¿En beneficio de quién y para qué? Además, ¿contra qué o contra quién?" (100).

Bajo la guía de Freire (1978), la pedagogía crítica apoya la práctica de estudiantes y trabajadores que reflexionan de manera crítica no sólo sobre su ubicación *en* el mundo y *contra* el mundo, sino también en su relación *con* el mundo. Freire sostuvo que el trabajo productivo es la base del conocimiento crítico y viceversa. Por lo que un análisis crítico de la enseñanza comienza por el examen de la relación entre trabajo productivo y conocimiento crítico. Es decir, la educación crítica se asocia con el trabajo productivo, con el trabajo que privilegia el valor de uso sobre el valor de intercambio.

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

Mientras la educación capitalista proporciona a los estudiantes conocimientos y habilidades básicas que incrementan su productividad y eficiencia como futuros trabajadores, y que después reproducen en las relaciones de clases, la pedagogía crítica trabaja con vistas a la potenciación revolucionaria de estudiantes y obreros al ofrecerles oportunidades para desarrollar las habilidades sociales fundamentales que los ayudarán a ganar conciencia de —y decidirse a transformar—, la naturaleza explotadora de las relaciones de producción sociales y económicas capitalistas.

La potenciación de trabajadores y estudiantes requiere que los maestros de las escuelas urbanas reconozcan y exploten de manera crítica la unidad dialéctica entre teoría y práctica, y acción y reflexión (Freire, 1978). La reflexión sobre la práctica social de uno mismo significa prestar atención a los asuntos económicos y sociales concretos en los puestos de trabajo y en las escuelas. Además establece que los trabajadores y estudiantes adquieran un conocimiento crítico de su ubicación social. Freire se refería a lo anterior como la manera de alcanzar una "forma de ser radical", la que asociaba con "seres que no sólo conocen, sino que saben lo que conocen" (24).

El carácter revolucionario del enfoque de Freire se refleja de forma clara en la descripción de Bertell Ollman de lo que constituye "una interpretación dialéctica" de la vida diaria. Ollman (1998b) plantea que una interpretación dialéctica de la vida social es "indispensable ahora más que nunca" (342), ya que en su opinión, la actual etapa del capitalismo se caracteriza por ser mucho más compleja y de cambios e interacciones mucho más frecuentes de lo que antes ha sucedido en la historia humana. Al examinar los antagonismos políticos, económicos y sociales del capitalismo, la dialéctica marxista considera que el capitalismo está constituido por

contradicciones que se interceptan y se superponen... Entre las más importantes de éstas, se encuentran las contradicciones entre el valor de uso y el valor de intercambio, entre el capital y el trabajo en el proceso productivo (y entre capitalistas y obreros en la lucha de clases), entre las fuerzas capitalistas y las relaciones de producción capitalistas, entre competencia y cooperación, entre ciencia e ideología, entre democracia política y servidumbre económica, y —quizás la más decisiva— entre producción social y apropiación privada (o lo que ha sido reestructurado por algunos como "la lógica de la producción contra la lógica del consumo"). (350)

Ollman (1998b) capta la esencia del proceso dialéctico marxista al señalar: "la dialéctica de Marx concibe la realidad como un todo internamente relacionado con las dimensiones temporales y espaciales. Las cosas

que están separadas e independientes... no pueden estar en contradicción, ya que la contradicción implica que un cambio importante en cualquier parte producirá cambios de una magnitud comparable en todo el sistema" (349).

Al exponer las contradicciones subyacentes e inherentes al modo de producción capitalista, la pedagogía socialista exhorta a los educadores críticos a valerse de una interpretación dialéctica del mundo social en sus aulas, al crear las condiciones para que los estudiantes exploren cómo la explotación de clases, el racismo y el sexismo constituyen un conjunto de complejas relaciones sociales, culturales, políticas y económicas, en las que cada individuo se ve involucrado (Ollman, 1978). Al subrayar la importancia del concepto de "relaciones", Ollman (1978) comenta:

Las relaciones que por lo general las personas suponen que existen entre las cosas, son vistas aquí como existentes dentro (como parte necesaria) de cada cosa, ahora concebidas como relaciones (asimismo, los cambios que sufre cada "cosa"). La noción peculiar de relación es la clave para entender toda la dialéctica, y se utiliza para develar los (de otra manera) misteriosos conceptos de totalidad, abstracción, identidad, ley y contradicción. (227-28)

Ollman (1998b) elabora un método dialéctico compuesto por seis momentos sucesivos.

El *momento ontológico* tiene que ver con el número infinito de procesos interdependientes que conforman la totalidad o el todo estructurado de la vida social.

El *momento epistemológico* trata sobre cómo organizar el pensamiento para comprender el mundo.

El *momento de indagación* se apropia de las normas de esas relaciones internas para promover el proyecto de investigación.

El *momento de reconstrucción intelectual o auto-aclaración* reúne los resultados de tal investigación para uno mismo.

El *momento de exposición* supone la descripción ante una audiencia en particular del alcance dialéctico de los hechos al considerar la forma de pensar de los demás.

Por último, el *momento de la praxis*, que utiliza el esclarecimiento de los hechos de la vida social para actuar de forma consciente en y sobre el mundo, para cambiarlo y, a la misma vez, profundizar en la comprensión del mismo. Estos actos, inculcados de manera repetitiva con el transcurso del tiempo, tienen una gran similitud con la pedagogía de Freire.

Ollman (1993) sostiene que la interpretación dialéctica del mundo social es crítica y a la vez revolucionaria. Es revolucionaria porque conecta

las historias del pasado, el presente y el futuro. Permite que los educadores examinen las revoluciones sociales del pasado, y que, al utilizar el presente como punto de partida, exploren las posibilidades para futuras transformaciones revolucionarias de la sociedad. La comprensión dialéctica del mundo social también es crítica porque permite que los educadores reconozcan que tienen intereses de clase comunes con los de la clase obrera, y que de hecho, actúan como agentes revolucionarios de la lucha de clases. Por consiguiente, al vincular la teoría con la práctica, la interpretación dialéctica del mundo social dilucida las limitaciones y las posibilidades para una transformación revolucionaria de la sociedad. Por último, una comprensión dialéctica del mundo social demuestra que la lucha de clases es una fusión de las contradicciones sociohistóricas existentes entre el capital y el trabajo. Para los educadores, se traduce en ser participantes activos o espectadores pasivos de la lucha revolucionaria. Por lo tanto, los educadores necesitan cuestionarse lo siguiente: ¿Cuál es nuestra posición? ¿De parte de los oprimidos o de los opresores?

Coincidimos con la pedagoga radical Paula Allman (2001) cuando plantea que las prácticas de la enseñanza que tienen como base la síntesis teórica de las ideas de Freire, Gramsci y Marx, en realidad se pueden implementar en contextos formales en instituciones de enseñanza pública. El debate y análisis de Allman sobre su propia enseñanza son altamente esclarecedores. Su perspicaz conocimiento sobre Freire es especialmente bienvenido, dada las graves y frecuentes malinterpretaciones de la pedagogía de Freire, que han proliferado durante las últimas décadas, seguidas por el despertar de lo que ha constituido una domesticación y "aburguesamiento" de su trabajo.

Al seguir los pasos de Freire, Allman (2001) ha activado con éxito en su clase un sitio pedagógico que ha facilitado el desarrollo de la conciencia crítica, un modo de compromiso dialéctico con la vida diaria que hace que sus estudiantes reflexionen sobre sus propias experiencias históricas. Lo logran por medio de la decodificación de la vida diaria, y en el proceso fueron liberados para lidiar de manera crítica con su propia realidad y así poder transformarla. Los estudiantes aprendieron que no eligen sus vidas libremente, y que sus identidades y objetos de consumo fueron respuestas adaptables a la forma en que el sistema capitalista manipula el mundo de las necesidades. Al comprender de manera perspicaz que la pedagogía freireana es a todas luces preceptiva y que los educadores freireanos son directivos inquebrantables, Allman creó el contexto para que los estudiantes nombraran su mundo y, a través del diálogo, reestructuraran de forma creativa su realidad histórica. Con precisión, delimita la pedagogía freireana de la de sus imitadores, quienes convertirían al profesor en un faci-

litador pasivo; Allman logra lo anterior al preguntarse: ¿No es preceptivo que le pidiéramos a los estudiantes que "interpreten el mundo" críticamente para transformarlo de manera que promuevan la humanización? ¿No es también preceptivo que denunciemos que el mundo necesita sufrir transformaciones y que la educación debe jugar un papel fundamental en este esfuerzo?

Por otra parte, ¿no deberían los educadores hacer uso de la autoridad que les confiere su propia interpretación crítica del mundo y su comprensión de la filosofía de Freire sobre la educación? ¿No es acaso la manera más fácil, no-preceptiva y no-directiva de la enseñanza progresista doblemente preceptiva, en el sentido de que es una prescripción para la no-prescripción así como para la domesticación política y la adaptación exitosa al universo social del capital y la ley del valor? Por supuesto, los educadores freireanos dirigen y prescriben, pero de una manera humilde y con un espíritu bilateral, reciprocidad en el diálogo, y respeto por sí mismos.

Hacia una pedagogía socialista

Uno de los principios fundamentales de la pedagogía socialista es la potenciación revolucionaria de los estudiantes de la clase obrera. Esto significa conseguir que exploren los complejos vínculos que existen entre sexismo, racismo y la explotación del trabajo. Esto requiere una comprensión decididamente dialéctica de las relaciones sociales diarias.

Cuestionar las causas del racismo, la opresión de clases y el sexismo, y su asociación con la explotación del trabajo, requiere que los educadores críticos y los trabajadores culturales reexaminen la educación capitalista en la especificidad contextual de las relaciones capitalistas globales. Los educadores críticos admiten que las escuelas como lugares sociales están vinculadas a luchas sociales y políticas más amplias en la sociedad, y que tales luchas tienen un alcance global. En este punto, el desarrollo de una conciencia crítica permite que los estudiantes teoricen y reflexionen de forma crítica sobre sus experiencias sociales, y que también traduzcan el conocimiento crítico en activismo político.

La pedagogía socialista involucra activamente a los estudiantes en la construcción de los movimientos sociales de la clase obrera. Como reconocemos que la creación de alianzas étnicas y raciales entre la clase obrera no ha sido una tarea fácil de llevar a cabo durante los últimos años, exhortamos a la práctica del activismo comunitario y a la formación de organizaciones de base entre estudiantes, profesores y obreros. Pensamos que sólo mediante la lucha de clases —mapa para salir de la desordenada pará-

lisis de la amnesia histórica— se pueden superar los antagonismos sociales existentes.

Permanecer escépticos

No estamos del todo convencidos de que hayamos entrado en una economía post-industrial, donde la producción se mueve sin dificultad de los países capitalistas desarrollados del Norte hacia los países en vías de desarrollo del Sur. Como señalara Kim Moody (1997), la mayor parte de la producción aún se efectúa en el Norte, que también controla todavía casi toda la inversión extranjera directa. De hecho, el 80 por ciento de esas inversiones se realiza en el Norte mismo. Aunque es cierto que las industrias norteamericanas se mudan hacia el Sur para aprovechar los mercados laborales más baratos, el Norte sólo moderniza su base económica mediante la sofisticación tecnológica. No creemos que el Estado se haya debilitado bajo el ataque de una economía de información o de un capital basado en la información. En realidad, no hemos sido testigos de una ruptura cualitativa en las relaciones de producción capitalistas. Aún vivimos en un capitalismo de monopolios o un capitalismo tardío, y la lucha entre capital y trabajo, como parte de la práctica del imperialismo, no ha experimentado en el plano internacional ningún cambio de dirección cualitativo. Por todo esto aún consideramos a la clase obrera como el agente privilegiado para un cambio social fundamental, con el Estado como objetivo central de la lucha revolucionaria de las masas. Esto se debe a que el Estado aún es el agente principal de la globalización, mantiene las condiciones de acumulación, implementa una rígida disciplina a la fuerza de trabajo, mejora con flexibilidad la movilidad del capital suprimiendo de forma implacable la movilidad del trabajo, y sirve de vehículo para reprimir brutalmente los movimientos sociales mediante los mecanismos estatales como la policía, el ejército, el sistema judicial, entre otros. No hay duda de que el Estado es todavía el mayor objetivo de la lucha de la clase obrera en las recientes manifestaciones políticas masivas en Francia, Corea del Sur, Italia, Bélgica, Canadá, Panamá, Sudáfrica, Brasil, Argentina, Paraguay, Bolivia, Grecia, España, Venezuela, Haití, Colombia, Ecuador, Gran Bretaña, Alemania, Taiwán, Indonesia, Nigeria, y en otros lugares (Holst, 2001).

Permanecemos escépticos con respecto a los nuevos movimientos sociales que se dedican a "transformar el mundo sin tomar el poder" y a democratizar la sociedad civil, pero dejando intacto el aparato estatal. No nos interesan los medios para democratizar la sociedad civil si ello supone (y por lo general es así) el fortalecimiento del capitalismo en el proceso. Muchos de los nuevos movimientos sociales creen equívocamente que la

producción industrial ha disminuido en relevancia, se involucran en la radicalización autolimitada de la esfera pública, luchan en su mayor parte por los derechos de la pequeña burguesía, no consideran al Estado como un agente unitario de intervención y acción en la promoción de la reforma estructural, y evitan los objetivos de los marxistas revolucionarios de asumir el control del Estado y la economía. De hecho, Holst (2001) señala que en el momento en que los segmentos de la Izquierda adoptan una política de lucha y fragmentación discursiva, el capitalismo se vuelve más universal y unificado como sistema económico mundial.

Por último, apoyamos una pedagogía socialista que continúa la lucha perpetua de Marx por liberar el trabajo de su producto dentro de las relaciones de intercambio y trabajo, con vistas a su valorización como un valor de uso para el propio desarrollo y autorrealización de los trabajadores (Eagleton, 1999).

Conclusiones

¿Cuáles serían los principales pilares de una pedagogía marxista modernizada, reestructurada y oxigenada? ¿Qué puede ofrecer la teoría marxista educativa a los educadores en el despertar de una dictadura de los mercados financieros, en la que, según Robert Went (2000), "la mano invisible" del mercado arrasa con brutalidad y crueldad la vida de millones de hombres, mujeres y niños de la clase obrera? ¿Cómo liberar las potencialidades y capacidades creativas del hombre de su forma inhumana, o sea, el capital?

En nuestra opinión, la pedagogía crítica revolucionaria debe comenzar por reafirmar su compromiso con la lucha por liberar a la humanidad de su propia inhumanidad. Para los pedagogos marxistas, el desafío de la pedagogía crítica está estrechamente vinculado con las siguientes cuestiones (según la convicción de que una buena pregunta constituye en sí misma la mitad de la respuesta): ¿Qué significa un ser humano? ¿Cómo podemos vivir humanamente? ¿Qué acciones tomar o qué pasos dar para poder vivir humanamente? Creemos que estas interrogantes, junto a muchas otras, se pueden responder en el transcurso de las prácticas educativas revolucionarias, en el contexto de la lucha de clases (Hill y Cole, 2001).

Nuestra visión de una pedagogía crítica revolucionaria tiene sus fundamentos en el método materialista histórico de Marx para la investigación social. Involucrarse en un análisis y praxis marxistas no significa convertirse en abanderados de la Segunda Internacional. No estamos de acuerdo con los post-marxistas que aún definen —con frecuencia de mane-

ra precipitada y descuidada— el método de investigación materialista histórico de Marx como dogmático y mecánicamente reduccionista (lo cual no quiere decir que todos los ejemplos del materialismo histórico derivados de los escritos de Marx escapen del dogmatismo y/o del reduccionismo económico). Sin embargo, pensamos que el enfoque de Marx del materialismo histórico es, por lo general, una ciencia humana que restablece la humanidad dentro de la sociedad humana (Smith, 1996). Para Marx, la interrogante de lo que significa un ser humano no estaba limitada por un concepto fijo o eterno de la naturaleza humana. Más bien, Marx sostenía que la interrogante de lo que significa ser humano está condicionada por las especificidades de las condiciones y circunstancias sociohistóricas de la sociedad humana, en particular las relaciones sociales de producción. Aquí no se utiliza el marxismo como apéndice de enmiendas revolucionarias para la literatura radical sobre la educación, como una colección de premisas impuestas basadas en la fe, o como una ideología usada para dirigirse a los distritos electorales de las masas; el marxismo como práctica se ciñe fielmente a su punto de partida teórico en el análisis dialéctico. No utilizamos el marxismo como una crítica radical de la sociedad, sino —lo que es más importante—, como una teoría negativa contra la sociedad capitalista. Como expresara John Holloway (1993, 1994), los marxistas no se concentran en comprender la opresión social hasta el punto en que se decidan a desenmascarar la fragilidad y vulnerabilidad (o sea, las contradicciones) del capitalismo.

Las contradicciones del capitalismo no existen ajenas a la lucha de clases, ya que el capitalismo depende del trabajo humano, mientras que el trabajo humano no depende del capitalismo. Al utilizar categorías negativas para comprender el capitalismo desde el punto de partida del no-capitalismo, los marxistas como Holloway consideran las condiciones objetivas de la lucha de clases como expresiones alienadas del poder del trabajo. Mientras el capital dependa de la fuerza de trabajo, los desposeídos pueden poner en práctica su poder a través de la lucha de clases. Desde este punto de vista, Holloway señala que no hay sitio para el concepto de necesidad histórica, pues cuando vemos el mundo como una lucha constante, debemos desechar la idea de certidumbre y determinación histórica. Al igual que Marx, creemos que el propósito de la educación es hacer que las personas puedan hacer uso de sus potencialidades y capacidades. Mientras que los enfoques liberales de la educación y el auto-desarrollo intentan liberar a los individuos *de* lo social, la pedagogía crítica revolucionaria se propone ayudar a los individuos a alcanzar su liberación *a través* de lo social, mediante el cuestionamiento, la resistencia y la transformación de los discursos y prácticas que se llevan a cabo

comúnmente. De esta manera, el objetivo de la pedagogía crítica revolucionaria es liberar a la conciencia y al trabajo de las cadenas del capital, así como la creación de una sociedad en la que cada individuo tenga participación de acuerdo a sus habilidades, para la satisfacción de sus propias necesidades.

¿Cómo pueden los profesores reconocer el importante papel que juegan en la lucha entre trabajo y capital? ¿Cómo pueden desarrollar una ideología revolucionaria? Parte de la respuesta a estas interrogantes dependerá de la habilidad de los profesores para cultivar el potencial de las escuelas como sitios para la creación de habilidades, la democratización, y para fomentar un espíritu de activismo popular y militancia socialista. A pesar de que es cierto que los profesores participan en la reproducción de las relaciones de clases (desde el punto de vista pedagógico), pueden al mismo tiempo hacer uso de sus habilidades y experiencia pedagógicas para resistir y cuestionar la educación capitalista. Aun cuando sea verdad que "una clase obrera única y homogénea del tipo descrito en las obras de los marxistas tradicionales no existe... en ningún lugar" (Kagarlitsky, 2001, 64), el movimiento de clases será, no obstante, posible en forma de frente popular.

Lo que Paula Allman (2001) llama "una pedagogía crítica revolucionaria", se fundamenta en un análisis de la sociedad capitalista que se desvincula del lenguaje compuesto por la política de identidad asociada con muchos pedagogos postmodernos, como Patti Lather, un lenguaje cuya nomenclatura y sistemas de inteligibilidad continúan rindiendo tributo a la lucha anticapitalista. Es una pedagogía respaldada por una lucha unificada por las necesidades colectivas, en contraste con los derechos del individuo a competir en el mercado y enriquecerse de manera inimaginable. La pedagogía crítica revolucionaria tiene sus premisas en el compromiso socialista de una distribución igualitaria del poder económico y el intercambio, y para una división del trabajo mutuamente beneficiosa, junto con la comprensión de que "es simplemente imposible que existan a la vez la propiedad privada en los medios de producción, las finanzas, el intercambio y las comunicaciones, y un orden social democrático, socialmente justo y sin alienación" (Panitch y Gindin, 2001, 199). Es una pedagogía guiada por el marxismo que modifica el marxismo doctrinario y retrógrado de la Segunda Internacional, por lo que el grupo antimarxista no necesita estar a la expectativa de un Joseph Stalin parlanchín que salte cada vez que se mencione la lucha de clases.

Panitch y Gindin (2001) abogan por incorporar al marxismo una nueva capa conceptual mediante el desarrollo del concepto de capacidades y potencialidades. En este punto, se refieren a las capacidades y

potencialidades como nuevas fuerzas productivas, como "las capacidades colectivas para gobernar de manera democrática la vida diaria, la economía, la sociedad civil y el Estado" (196). Panitch y Gindin esperan utilizar el estudio de las capacidades como una manera para ayudarnos "a vivir en el capitalismo mientras se construyen puentes hacia esas capacidades individuales /institucionales para incluir al socialismo en el programa" (196-97). El socialismo, como lo concebimos, no es más que la creación de una economía de vida efervescente. Según John McMurtry (2002), "una economía vital que opere conscientemente selecciona los bienes vitales, en lugar de estar en su contra. Básicamente, elige el capital vital: medios de vida que producen más medios de vida... la vida es un proceso y este proceso siempre sigue el patrón de la secuencia vital del valor" (139). El capital vital no es más que riqueza que produce más riqueza, en este caso la riqueza se refiere a "*las capacidades vitales y su disfrute en la forma individual, bio-regional y planetaria*" (139). El capital vital es "*la vida en su forma económica*" (142), y está subyugada a la secuencia del dinero del capital en la sociedad capitalista.

En un debate polémico, David Harvey (2000) expone que Marx no apoyó abiertamente el concepto de justicia social porque opinaba que la lucha por la misma estaba limitada a las características redistributivas del modo de producción capitalista. Para Marx, una redistribución de la riqueza y los ingresos sólo se dirigiría a uno de los "momentos" o dimensiones del modo de producción que incluye producción, intercambio, distribución y consumo, y que constituyen elementos de una "totalidad orgánica". Enfatizar un "momento", mientras se ignoran otros, no sirve de gran ayuda para avanzar en el proceso de eliminación de la explotación. Sin embargo, esto no significa que los marxistas tengan que abandonar la *idea* de justicia social. Todo lo contrario. Los educadores críticos deben trabajar por la liberación del concepto de justicia social de sus raíces liberales y liberales de Izquierda, que, en su mayoría, se han manifestado desde dentro de las barreras establecidas por las relaciones sociales de producción capitalistas.

En un pasaje particularmente perspicaz de *El Capital*, Marx (1977) afirma: "Una araña actúa como lo haría un tejedor, y una abeja pondría en ridículo la arquitectura humana con la construcción de uno de sus panales. Pero lo que diferencia al peor de los arquitectos de la mejor de las abejas, es que el arquitecto elabora primero la construcción en su mente antes de hacerla real" (284). En otras palabras, la diferencia fundamental entre los humanos y el resto de las especies es que los humanos están dotados de una imaginación social, que actúa como herramienta para transformar sus condiciones sociales. (Este no es un argumento en contra de las espe-

cies, ya que creemos en los derechos de los animales y en la necesidad de prevenir su sufrimiento y garantizarles una consideración moral). Marx consideraba que, a pesar de estar condicionada por las estructuras sociales y económicas, la conciencia continúa siendo una fuerza mediadora muy poderosa en la transformación de las estructuras sociales y económicas existentes que la inhiben. Esto es válido sobre todo para la conciencia crítica acuñada al servicio de la praxis revolucionaria, una praxis que, en palabras de Marx y Engels (1850), no está limitada a "la eliminación de los antagonismos de clase, sino a la abolición de las clases; no al desarrollo de la sociedad actual, sino a la creación de una nueva sociedad". En este sentido, la pedagogía crítica revolucionaria está diseñada para disipar las malas interpretaciones de la estructura interna de los antagonismos que delatan al capital, para descubrir su cualidad oculta y traer a la luz la conexión subterránea del capital con la alienación y la explotación.

Panitch y Gidin (2001) nos recuerdan que podemos poner fin al actual pesimismo que nos rodea "buscando inspiración en la continuidad entre el sueño utópico que precede al socialismo y las luchas populares concretas que se manifiestan en todo el mundo, a la vez que las personas se esfuerzan de diversas maneras por reafirmar su humanidad... [S]obre todo, esto significa darse cuenta de que el poder del capital se proclama de forma inadvertida al invadir, subordinar y restringir cada aspecto de nuestras vidas: que el capitalismo es 'el sueño equivocado' y que sólo se puede reemplazar por una alternativa tan ambiciosa como universal, pero basada en nuestros potenciales de liberación colectivos" (199). En este punto, lo que llamamos pedagogía crítica revolucionaria puede levantar vuelo con las alas de una nueva ilusión política y ascender hacia un empireo socialista imaginario. Samir Amin (2001) hace un importante señalamiento cuando plantea que ni la modernidad ni la democracia han llegado al fin de su desarrollo potencial. Por ello prefiere el término "democratización", "que enfatiza el aspecto dinámico de un proceso aún sin terminar como lo es la democracia, que reafirma la ilusión de que podemos ofrecer una fórmula definitiva" (12). En nuestra opinión, se puede profundizar en la democracia por medio de su compromiso con la pedagogía crítica revolucionaria, y viceversa. Al cuestionar las reglas del capital, nos involucramos a la misma vez en un proceso revolucionario de democratización.

Los educadores críticos revolucionarios critican el poder no para expandir los parámetros de la democracia liberal, sino para desafiar el corazón de la misma. Slavoj Žižek amplía esta idea en su debate sobre el papel que juega Lenin en la historia soviética y mundial. Según Žižek, para Lenin la democracia liberal es un vehículo que, en lugar de derrocar

al capitalismo, sirve de contrapeso para el mismo. De hecho, Lenin era consciente de que, en lo que respecta a la igualdad económica, la democracia liberal era un suceso superfluo y se había convertido en un plan político para facilitar la supervivencia del capital. Žizek (2002) argumenta que el hecho de cuestionar a la democracia liberal en nuestros días representa la "lección final" de Lenin, ya que "la única manera de convertirnos en verdaderos anticapitalistas, es librarnos de nuestras ataduras con la democracia liberal, cuya existencia no es posible sin la propiedad privada" (23). Žizek (2001) señala que "la verdadera libertad de pensamiento implica libertad para cuestionar el consenso predominante, democrático liberal y 'post-ideológico'—de lo contrario no tendría ningún significado." (194). Por ejemplo, Žizek (2001) plantea que creer que la distribución de la tierra en Rusia en 1917 se hubiese podido lograr por medios parlamentarios, es lo mismo que creer que "la amenaza ecológica puede evitarse con la aplicación de la lógica del mercado (hacer que los contaminadores paguen por el daño que ocasionan)" (10).

Žizek (2001) también afirma que podemos tomar el ejemplo de Lenin para aprender a escapar de la "ilusión" de que "se podría debilitar al capitalismo sin analizar de forma eficaz el legado de la democracia liberal, que (según algunos izquierdistas) ha adquirido autonomía y se puede utilizar para criticar al capitalismo, a pesar de haber sido engendrada por éste". Según Žizek, esta ilusión es "un monstruo/vampiro que desterritorializa y devora todo a su paso —un monstruo indomable e incansable que se levanta siempre de entre los muertos, en un renacimiento a lo Dionisios /Fénix y que se fortalece con cada crisis—" (196). La lección histórica de Lenin evita lo que Jacques Lacan denomina "el narcisismo de la causa perdida" donde los pseudo-izquierdistas pueden participar en las luchas contra el Estado, consideradas en lo público como excesivamente extremistas y, por lo tanto, predestinadas siempre al fracaso. Como los pseudo-izquierdistas dependen de una política fracasada, no tienen que enfrentarse a "la extrema violencia de la realidad".

Esto se asemeja mucho a la difícil situación de los actuales postmodernistas que han etiquetado el proyecto de la transformación social antes de involucrarse en el mismo. El narcisismo de la causa perdida evita una auténtica "explosión de potencial emancipatorio provocado por una espontaneidad verdadera" (ver Žizek, 2002, 16), que según Žizek, descansa en el centro de cualquier política liberadora verdadera y considera como su mejor ejemplo la política de Lenin. Žizek enfatiza que "Lenin era muy consciente de que la espontaneidad verdadera es muy rara: para alcanzarla, uno debe deshacerse de toda espontaneidad falsa e ideológicamente impuesta" (23). El cuestionamiento de Lenin, según Žizek (2001),

es cómo "inventar la estructura social que le confiera a este descontento la forma de demanda política universal" (197). La lección de Lenin se puede sintetizar en lo siguiente: "la política, sin la forma organizativa del partido, es una política sin política" (198). Por lo que de acuerdo con Zizek, la crítica de Lenin a los liberales se podría establecer de la siguiente manera:

Aprovechan la insatisfacción de la clase obrera sólo para fortalecer su posición frente a los conservadores, en lugar de identificarse con ella hasta el final. ¿No es también éste el caso de los liberales izquierdistas de hoy en día? Les gusta evocar el racismo, la ecología, las injusticias contra los trabajadores, entre otras, para superar a los conservadores sin poner en peligro el sistema. (198)

Por lo tanto, necesitamos recuperar lo que Zizek llama "el Lenin-por-venir". No es nuestra intención recobrar al antiguo Lenin en un gesto de nostalgia; más bien nos gustaría, en palabras de Zizek "repetir a Lenin". Repetir a Lenin es admitir que el antiguo Lenin ha muerto, y fomentar la idea de que debemos actuar dentro de la gama de posibilidades que abrió a pesar de que no tuvo éxito dentro. Zizek (2001) escribe que repetir a Lenin

es aceptar que "Lenin ha muerto", que su solución en particular fracasó, incluso fracasó de manera terrible, pero que en ella había una chispa utópica que vale la pena rescatar. Repetir a Lenin significa distinguir entre lo que Lenin logró hacer con eficacia y la gama de posibilidades que abrió, la tensión de Lenin entre lo que hizo con eficacia y otra dimensión, que se ubicaba "en Lenin, más que en el propio Lenin". Repetir a Lenin no es repetir lo que Lenin hizo, sino *lo que no logró hacer*, las oportunidades que perdió. (198)

Repetir a Lenin significa que no basta con que tomemos una posición anticapitalista; también debemos analizar la forma política del capitalismo, que, como nos recuerda Zizek, es el consenso democrático, parlamentario y liberal. Existe una diferencia entre los políticos auténticos que han abandonado la economía como campo de batalla y los economistas que descartan la posibilidad de una intervención política en la economía mundial. Esta diferencia debe superarse.

Lenin escogió un camino diferente al de aquellos que prefieren esperar eternamente que llegara el momento adecuado para llevar a cabo la revolución, según la necesidad de la evolución histórica; o al de los que esperan aprovechar la oportunidad cuando ésta surja, ya que históricamente no existe momento propicio para una rebelión. El logro de Lenin lo constituyó una explosión prolongada de energía utópica que debería bautizarse como

"El fenómeno Lenin". Por supuesto, opinamos que hay mucho más que valorar en Lenin que "Lenin como fenómeno" o como "chispa utópica", ya que sus escritos constituyen algunos de los análisis más importantes que se han elaborado sobre el Estado y la política imperialista. Pero el argumento de Žižek sobre la importancia del momento praxiológico de Lenin sería mejor recibido, si no estuviese conceptualmente recargado.

Buscamos una política en la que podamos ser disciplinados y compasivos a la vez, donde nos sintamos conmovidos por el sonido de la *Appassionata* de Beethoven o llevados por el canto de Natalie Cordone en "Hasta Siempre", sin perder nuestro riguroso compromiso diario con la praxis revolucionaria. Una política donde poder permanecer firmes en la lucha anticapitalista sin llegar a ser dogmáticos o inflexibles, y sin dejarnos llevar inexorablemente hacia el engaño político del compromiso pragmático que prosigue a la actual premisa postmoderna y post-política, de que las formas universales de la praxis emancipatoria, sólo conllevan a problemas aún mayores de los que intentan solucionar.

Referencias

- ALLMAN, P. *Critica(education against global capital: Karl Marx and revolutionary critical education*. Westport, Conn. Bergin y Garvey. 2001.
- AMIN, S. "Imperialism and globalization". *Monthly Review* 53(2). 6-24.2001.
- AZAR, B. *Heroic struggle!—Bitter defeat. Factors contributing to the dismantling of the socialist state in the USSR*. New York. International Publishers. 2000.
- BELLO, W. F. *Dark victory: The United States, structural adjustment, and the global poverty*, 2ª ed. London. Pluto Press. 1999.
- BOGGS, C. *The end of politics: Corporate power and the decline of the public sphere*. New York. Guilford Press. 2000.
- BoNAcieti, E., Y APPEIBAUM, R. P. *Behind the label: Inequality in the Los Angeles apparel industry*. Berkeley. University of California Press. 2000.
- DINERSTEIN, A. "The violence of stability: Argentina in the 1990s". En *Global humanization: Studies in the manufacture of labor*, ED. M. Neary, 47-76. London. Mansell. 1999.
- The Economist*. "The country-club vote". 5 de mayo. 2000.
- EAGLETON, T. *Marx*. New York. Routledge. 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogy as proceso: The letters to Guinea—Bissau*. Traducido por C. St. John Hunter. New York. Seabury Press. 1978.
- GIMENEZ, M. "The global fetish". *Latin American Perspectives* 29(4): 85-87.2002.
- HARDT, M., Y NEGRI, A. *Empire*. Cambridge, Mass. Harvard University Press. 2000.
- HARVEY, D. "Reinventing geography". *New Left Review*, n°. 4 (2ª ser.), 75-97.2000.
- Hin, D. "State theory and the neo-liberal reconstruction of schooling teacher education: A structuralist neo-Marxist critique of postmodernist, quasi-postmodernist, and culturalist neo-Marxist theory". *British Journal of Sociology of Education* 22(1): 137-57.2001.
- Hiff, D., Y COLE, M. "Social class". En *Schooling and equality: Fact, concept and policy*, ED. D. Hin Y M. COLE. London. Kogan Page. 2001.
- HOLLOWAY, J. "The freeing of Marx". *Common Sense: Journal of Edinburgh Conference on Socialist Economy*, n°. 14: 14-21.1993.

Capítulo 3

La pedagogía crítica, el postmodernismo, y la retirada de las clases

Hacia una pedagogía de contrabando

Mientras nos inclinamos ante las primeras ráfagas del nuevo milenio, juntando nuestros hombros y doblando nuestras cabezas ante un glacial desconocido, descubrimos, para sorpresa nuestra, que el futuro ya está aquí, que ha hecho implosión en silencio dentro de la singularidad del presente. Estamos perdidos en una grieta del "lado erróneo" de la historia, en la calma furiosa de un hálito antiguo, en un confinamiento solitario en el futuro. Estamos alojados en los pulmones del tiempo, convertidos en sombríos espectadores del clásico de horror *Nosferatu*. El artífice de este momento no ha sido otro que el capitalismo, que sincroniza el pulso del planeta con los ritmos auto-copuladores del mercado, la desatención de la historia y la minimización de la eternidad.

El capitalismo global contemporáneo apunta hacia la resurrección de la idolatría en un paisaje ficticio de cruzados y fanáticos cristianos que rinden culto a los dioses de las ganancias al mando del *Novas Ordo Seclorum*. El poder sacerdotal del capitalismo se deriva, en parte, de la vulnerabilidad del trabajador dentro de las nuevas fuerzas de la globalización, y de la sed insaciable de poder y ganancias de los capitalistas. El capitalismo se ha convertido en sustituto de la naturaleza y en sinécdoque del pro-

greso. Al rebatir el socialismo y la óptica marxista de las naciones del bloque de Europa del Este con una burla triunfalista del "fin de la historia", el capitalismo ha conseguido posicionarse en el más elevado puesto del panteón de las virtudes burguesas por excelencia, aplaudidas por el apostolado de esa gran fábrica de sueños que se conoce como "Norteamérica" (Estados Unidos). A diferencia de la "ineficacia" del viejo CEO, el capitalismo monopolista no surge como resultado del exceso de acumulación del capital. Todo se ha planificado de antemano. El congreso de Bretton Woods, en 1944, en el ahora famoso Mt. Washington Hotel en Breton Woods, New Hampshire (congreso donde se creó el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, y poco después, el Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT), estableció el marco político necesario para que Estados Unidos tuviera libre acceso a los mercados y materia prima del Hemisferio Occidental, el Lejano Oriente, y el Imperio Británico (Korten, 1996). La visión que surgió de este encuentro histórico sentó las bases para la fantástica transformación de la economía mundial en un sistema financiero global plagado de especuladores y "árbitros" que no trabajan por la causa de la paz, la prosperidad mundiales, y las necesidades de las personas, sino para obtener ganancias a cualquier precio (Korten, 1996).

Estados Unidos, como "nación mentora del capitalismo" a nivel mundial, no sólo se ha desentendido de las luchas de sus comunidades, sino que ha revelado una agresiva indiferencia hacia ellas. Por supuesto, el capitalismo no ha provocado el "fin de la historia" como anunciara el discurso triunfalista del neoliberalismo. Históricamente, el capitalismo no ha llevado a la humanidad al "fin de la ideología" o al "fin de la historia". Más bien, como comenta Samir Amin (1996),

a pesar de los himnos de gloria del capital, la violencia de las verdaderas contradicciones del sistema no conduce la historia a su fin, como se anunciara en proclamas triunfalistas a lo "belle époque", sino a guerras mundiales, revoluciones sociales y rebeliones de los pueblos colonizados. El liberalismo triunfalista, al restablecerse en el periodo posterior a la Primera Guerra Mundial en Europa, agravó el caos y preparó el terreno para la respuesta criminal e ilusoria que iba a dar el fascismo. (3)

Aparentemente, carecemos de fundamento en nuestra posición como agentes sociales de un régimen capitalista neoliberal, cuyo vínculo entre las fuerzas competitivas internacionales y la política de Estado neoliberal, se hace más crítico a medida que las fuerzas del mercado se fortalecen (Moody, 1997). La historia del capitalismo parece habernos excluido de su relato, al desplazar la agencia humana a la habitación de los recuerdos

perdidos o a las enjoyadas manos de los famosos nuevos ricos. El mundo se encoge mientras las diferencias crecen como un coloso imponente, poniéndonos cara a cara con todo lo que es ajeno a nosotros mismos. El capitalismo global ha arrancado las ramas de la historia, dejando al descubierto gran cantidad de posibilidades y destrozando las raíces que alimentan un socialismo latente. Mientras el capital se reorganiza á *la discrétion*, a la vez que la inseguridad irresponsable de McJobs sustituye al trabajo seguro de los obreros, mientras los desfavorecidos son arrojados al viento helado de las variaciones de los precios de los productos en el mundo, la elite de compradores expande su poder en los recintos financieros de la necrópolis postmoderna, y la Casa Blanca se pinta y empapela bajo la forma-que-se-ajusta-a-su-función arquitectónica del neoliberalismo; la hegemonía capitalista clava sus huesudas garras sobre la estructura de la subjetividad misma.

Las redes de comunicación —los servomecanismos electrónicos del Estado— con sus impulsos y flujos de información, que se han desarrollado con rapidez a la par del capitalismo, hacen de esta hegemonía no sólo una posibilidad tenebrosa, sino también inevitable, ya que ideológicamente aseguran formas de explotación tan agresivas, que cada vulnerabilidad de las masas es aprovechada y convertida en crisis. El neoliberalismo no es sólo un término abstracto sino un referente literal. La actual reducción de personal, contratación externa, y liberalización corporativa, y la pobreza que ha dejado a su paso, no es más que el neoliberalismo en plena acción. Para conocer cara a cara el poder destructivo del neoliberalismo, basta mirar los rostros de los hombres y mujeres que hacen filas para tiquets de comida en el Centro Sur y Este de Los Ángeles, los hombros caídos de los obreros que se agrupan en las puertas de las *magulladoras* en Juárez, México, y las tristes sonrisas de los niños que hacen malabares con pelotas de tenis, escupen fuego, y lavan las ventanas de los coches en medio de los embotellamientos del tráfico en Ciudad de México.

Los estertores de muerte del mundo que anuncian este momento de fin de siglo, alertan incesantemente a las generaciones perdidas cuyas subjetividades se han fusionado en formas capitalistas de tal intensidad, que pareciera que el tiempo y la historia ya no son necesarios. Siempre estamos moldeados por los circuitos laberínticos del deseo capitalista, deseo que se oculta de forma errónea tras el distopianismo velado de la retórica burguesa postmoderna. Es un deseo tan implacable, que está sediento hasta de las lágrimas de los pobres. Acumular, en nombre de las ganancias, se ha convertido en el *sancta sanctorum* de la era del deseo.

En las últimas décadas, la metamorfosis social, política y económica sufrida por las naciones industriales de Occidente y los países en vías de

desarrollo del Tercer Mundo, ha culminado en un creciente interés por la teoría social marxista por parte de varias tradiciones críticas de la academia pedagógica. Mientras algunos educadores críticos redescubren el marxismo, la aceptación de su rica contribución histórica y teórica a la teoría social, y el reconocimiento de su valiosa comprensión del papel que juega la enseñanza en la distribución desigual de las habilidades, el conocimiento y el poder en la sociedad; otros se involucran en las corrientes modernas del *soi-disant Quartier Latin* postmoderno (ver McLaren, 1998a, 1998c, 1999).

Existe un creciente interés entre los académicos pedagogos en combinar varias tendencias de la teoría social postmoderna con elementos de la teoría marxista, un proyecto demasiado impropio para resumirlo aquí. Sin embargo, muchos teóricos que eluden la división marxismo-postmodernismo, no han conseguido elaborar una crítica sólida y convincente sobre las desigualdades económicas y sociales que prevalecen en las naciones capitalistas industrializadas y desarrolladas de Occidente. Tales intentos han presenciado demasiadas veces el entierro de las relaciones sociales de producción en el remolino sinérgico del eclecticismo teórico.

En nuestra opinión, es de extrema urgencia ubicar la teoría educativa dentro de la problemática marxista con mayor frecuencia que como lo hemos hecho con anterioridad, para explicar de manera más precisa y convincente los mecanismos dinámicos que aseguran la producción y reproducción de las relaciones sociales y económicas capitalistas, así como para desentrañar los complejos modos en que las escuelas participan en la distribución asimétrica de las habilidades y el conocimiento técnico. Estos no son argumentos en contra del eclecticismo en sí, sino un prudente recordatorio de que gran parte del terreno conceptual que se ha cubierto, puede perderse en el laboratorio de la teoría, al tratar de fusionar modelos en una gran síntesis para revelar lo oculto.

La colonización de la vida diaria

La intensificación de la competencia internacional entre las corporaciones multinacionales bajo la insignia de la política económica neoliberal tiene una tendencia amenazadora hacia la colonización de la vida diaria. Ha creado las condiciones propicias para que los estándares de vida en decadencia y el incremento de las desigualdades salariales entre ricos y pobres se conviertan en norma. La nueva economía mundial está regulada por el incremento de los servicios y la industria minorista, que dependen en gran medida de la explotación de la mano de obra inmigrante no cualificada en las naciones industrializadas de Occidente y de los obreros

La pedagogía crítica, el postmodernismo y la retirada de las clases

de los países tercermundistas. Como un medio para disminuir los costos de producción, los empleos en la manufactura se exportan hacia los países en vías de desarrollo, donde la combinación de mercados de mano de obra barata y débiles sindicatos laborales crean la fusión necesaria para la acumulación masiva del capital en un entorno industrial liberalizado y sin tirantez. Como un ejemplo de lo anterior, tomamos como referencia la Coca-Cola FEMSA en Colombia, que no sólo "presiona" a los obreros de las cadenas de montaje, sino que también apoya el terror paramilitar que hasta el momento ha provocado el asesinato de nueve trabajadores y que sesenta y siete estén bajo amenaza de muerte. La "Kmartización de la fuerza de trabajo" ha producido un registro de rentabilidad sin precedentes para las corporaciones transnacionales, sobre todo en los países del Tercer Mundo (Zukin, 1991). Kim Moody (1997) nos recuerda que en la actualidad, las transnacionales "son evidentes depredadores que libran una guerra de clases para expandir sus imperios en todo el mundo y restaurar los legendarios índices de ganancias que tuvieron en décadas pasadas" (287).

La sustitución de la industria manufacturera estadounidense por empleos de bajos salarios en las industrias minorista y de servicios, ha contribuido de manera significativa al incremento de las desigualdades sociales y económicas, y ha presenciado cómo el 10 % de la población se apropia de más del 90 % de la riqueza nacional. Gran parte de la reciente falta de programas sociales y de los atroces ataques a los sindicatos por parte de la élite compradora neoliberal se remonta a los años 80, cuando la clase capitalista recibió una dosis de Viagra corporativa mediante una política masiva de liberalización. Según Robert Brenner (1998),

Los capitalistas y los ricos durante los años 80 acumulaban las riquezas con tanto éxito, debido a que el Estado intervenía de forma directa al poner dinero en sus manos, —lo que les permitía recibir ganancias del fracaso de sus propios negocios mediante rescates lucrativos, al ofrecérseles suspensiones masivas de los impuestos que significaban mucho en la recuperación de sus balances corporativos, y proporcionárseles una selección de oportunidades políticamente constituidas sin precedentes, para enriquecerse con mayor rapidez a través de políticas fiscales, monetarias y de liberalización— todo a costa de una gran parte de la población. (207)

Por supuesto, después de la primera oleada, la economía se debilitó, lo que desmintió el mito de la liberalización. Brenner (1998) afirma:

Si después de más de dos décadas de reducciones de salarios e impuestos, de disminuciones del gasto público, de liberalización y "saneamiento de las finanzas", la

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

cada vez más liberada economía de "mercado libre" no es capaz de funcionar la mitad de bien que en los años 60, debe haber entonces alguna razón para cuestionar el dogma de que, a mayor libertad para el mercado, mejor funciona la economía. (238)

Moody (1997) señala que a nivel mundial somos testigos de la creación de una clase obrera transnacional. Advierte que "la división del trabajo en la producción de la riqueza mundial es ahora más internacional que nunca" (301). Aunque los académicos postmodernos están ocupados en privar de significado a los regímenes dominantes, es necesario recordarles de vez en cuando que un tercio de los 4.5 mil millones de habitantes del llamado Tercer Mundo no tiene acceso a agua potable y que gran parte de esa cantidad no tiene donde vivir, ni acceso a la asistencia médica. A esos cambios económicos se une la incesante virulencia de agresiones neoliberales a los programas sociales, las oportunidades educacionales y los derechos civiles de las mujeres de la clase obrera y las minorías. La globalización de las economías nacionales (algo que no es nada nuevo, sino tan antiguo como el capitalismo mismo, ver Marx, 1977), mediante la liberalización, el incremento del mercado libre y la privatización, se ha convertido en una política de puertas abiertas para los movimientos ilimitados del capital financiero procedente de los mercados nacionales e internacionales, al crear acuerdos flexibles apropiados para la explotación capitalista. A pesar de que la globalización se ha intensificado dramáticamente durante las últimas décadas, nunca se ha hecho tan evidente su falta de justificación o fundamento ético. Michael Parenti (1998) comenta:

El capitalismo es un sistema que carece de alma y humanidad. Trata de reducir todo tipo de actividad humana a las ganancias del mercado. No es leal a la democracia, los valores familiares, la cultura, la ética judeocristiana, las personas comunes, o a cualquier dogma que reciten sus representantes de relaciones públicas en ocasiones especiales. No es leal a ninguna nación; sólo a su propio sistema de acumulación de capital. Su propósito no es "servir a la comunidad"; sólo a sí mismo, al extraer todo lo que puede de muchos para dárselo a unos pocos. (84-85)

El creciente número de inmigrantes indocumentados en Los Ángeles y en todo el suroeste de Estados Unidos es visto por la opinión pública como resultado probable de las miserables condiciones sociales, políticas y económicas en los llamados países del Tercer Mundo. Lo que la prensa no acaba de informar es que la raíz de esta situación se encuentra en el degradado sector manufacturero de Estados Unidos y en el crecimiento de los nuevos empleos de bajos salarios en el sector de los servicios, donde las industrias en expansión —finanzas, bienes raíces, seguros,

comercio minorista, y las pequeñas empresas de servicios— se aprovechan de los bajos salarios, los sindicatos débiles, y la gran proporción de trabajadores a tiempo parcial y del sexo femenino. Estos trabajadores por lo general son inmigrantes que se ven obligados a trabajar por bajos salarios, con poca seguridad en el empleo, y con pocas habilidades técnicas y casi ningún conocimiento del idioma inglés (Sassen, 1998). Por supuesto, la creciente clase de profesionales y directivos con altos ingresos en los principales centros metropolitanos ha creado una necesidad de trabajadores de los servicios con bajos salarios —trabajadores de restaurantes, conserjes de edificios residenciales, preparadores de comidas especializadas, paseadores de perros, vendedores a domicilio, asistentes para la limpieza de apartamentos, cuidadores de niños, entre otros— que trabajan en la economía informal "extraoficial" (Sassen, 1998).

Ante la dinámica cambiante del capitalismo mundial, Moody (1997, 296-97) plantea que existe una continua repetición de tres aspectos del mundo económico, político y social de nuestros días similares al mundo de hace un siglo. En primer lugar, no existe sistema social que compita con el capitalismo por el momento, ya sean regímenes precapitalistas o bastiones de empresas burocráticas, post-capitalistas o comunistas. En segundo lugar, el capitalismo ha conservado su forma de mercado para crear un desarrollo desigual a escala mundial. Tercero, el Estado y las instituciones políticas capitalistas están atrapadas por movimientos y políticos neoliberales/conservadores; y el poder objetivo de los mercados internacionales aún impone límites estrictos a los proyectos de reformas para aquellos que no están en disposición de luchar.

Aunque el capitalismo no ha cambiado mucho, sí existe una gran diferencia. Las prestaciones sociales a la clase obrera han empeorado, y ofrecer resistencia al régimen salarial es mucho más difícil en la actualidad que en ningún otro momento histórico. David Harvey (1998) nos recuerda que

las barreras para tal unidad son mucho más fuertes que en el complicado contexto de la Europa de 1848 (publicación de *El Manifiesto Comunista*). La fuerza de trabajo se encuentra ahora más dispersa geográficamente, más heterogénea culturalmente, más diversa étnica y religiosamente, más estratificada racialmente, y más fragmentada lingüísticamente. La cuestión es diferenciar de manera radical los modos de resistencia al capitalismo y las definiciones de las alternativas. Y aunque es cierto que los medios de comunicación y las oportunidades de traducción han mejorado de forma considerable, esto carece de significado para los miles de millones de trabajadores que viven con menos de un dólar diario, que poseen interpretaciones, estudios e historias culturales bien diferentes (en comparación con las transnacionales y los financieros internacionales).

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

les que los utilizan todo el tiempo). Las diferencias (tanto geográficas y sociales) en los salarios y las prestaciones sociales dentro de la clase obrera mundial son tan grandes como siempre lo han sido. (68)

Adicto a su descarga de adrenalina autoinducida, la insensata actitud del capitalismo como pistolero internacional y sus ataques financieros a punta de cañón a las naciones vulnerables, han provocado un enfrentamiento directo con sus propios límites en expansión, la acumulación extrema, y un giro sobre sí mismo en una orgía caníbal de autodestrucción. El colapso de la antigua Unión Soviética y del socialismo burocrático patrocinado por el Estado en Europa del Este, seguido del despertar de un acelerado proceso de globalización y su nefasta alianza con el neoliberalismo', ha propiciado condiciones hostiles para los educadores progresistas que aspiran a crear coaliciones y movimientos sociales que hablen de las apremiantes cuestiones y necesidades dentro y fuera de las escuelas urbanas. Esto incluye la creciente pobreza, el racismo, y el futuro sin empleo para generaciones de jóvenes cada vez más alienados. Enfrentados al extravagante disfraz de vanguardia que llevan los postmodernistas cuando promulgan su revolución de fiestas de vino y queso, la educación de Izquierda se encuentra obligada a prestar atención a Marx. Resulta cada vez más difícil movilizarse contra el capital, que recluta el plan de estudios y la cultura de las escuelas para su proyecto de venerar la eterna acumulación.

El postmodernismo y sus límites

La teoría postmoderna ha hecho notables contribuciones al terreno de la educación por medio del análisis de la participación de las escuelas en la producción y reproducción de las relaciones asimétricas de poder, y de cómo los discursos, sistemas de inteligibilidad y prácticas figurativas todavía apoyan las desigualdades de género, el racismo y las ventajas de clase. Sin embargo, el postmodernismo por lo general no ha logrado desarrollar modelos sociales democráticos alternativos. Esto se debe en parte a su fracaso en coordinar una política de oposición organizada y coherente contra la explotación económica, la opresión política y la hegemonía cultural. En su celebración del libre juego aleatorio del significado, el postmodernismo da muestras de un profundo cinismo —por no decir un continuo desprecio intelectual— hacia el llamado proyecto de la Ilustración eurocéntrica del progreso humano, la igualdad, la justicia, la racionalidad

1. Nuestra afirmación es que si bien la globalización no es un fenómeno nuevo, su carácter temporal ha sido influenciado por las transacciones financieras instantáneas.

v la verdad; un proyecto elaborado sobre discursos dominantes patriarcales que tiene sus orígenes en los pensadores europeos del siglo XVII (Green, 1994). Perry Anderson (1998) al parafrasear a Terry Eagleton, describe de forma acertada el fenómeno del postmodernismo de la siguiente manera:

El capitalismo desarrollado... requiere de dos sistemas de justificación contradictorios: en el orden político, una metafísica de verdades impersonales perdurables —el discurso de soberanía y ley, contrato y obligación—, y en el orden económico, una casuística de preferencias individuales por costumbres que cambian constantemente y de satisfacciones mediante el consumo. El postmodernismo da a este dualismo una expresión paradójica, ya que, aunque su rechazo de un sujeto centrado a favor de un enjambre errático de deseos, colisiona con el hedonismo amoral del mercado, su negación de cualquier valor establecido o verdad objetiva socava las legitimaciones predominantes del Estado. (115)

Una de las razones por las que teóricos postmodernos de varias tendencias han atacado con agudeza al marxismo durante los últimos años, es precisamente por cuestionar tal ambivalencia. Los postmodernistas han hecho que el marxismo se percate de su falta de atención a los temas de raza y género². Al acomodarse en exceso a la idea de la inconmensurabilidad de los discursos, algunos apóstoles intelectuales del postmodernismo como Patti Lather (1998), ofrecen una caricatura cansada y retrógrada del marxismo como discurso patriarcal totalizador, para reinventar la aseveración tan familiar de que la teoría educativa marxista es intrínsecamente hostil a la teoría feminista. Esto, por supuesto, es una afirmación exagerada y burda, que ignora gran parte de lo que ha sucedido en la teoría marxista durante las últimas décadas (ver Cole y Hill, 1995; Cole, Hill y Rokowski, 1997); Ebert, 1996; McLaren, 1995, 1997a, 1997b). Para Lather, la supuesta inclusión del marxismo bajo el modelo superior de deconstrucción no ha sido un *crive coeur*. Contrario a la mala interpretación grave de Lather que vincula al marxismo con una asociación de jóvenes modernistas, el marxismo reconoce que la mayor amenaza para la igualdad sobre la base de la raza, la clase, el género y la orientación sexual es precisamente el capitalismo.³ Aijaz Ahmad (1998) comenta:

2. Ver Aronowitz y Giroux (1991); Doll (1996); Giroux y McLaren (1994); Hargreaves (1994); Kincheloe (1993); Lather (1991); Smith y Wexler (1995); y Usher y Edwards (1994).

3. Para un sólido desarrollo del enfoque marxista-feminista, ver la obra de Ebert (1996), Hennessy (1993), y Stabile (1996). Ver también McLaren (1998a).

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

En la actualidad, se acusa con frecuencia al marxismo de soslayar cualquier tipo de diferencia de género, raza, etnia, nacionalidad, cultura y otros. Pero no es el marxismo el que no reconoce las diferencias de género. Estas diferencias son abolidas instantáneamente por el capitalismo, al convertir tanto a las mujeres como a los hombres en instrumentos de producción. Estas diferencias también se mantienen a través de la explotación sexual entre clases, sin mencionar los índices diferenciales de salarios, en los que a la mujer se le paga menos que al hombre por el mismo trabajo, o la apropiación directa del trabajo de la mujer en la economía doméstica. De igual forma, no es el comunismo el que pretende abolir la nacionalidad; es el capitalismo el que la suprime, mediante el imperialismo, la circulación de recursos financieros y productos, y la objetividad del proceso laboral mismo; mientras las naciones-estados se mantienen simplemente como mecanismos para la administración de varias unidades de la economía capitalista mundial, en el contexto del desarrollo global desigual y poco uniforme. Por último, ya se considera a la burguesía como una clase universal, transnacional en sus operaciones y con una cultura que también tiende a ser globalmente uniforme. (22)

Martha E. Giménez (2004) afirma del mismo modo, que los problemas que enfrenta la mujer, aunque vinculados a las formas ideológicas en las que la mujer construye su identidad, necesitan ser abordados desde la perspectiva de cómo las formas de conciencia de la mujer se relacionan con una ubicación común dentro de las estructuras capitalistas de opresión: el elemento universal del capitalismo y la específica constelación histórica de parentesco y de desigualdades raciales, étnicas y religiosas, a la vez que se transforman en formaciones sociales capitalistas. Los críticos burgueses que condenan el marxismo como demasiado "determinista", con frecuencia vislumbran una ideología del capitalismo sin restricciones que es todavía más determinista. Samir Amin (1997) señala:

Es más bien divertido presenciar los tipos de directivos que rechazan el marxismo por considerarlo excesivamente determinista, que ofrecer este determinismo absoluto y vulgar. Por otra parte, el diseño social que intentan defender con este argumento, o sea, la administración basada en el mercado del sistema mundial, es utópica en el peor sentido de la palabra; una utopía criminal y reaccionaria, condenada en cualquier caso, a desmoronarse bajo la presión de su propia carga explosiva. (151)

En Estados Unidos, los teóricos educativos liberales y burgueses han disfrutado de una gran ventaja apostólica con respecto a los intelectuales marxistas que, en su mayor parte, son caracterizados como extremistas políticos, idealistas, intelectuales intransigentes, poco confiables, deshonestos y renegados. Las obras de Marx y de sus seguidores han sido colocadas en el *librorum prohibitorum*. Lamentablemente, muy pocos de los

La pedagogía crítica, el postmodernismo y la retirada de las clases

análisis marxistas aparecen en las publicaciones sobre educación en Estados Unidos, y aparecen cada vez menos obras de educadores marxistas en los planes de estudios de los programas de formación de profesores en ese país. Con la excepción de los trabajos de un puñado de marxistas, muy pocos teóricos sociales y culturales en el terreno de la educación parecen reconocer hasta qué punto la economía política configura las decisiones políticas y curriculares. Aunque reconocemos muchas de las debilidades inherentes a las teorías de reproducción y correspondencia, y de los modelos de enseñanza que surgieron en los años 70 y principios de los 80 (ver, por ejemplo, Cole, 1998), consideramos que, mutatis mutandis, las escuelas aún participan voluntaria e involuntariamente en la reproducción de las desigualdades sociales y económicas en nombre de la libertad y la democracia. Además, en la actualidad funcionan al servicio del capital de manera mucho más abrumadora que nunca antes en la historia. El reconocimiento de la realidad bruta e inflexible de la enseñanza capitalista, Carol Stabile (1997) afirma que:

la educación capitalista se organiza y tiene un propósito único que tiene lugar en un número determinado de otras instituciones y sus ideologías. En una palabra, el sistema educacional en Estados Unidos reproduce y mantiene la división entre capitalistas y obreros, y por consiguiente produce... relaciones capitalistas de producción. Tal propósito y organización se manifiestan en el vínculo histórico entre las instituciones educacionales y la industria, con las primeras regidas según las necesidades e intereses de la segunda. (209)

Ofrecemos nuestras disculpas a los conservadores postmodernistas, neo-Nietzscheanos, deconstruccionistas, Gallo-postestructuralistas, y a todos los que consideran esta observación demasiado cruda para su gusto académico. Nos disculpamos con una alternativa materialista histórica.

La improcedencia del postmodernismo

La globalización ata a las personas por medio de la maquinaria política y económica de la nueva tecnología, los medios, y los nuevos circuitos de producción, distribución y consumo dentro de la industria cultural. La globalización también crea nuevas divisiones y jerarquías de diferencias, estilos y gustos. Para asegurarse, los consumidores de las industrias culturales han intensificado el "valor de signo" y del intercambio a través del proceso de comercialización. A la globalización del capital, le sigue la globalización de la cultura, un proceso que crea tantas nuevas diferencias como patrones de semejanza. Al observar que el 60 por ciento de los

ingresos de todos los largometrajes provienen de los mercados masivos extranjeros, Disney ha llevado a Henry Kissinger a Hollywood para recomendar sus proyectos en China (con todos sus cinéfilos potenciales). Si ya existe una McDonald cerca de la Plaza Tiananmen, ¿por qué no imaginar un cine en el Gran Salón del Pueblo (Gardels, 1997)?

Aun así, sería un error estar de acuerdo con la afirmación postmoderna de que el valor de signo ha sustituido al valor de uso. Tal afirmación descansa sobre una errónea suposición realista y en una concepción truncada del valor de uso, que señala que los valores de uso han quedado sustituidos por los valores de intercambio, el dinero por el significado y las necesidades humanas por las ganancias (Fornás, 1995). En nuestra opinión, todo producto capitalista se basa en la producción y reproducción de las necesidades y los valores de uso. Hay deseos y necesidades específicos que se han conjugado en determinadas direcciones —un proceso claramente visible en las superficies estéticas de la cultura de consumo diario—. Sin embargo, Marx anticipó la heterogenización de las necesidades en su teoría del producto. Es necesario destacar que el valor de signo no excede al valor de uso, sino más bien forma parte de éste. Lo que nos interesa del nuevo imperio postmoderno de signos, de hecho pertenece a la realidad material del valor de uso, aun cuando coincidamos, como Marx, en que la relación entre las necesidades y los valores de uso han sido definidas de forma histórica e intersubjetiva. Aunque la estetización de la vida diaria da la ilusión de que aparentemente los valores de signo son un fenómeno secundario de los valores de uso, éste definitivamente no es el caso. Como señala Johan Fornás (1995), "los símbolos y la estética son más que simples efectos de la mercantilización y más que un aura secundaria sobre una sólida base material" (220).

Bajo el impacto de las rápidas innovaciones tecnológicas en la informática y las comunicaciones durante la última mitad de siglo, algunos postmodernistas lúdicos han planteado que las distinciones jerárquicas entre la realidad y sus representaciones han sido borradas (Green, 1994). Teresa Ebert (1996) identifica dos variantes de postmodernismo: el postmodernismo "lúdico" y el postmodernismo "de resistencia". El postmodernismo lúdico celebra la expresión de los significados de libre movimiento en la construcción de los discursos del estilo de vida que, según la mayoría, están desarraigados de determinaciones externas. El postmodernismo de resistencia se deriva de los avances post-estructuralistas en la comprensión del significado, pero considera al lenguaje como un producto de la historia, y vincula el significado con la lucha de clases mediante la lingüística formalista de Mikhail Bakhtin y V. N. Volosinov, y un análisis sociológico del lenguaje asociado con Ley Vygotsky y G. Plekhanov. Ebert

La pedagogía crítica, el postmodernismo y la retirada de las clases

explica que, mientras el postmodernismo lúdico es el resultado de las contradicciones materiales e históricas inherentes a las relaciones sociales de producción capitalistas, el postmodernismo de resistencia expone esas contradicciones al vincular el fenómeno social, político y económico con las relaciones sociales y económicas asimétricas existentes. El postmodernismo de resistencia y el postmodernismo crítico revelan que la base y la superestructura no son independientes una de otra, como suelen afirmar algunos pensadores postmodernistas lúdicos como Baudrillard, Derrida y Lyotard.

El error de Jean Baudrillard comienza con la creencia de que en la cultura capitalista de consumo el énfasis marxista en la producción ya no es relevante. El "superestructuralismo espectral" de Baudrillard privilegia a la producción capitalista (o sea, imágenes, textos, y simulaciones) sobre la producción económica. A pesar de que la teoría postmoderna que nada en las corrientes del vanguardismo renegado de Baudrillard, desmantela la producción del significado y el deseo en chispazos brillantes y frenéticos de hiperteorización, a menudo rebota la crítica anticapitalista, desviándose hacia una política de representación cuya inercia progresista al final se atasca en un pozo sin fondo de significados flotantes.

Los postmodernistas niegan la metanarrativa y rechazan de forma rotunda las verdades universales (Cole y Hill, 1995). Sin embargo, los críticos del postmodernismo señalan que descentralizar los grandes discursos y rechazar el universalismo a favor de la heterogeneidad y pluralidad de verdades es factible sólo si el postmodernismo se constituye a sí mismo como un discurso totalizador. Rick Joines (1997) comenta:

Uno de los principios fundamentales y característicos de la academia postmoderna de Izquierda es la negación de los discursos dominantes totalizadores (que se califican de "totalitarios") y la creencia conjunta de que las supuestas predicciones de Marx han fracasado a medida que el mundo de la lucha de clases se convierte en un mundo de representaciones discursivas y juego lingüístico. Este discurso, que no puede admitir su propia totalización, ha abandonado el pensamiento sobre el trabajo y la explotación a favor de la textualidad y el cuerpo: el deseo es apasionado —la economía y la lucha de fases no—. (30)

Coincidimos con Amin (1998b) cuando afirma que el modernismo no ha sido superado por el período ficticio conocido como "postmodernismo", sino que el modernismo no ha terminado:

La modernidad aún no ha terminado, y existirá mientras exista la raza humana. En la actualidad, el principal obstáculo que define sus límites aún se define por las rela-

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

ciones sociales específicas del capitalismo. Lo que los postmodernistas se niegan a ver es que la modernidad sólo puede progresar si va más allá del capitalismo. (103)

No sugerimos que la problemática marxista de la que habla nuestro trabajo no pueda beneficiarse en gran medida de la crítica postmodernista feminista o los teóricos críticos raciales. Abogamos por la teoría feminista y las perspectivas antirracistas y anti-homofóbicas, como una prolongación y profundización de muchos aspectos del proyecto marxista. Sin embargo, esto es muy diferente del actual abandono postmodernista del proyecto marxista *tout court* a favor de la política de identidad.

Sin duda alguna, es buena idea seguir el antiesencialismo⁴ al ahuyentar, dispersar y desplazar los términos que supuestamente nos representan en un campo compartido de representaciones cuyas premisas son las repeticiones mutuas del "nosotros" y "ellos", que designamos con el término de "identidad occidental". El antiesencialismo, sobre todo, ha hecho posible a los investigadores criticar la idea de la posición inmaculada del enunciado, la ubicación de la libre interpretación de la ideología, lo que Vincent Crapanzano denomina "divinidad perezosa... al contemplar su creación para analizarla, registrarla e interpretarla" (citado en Da Cunha, 1998, 243). Aún así, la política de identidad basada en una posición antiesencialista no se ha centrado lo suficiente en las condiciones materiales previas de las identidades étnicas liberadas, socavadas por la intensidad dramática de los sucesos históricos que han tenido lugar en el entorno del capitalismo avanzado. Aunque el desplazamiento de nuestros seres históricos por nuevas identidades modernas renegadas a través de un derrame desenfrenado de significados que una vez golpearon los pilares de los significados convencionales, pueda cosechar beneficios y ayudar a suavizar la certeza del terreno ideológico dominante, tales maniobras postmodernas no son lo suficientemente amenazadoras para las relaciones materiales de producción que contribuyen a la división internacional del trabajo, ya jerárquicamente limitada. En Estados Unidos, por ejemplo, el dinero que se ha gastado en Irak se pudo haber destinado al seguro médico de cada niño no asegurado en los próximos doce años.

No estamos en contra del desarrollo de la autorreflexión dirigida a temas de la cultura popular o a la crítica cultural en general. Nuestro interés es encontrar factores comunes entre la crítica cultural y el movimiento para una transformación de las relaciones productivas. Nuestra posición es que la crítica cultural postmoderna —que hace referencia sobre todo a

4. Antiesencialismo y antifundacionismo pueden caracterizarse como una posición filosófica postmoderna que critica la noción de que la realidad existe como una entidad independiente de las percepciones.

lógicas específicas de factores no económicos—, en su mayor parte, no ha prestado atención a la liberación de la humanidad de la alienación económica relacionada con la lógica económica capitalista que sirve de motor impulsor a los oligopolios transnacionales y a la reproducción de las relaciones sociales establecidas, así como a las guerras imperialistas. Samir Amin (1998b) publicó una interpretación determinista no económica del marxismo que, aunque no exenta de problemas, es muy perspicaz al respecto. Según el modelo de Amin, el modo de producción capitalista no se reduce al estatus de estructura económica. En otras palabras, la ley del valor gobierna tanto la reproducción económica del capitalismo como todos los aspectos de la vida social dentro del capitalismo. Al famoso concepto de "sobredeterminación" que expresara Althusser, Amin contrapone el concepto de "subdeterminación", en el que cada una de las determinaciones de la economía, la política y la cultura plantea su lógica y autonomía específicas. No hay correspondencia entre las lógicas dentro de los sistemas de subdeterminación; los conflictos existen sólo entre sus factores determinantes, conflictos que permiten escoger entre diferentes alternativas posibles. Los conflictos entre lógicas se solucionan al subordinar unas a otras. La acumulación del capital es la característica principal de la lógica del capitalismo y proporciona los canales por los que la lógica económica se impone sobre las lógicas política, ideológica y cultural.

Las revoluciones y la cultura

Todas las revoluciones sociales son por necesidad revoluciones culturales, precisamente debido a la subdeterminación, y no a la sobredeterminación que caracteriza la forma conflictiva en que se entrelazan las lógicas de gobierno con los diferentes factores de la causalidad social. Por lo tanto, la ley del valor gobierna no sólo el modo de producción capitalista, sino también a las otras determinantes sociales.

Para poder ir más allá —sobrepasar— el capitalismo contemporáneo que se define por sus tres contradicciones básicas de alienación económica, polarización global y destrucción del entorno natural, Amin esboza una transformación social que iniciaría, mediante las lógicas de su economía política, de su política y su cultura, una revolución social dirigida a reducir esas contradicciones en lugar de agravarlas.

Amin plantea de manera convincente que la crítica postmoderna, por lo general capitula ante las demandas de la actual fase de la economía política capitalista, con la esperanza de hacer el sistema más humano. Los marxistas perciben la humanización del capitalismo como una contradicción. Los esfuerzos como los de Bill Clinton por crear una "tercera vía"

han sido rechazados como "neoliberalismo con un rostro sonriente" (Ehrenreich, 1998, 13).

En los recintos de la teorización postmoderna, y en ausencia de un criterio universal para evaluar la validez de los reclamos de la verdad, nos vemos obligados a aceptar las posiciones políticamente ambiguas cuando hacemos frente a las jerarquías privilegiadas de las relaciones sociales capitalistas. Desde nuestro punto de vista, conceptos como el de derechos universales son fundamentales para el desarrollo de una sociedad democrática y no deberían estar en cuarentena filosófica como creen los postmodernistas. Podríamos estar de acuerdo con los postmodernistas que afirman que la verdad no tiene un significado fijo ni predeterminado, a pesar de estar arraigada dentro de la especificidad de contextos históricos, políticos y sociales; esto de ninguna manera confirmaría la validez de cada reclamo de verdad, ya que la verdad requiere ocultar las relaciones sociales y económicas asimétricas. Teresa Ebert (1996) amplía al respecto:

La cuestión de conocer la "verdad" no es una cuestión de describir alguna "esencia" ontológica o metafísica "verdadera", ni de negociar juegos de lenguaje inconmensurables, como sugiere Lyotard. Más bien es una cuestión de interpretación dialéctica de las relaciones dinámicas entre la superestructura y la base: entre la ideología -(malas) representaciones, prácticas significativas, discursos, marcos de inteligibilidad, objetivos- y los trabajos de las fuerzas de producción junto con las relaciones históricas de producción. La crítica ideológica es crucial para tal conocimiento dialéctico -una práctica para desarrollar la conciencia de clase-. (47)

El postmodernismo conservador —personificado por ese *bien-aimé* de los postmodernos pseudo-transgresores como Jean Baudrillard— desvía la atención que se le presta a la materialidad desorganizada, conflictiva y sensible al poder de la vida diaria, al negar las diferencias entre imagen y realidad, superficie y profundidad, discurso e ideología, hecho y ficción. La epistemología postmoderna no se basa tanto en la indagación crítica en la que se persigue la "objetividad", sino que se construye en relación con la capacidad de cambio y la retórica del discurso. El dualismo fijo de la realidad contra la ficción no es aplicable. Carl Boggs (1997) capta esta ausencia de cualquier programa contra-hegemónico sustancial bajo la fachada del postmodernismo conservador de la bohemia de vanguardia:

Tanto en política, como en el terreno cultural e intelectual, una fascinación postmodernista por la indeterminación, la ambigüedad y el caos, apoya sin dificultad el desvío hacia el cinismo y la pasividad; el sujeto se vuelve incapaz de cambiarse a sí mismo o a la sociedad. Por otra parte, el discurso pretencioso, enredado y a menudo

La pedagogía crítica, el postmodernismo y la retirada de las clases

indescifrable del postmodernismo, refuerza las tendencias más extremistas de la academia. Los intentos interminables (y a menudo sin sentido) por deconstruir los textos y los discursos se convierten de inmediato en una fachada tras la que los académicos profesionales justifican su propia retirada del compromiso político... el extremista ataque postmoderno a las macro-instituciones destruye las conexiones que existen entre la crítica y la acción. (767)

Sardar (1998) afirma de manera convincente que el postmodernismo sufre un "dualismo paradójico" o una doble codificación. Plantea que nada es real, aunque también afirma que la realidad representa algo real: las imágenes simuladas. Los postmodernistas ven la historia como una colección de discursos necesariamente fragmentados, donde la noción de determinadas relaciones se hace anémica por la hemorragia de significantes y su derrame entre sí (Eagleton, 1996; Green, 1994; McLaren, 1995). Los hechos históricos a menudo se transforman en un parque temático disneyesco de juegos y fantasías donde apenas se percibe la distinción entre ficción y realidad. La historia se aísla en un laboratorio de gramatólogos donde pueden conjurar una metafísica de desapariciones e inventar la realidad como una pesadilla donde todo intento de objetividad sufre el destino del Dr. Frankenstein y su monstruo.

¿Y qué decir de la aversión del postmodernismo por los discursos grandilocuentes que guían las luchas globales por la liberación? Consideramos que la alternativa postmodernista —el énfasis en las luchas locales y los antagonismos regionales— socava con frecuencia el proyecto anticapitalista necesario para llevar a cabo la democracia social. El desarrollo totalizador del capitalismo mundial como fuerza imperial, como medio para subyugar el trabajo, como sistema de desarrollo desigual y combinado y como vehículo de superexplotación y represión de las aspiraciones democráticas, necesita más que un esfuerzo local monádico para mejorar la distribución de los recursos y prevenir al público contra las prácticas de consumo excesivas. Los esfuerzos locales no logran aprovechar la reforma al nivel del Estado. El hecho de que el Estado en la actualidad sea más dependiente del capital que nunca, sugiere que potencialmente podría servir como instrumento para reformar los esfuerzos si estos estuvieran organizados con mayor apoyo nacional. Según Ahmad (1998),

el actual discurso postmoderno en boga tiene su propia respuesta: deja intacto por completo al mercado, a la vez que destruye la nación-Estado y busca disolverla en pequeñas comunidades y narcisismos competitivos, llamados en ocasiones "multiculturalismo". En otras palabras, el postmodernismo busca una universalización más profunda del mercado, y descomponer la "humanidad social" aún más, hasta el punto en

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

que sólo permanezca el individuo monádico, sin otro sueño que, en palabras de Jean-Franwis Lyotard, "el disfrute de los bienes y los servicios". O, si se quiere expresar de manera diferente, la utopía postmoderna toma la forma de una relación complementaria entre la universalización del mercado y la individualización de los fetichismos mercantiles. Esto, por supuesto, es el sueño del capitalismo desde sus inicios. (21-22)

Para Amin (1998b), el postmodernismo ofrece una legitimación teórica a la retirada del impulso revolucionario. Más adelante afirma que

estas retiradas contradicen los más sinceros deseos de los postmodernistas de un fortalecimiento de las prácticas democráticas en la administración de los asuntos de la vida diaria. Alimentan la conformidad y el odio, el desprecio por la democracia y todo tipo de chovinismos... El postmodernismo, por lo tanto, es una utopía negativa (en contradicción con las utopías positivas, que hacen un llamamiento a la transformación del mundo). En realidad, expresa la capitulación ante las demandas de la economía política capitalista en su fase actual, con la esperanza —la esperanza utópica— de "dirigir humanamente al sistema". Esta posición es insostenible. (101)

Los postmodernistas rara vez convierten los hechos anecdóticos en historia, una práctica muy acorde con el seguimiento de los discursos más sobresalientes entre los últimos creados. Al mismo tiempo, entretejen de forma ritual las afirmaciones post-marxistas y del "fin de la historia" en una genealogía inconsistente, en un intento por momificar la acción histórica y sellar el proyecto de liberación en una bóveda marcada como "anti-güedad". Vale la pena citar a Sardar (1998) una vez más:

Al diseñar la historia cualquier opción puede ajustarse con la tradición al asociarla con un patrón histórico de ideas, hechos o individuos escogidos, que se ensamblan de forma selectiva. La historia regresa, no a su supuesto y ficticio padre (Herodoto), como lo concibieron los historiadores del siglo XIX, sino al espíritu que animaba la civilización que lo produjo: la historia se convierte en creadora de mitos. (86)

Un cinismo anti-fundacional que rodea el *telos* del progreso humano, provoca con frecuencia que el postmodernismo lúdico rechace los discursos sobre la inevitabilidad de la historia que surge de la tradición marxista. Sin embargo, el énfasis del marxismo sobre la teleología, es no-teleológico; se inclina hacia una erradicación universal de la injusticia social, la pobreza, el racismo, el sexismo, al mismo tiempo que reconoce la mutabilidad y contingencia de la historia. Debemos destacar que Marx no creía que la historia fuera progresiva del todo. Consideraba que el progreso histórico nunca está asegurado o garantizado, sino que más bien se mueve

La pedagogía crítica, el postmodernismo y la retirada de las clases

en y entre espacios sociales contradictorios y polémicos y zonas de compromiso. Alex Callinicos (1989) lo explica al plantear que

el materialismo histórico es una teoría no-teleológica de la evolución social: no sólo niega que el capitalismo es la etapa final del desarrollo histórico, sino que el comunismo, la sociedad sin clases que Marx creyó que sería el resultado de la revolución socialista, no constituye una consecuencia inevitable de las contradicciones del capitalismo, ya que existe una alternativa, que Marx llamó "la destrucción mutua de las clases antagónicas". (36)

Contra las críticas de la teleología marxista propuestas por algunos críticos postmodernos, "Marx no describe la caída del capitalismo como el fin de la historia, sino más bien como el final de la *prehistoria* de la sociedad humana" (Callinicos, 1995, 39).

Del mismo modo, Terry Eagleton (1996) confirma la opinión de Marx de que la regresión histórica es más probable que el progreso histórico, ya que el resultado del progreso histórico depende del desarrollo de las fuerzas sociales y de las relaciones sociales de producción. Por otra parte, añade que "para Marx la cuestión no es movernos hacia el *telos* de la Historia, sino sacarnos de abajo de todo aquello que podamos tomar como principio —de forma tal que las historias adecuadas, con toda su riqueza de diferencias, puedan brotar del suelo—" (65). La teoría postmoderna pasa por alto con mucha frecuencia la lucha de clases y subestima la importancia de referirse a la explotación económica por temor a sucumbir ante una teleología implícita del progreso. Al mismo tiempo, continúa recitando los versos satánicos de la ideología capitalista, representados por la economía del libre mercado y la neoliberalización política, que se convierte cada vez más en el rasgo distintivo que predomina en nuestros días.

El capitalismo y la ley del valor

Quisiéramos aclarar que no intentamos favorecer las relaciones de clases sobre las de género, raza, etnia u orientación sexual. Sin embargo, estamos conscientes de que la ley del valor bajo el capitalismo juega un papel muy importante en la coordinación de esas relaciones y sus interrelaciones. Reconocemos la compleja y mutua composición de la raza/etnia, el género y la orientación sexual como un conjunto de prácticas sociales que, aunque no están en un primer plano, están interconectadas, y que hasta cierto punto constituyen lógicas diferentes. Nuestra intención es acentuar las formas en que el Estado hace uso de esa "diferencia" y

"diversidad", y los antagonismos militantes que se exhiben en el escenario de la identidad política para romper la unidad de las fuerzas populares.

La apostasía del postmodernismo es como el aterrizaje del Delta Force en Panamá en 1989 y ponerle un bikini rojo de Noriega a una cabra. Es el equivalente de la transgresión de las normas de propiedad del capital sin llegar a cuestionar la apropiación del valor de la plusvalía. El movimiento pequeño burgués postmodernista, lejos de un "exterior representado" de prácticas significativas, convierte el proyecto anticapitalista en algo no sólo improbable sino también completamente inadmisibile. Sin resistir el desliz entre las categorías marxistas y algunas categorías post-estructuralistas, consideramos que las teorías postmodernistas, al desvincular de manera eficaz la política de identidad del análisis de las clases, han relegado perjudicialmente la categoría de clase a un epifenómeno de raza/etnia, género, y sexualidad. Con frecuencia, la solidaridad de clases ha sido sustituida por la solidaridad étnica y por una rehabilitación poco crítica de las diferencias que definen a la etnia y la raza de manera esencialista (ver Gilroy, 1991). Esto no significa que asumamos la postura de que la historia está determinada por las leyes infalibles de la economía. Todo lo contrario. Amin (1997) plantea de forma acertada que la historia "es el producto de las reacciones sociales por los efectos de esas leyes, que a su vez definen las relaciones sociales en el marco en el que operan las leyes económicas" (103). Desde este punto de vista, la historia es más que el efecto de una lógica específica inherente a la acumulación del capital; de hecho, está determinada por el rechazo a subordinar la sociedad a las necesidades absolutas de las leyes económicas. Hay que reconocer que tal política de rechazo toma muchas formas, entre las que se incluyen las luchas relacionadas con el género, la raza, la etnia y la liberación sexual. Aún así, al igual que Amin, creemos que "la crítica postmodernista, que carece de las perspectivas radicales alcanzadas por el pensamiento marxista, no ha logrado ofrecer las herramientas necesarias para trascender al capitalismo" (137). A pesar de la habilidad del postmodernismo para deconstruir la naturaleza metafísica del discurso burgués post-Ilustración y el pensamiento socialista, y para revelar su racionalidad económica al exponer sus prejuicios teleológicos, Amin señala que su

tendencia a la adulación poco crítica de las diferencias y la glorificación del empirismo, lo hace compatible con las prácticas de dirección económicas y convencionales, diseñadas para perpetuar las prácticas capitalistas, que aún se consideran como la expresión eterna y definitiva de la racionalidad. Esto abre las puertas para las ideologías comunales neoconservadoras características de la tradición anglosajona de

La pedagogía crítica, el postmodernismo y la retirada de las clases

dirección social. En casos extremos, también puede llevar a explosiones nihilistas. De cualquier manera, el resultado sería una ideología afín a los intereses de los privilegiados. (137)

La crítica cultural que predomina actualmente en los estudios culturales y en la exégesis crítica de los "nuevos tiempos" post-marxistas, y que asedia a la teoría marxista para favorecer la clase social sobre la raza, el género y la identidad, constituye a menudo un esencialismo velado. Contra esta acusación, el marxismo enfatiza que el racismo, el sexismo y la heteronormatividad son relaciones mutuamente informadas e integralmente vinculadas entre sí, aunque siempre será necesario teorizarlas *en relación con* las desigualdades sociales y económicas. Para que las luchas antirracistas y antisexistas vayan más allá de la retórica de la política de identidad y adopten un rol transformador y no reactivo en la esfera pública, necesitan realizar un análisis (más profundo que los simples gestos de asentimiento) de los cambios globales que ocurren en las relaciones sociales de producción y la división internacional del trabajo. Por esa razón, es importante ir más allá de los "puntos de vista políticos que consideran clase, raza, género, y etnia como fenómenos discretos y recíprocamente exclusivos" (Gimenez, 1995, 262).

Además, un análisis más riguroso de las relaciones de clases revela, por ejemplo, cómo la feminización de la pobreza y la opresión de la mujer están vinculadas con las fuerzas que consolidan al mundo dentro de las relaciones sociales capitalistas, el patriarcado y otros catecismos del mercado. Carol A. Stabile (1996) explica la relación entre género y clase cuando argumenta que reinstaurar "la clase como categoría central del análisis para el feminismo enfatiza la relación de las estructuras de opresión en medios políticamente poderosos" (289). Más adelante añade que "este movimiento no supone renunciar a las ganancias teóricas y prácticas que se deducen del análisis feminista de género y raza; en su lugar, ofrece una comprensión mucho más matizada y compleja del modo en que las opresiones se entrelazan" (289). Los significados que se desprenden de los conceptos elaborados socialmente de raza, género, sexualidad, identidad y etnia no son fijos, sino más bien históricamente estructurados y entrelazados *con* las relaciones sociales de producción. Martha Gimenez (1995) enfatiza esta idea, al argumentar que para "conseguir una comprensión más completa de la relevancia de las divisiones de género y las luchas por el futuro político de la clase obrera, es necesario dejar atrás la idea del género como atributo individual en primer lugar, y analizarlo en cambio como el efecto visible de las relaciones sociales subyacentes de reproducción física y social" (258).

Mientras que el éxito de los movimientos progresistas socialistas y de izquierda, en los países industrializados de Occidente y en las naciones tercermundistas en la formación de alianzas revolucionarias anticapitalistas efectivas se ha detenido (esperamos que sólo temporalmente) por falta de alternativas convincentes para el capitalismo global, los teóricos sociales postmodernos todavía se consideran como los principales animadores de un nuevo orden mundial igualitario —los que proporcionarán una educación estética para el *profanus vulgus* apoyándose en el espinazo ideológico de las corporaciones multinacionales—. Al descartar la alternativa de "socialismo o barbarismo" de Rosa Luxemburg, como una mancha extraña en el horizonte de las luchas sociales, los apóstoles postmodernos codifican sus divulgados discursos de transgresión que se relacionan sobre todo con una problemática estética que a su vez se basa en las frecuentes pretensiones apóstatas espontáneas de la metrópolis. La naturaleza conservadora de la política postmoderna ha pasado desapercibida durante mucho tiempo, contribuyendo a que la ideología de la libre empresa, el individualismo y la privatización sean lo único y exclusivamente válido en el mundo.

Como los teóricos postmodernos han sido incapaces de dar una explicación convincente de las desigualdades de clase existentes, un velo de sospecha rodea su motivación política, y la izquierda marxista ve con ojo crítico sus objetivos políticos y sociales. Los postmodernistas han rechazado en apariencia el compromiso político unificado del cambio y la transformación social. Samir Amin (1998a) ofrece una descripción convincente del modo en que la economía neoliberal suscribe la filosofía política del postmodernismo (ver también Cole y Hill, 1995; Habermas, 1990). Afirma que

la economía vacía tiene su complemento pálido en las debilitadas tesis filosóficas y sociales del "postmodernismo", que nos enseñan a ser felices y a hacer frente al sistema a diario, mientras cerramos nuestros ojos a la catástrofe cada vez mayor que nos tiene preparada. De esta manera, el postmodernismo legitima sus propios métodos, las prácticas manipuladoras que requieren los dirigentes políticos, para quienes la democracia debe reducirse al estatus de actividad de "baja intensidad", aun cuando trate la adherencia de la sociedad a su propia identidad como algo neurótico, vacío e impotente. (38)

El tratamiento de la clase como otro significante arbitrario y errante entre raza, clase e identidad, y el uso prohibido de conceptos como "base" y "superestructura", ha llevado a los postmodernistas a borrar de su léxico las nociones de explotación capitalista e imperialismo y sustituirlas por

discursos políticamente más benignos de "diferencia" y "política de identidad". Incluso los que se autoproclaman postmodernistas progresistas, no les ha ido mucho mejor en la articulación de una crítica convincente del capitalismo. Roslyn Wallach Bologh y Leonard Mell (1994) señalan que "lo mejor que esta tradición puede ofrecer es una reorganización de la distribución de poder existente —idealmente, algún tipo de esperanza vaga de igualitarismo o democracia radical—" (85). Como la política postmoderna ha fracasado en el desarrollo de una crítica que se sustente en las desigualdades de clase, el racismo, el sexismo y la desigualdad económica, se enmarca superficialmente dentro de discursos fragmentados y articulados alrededor de la santa trinidad de la raza, la clase y el género. Bologh y Mell culminan su análisis con la afirmación de que "si el postmodernismo quiere oponerse a la colonización y a la producción de la otredad, debe enfrentar el capital. Si quiere deconstruir las categorías universales, debe comenzar con las categorías de la economía política —como hizo Marx—. Esas son las categorías más universales en las que reside el poder" (86). Prosigue indicando que necesitamos examinar y rearticular de forma crítica, desde una perspectiva marxista, los mecanismos dinámicos que permiten la permanencia de las relaciones sociales de explotación capitalistas.

La igualdad y la justicia social

Desarrollar y conceptualizar una pedagogía anticapitalista requiere un marco materialista histórico común y abierto de igualdad y justicia social. El significado de la igualdad y la justicia no están predeterminados, tampoco flotan libres en algún éter semiótico efervescente; más bien, están sumergidos en la especificidad de relaciones políticas, económicas y sociales. De hecho, la especificidad histórica del concepto de igualdad niega su cualidad universal ni su importancia objetiva. Más bien, es un patrón por el que somos capaces de juzgar los argumentos políticos o las prácticas sociales y es una medida por la que podemos evaluar de forma objetiva el progreso histórico y social (Malik, 1996).

El antiesencialismo y el antiuniversalismo del postmodernismo conservador consideran raza, clase y género como identidades indeterminadas y relativamente inestables, por las que nos representamos a nosotros mismos.

Sin embargo, raza, clase y género no son sólo costumbres a la moda que usamos en nuestras relaciones sociales diarias, sino que constituyen prácticas sociales con una base histórica dentro de las relaciones materiales de producción. Como explica con amplitud Ahmad (1998).

existe la idea de *discreción* de identidades, cultura, etnia o nación; un tipo de diferencialismo despiadado, que no me permite afirmar mi comprensión de otra identidad, y supone mi respeto por lo que otra persona determine como los requerimientos de su identidad. Para esta ideología, cierta cantidad de personas que celebran el reforzamiento de los límites entre el individuo y el resto, condenan (lo que ellos entienden como el "universalismo" de la ilustración, el racionalismo, entre otros), mientras que a la vez participan por completo en la globalización de los patrones de consumo y en la envoltura de las identidades como muchos exhiben. Al mismo tiempo, y a menudo de las mismas personas, también tenemos la propagación de la idea de hibridación infinita, la migración, la opción de alternar o de identidades múltiples, como si se pudieran moldear nuevos seres instantáneamente a partir de cualquier tipo de arcilla en la que podemos poner nuestras manos, y como si las culturas no tuviesen densidad histórica real y las identidades simplemente pudieran *crearse, sui generis*, a partir del tráfico global y la maleabilidad de elementos tomados de todo el mundo. (103)

En resumen, necesitamos formar identidades que sean partícipes del compromiso universal de igualdad social. Esto también supone que la ética de justicia social debe suscribir con claridad el trabajo realizado hasta la actualidad en la política de identidad (Malik, 1996; McLaren, 1997a, 1997b).

Necesitamos identificar los elementos radicales dentro del movimiento postmoderno, en lugar de simplemente ignorar el postmodernismo ya que existen variantes conservadoras, liberales y críticas dentro de éste. Lo que no implica una posición asimilatoria o derrotista, como muchos críticos del postmodernismo afirman de manera prematura. Por el contrario, consideramos que aunque la explotación de clases es la condición para que sean posibles las múltiples formas de opresión en las sociedades capitalistas, la lucha de clases por sí misma no puede constituir la fuerza de dirección para lograr un cambio social. Esto no quiere decir que la clase haya dejado de ser primordial para el desarrollo de la praxis revolucionaria. Lo que sugiere es que necesitamos expandir nuestras luchas por medio de la cultura, el lenguaje y el discurso para poder combatir la triada contemporánea de opresión política, económica y social. Además, nuestra lucha debe tener un alcance internacional. Al respecto, Michael Parenti (1998) escribe:

Nuestra tarea no es iniciar una guerra de clases, sino comprender que la guerra de clases se libra continuamente en contra nuestra. Se necesita más cooperación internacional entre los sindicatos, las organizaciones progresistas y otros movimientos populares. Las clases dominantes han llevado la lucha al nivel internacional y es allí

La pedagogía crítica, el postmodernismo y la retirada de las clases

donde debemos enfrentarlas para impedir que se sacrifiquen: nuestro nivel de vida, nuestra soberanía, nuestros derechos y nuestro planeta, a un rapaz capitalismo monopolista impulsado por la obtención de ganancias. (94)

Es necesario que se profundice en el análisis de las clases, siguiendo los pasos de sus predecesores marxistas para poder explicar las conexiones contemporáneas entre raza, clase, género y discapacidad. Sin embargo, éste es un grito de socorro del reclamo postmodernista de que la "clase" es sólo una de las muchas identidades con las que las personas se representan a sí mismas. Douglas Kellner (1995) nos recuerda que "sería un error ignorar la centralidad de la clase y la importancia de la política de clases; [sin embargo] hoy en día, una política radical debería ser más multicultural, centrándose en la raza y el género, y con una base más amplia que la teoría marxista original" (37). Esto no significa un apoyo de la democracia radical de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1985), tampoco es una llamada a un compromiso con las negociaciones no-violentas a toda costa. Si comienza la guerra contra la clase obrera, la apoyaremos en sus intentos por contraatacar. Lo que nos interesa es crear las condiciones para la derrota del capitalismo y así definir los riesgos y desafíos verdaderos. Samir Amin (1996) plantea uno de los mayores desafíos con la siguiente interrogante: "¿Cómo crear las condiciones que faciliten el avance genuino de los valores universales más allá de las formulaciones realizadas por el capitalismo histórico?" (8). Sin duda, la respuesta no está en el llamamiento postmodernista a luchas específicas y locales en lugar de otras más globales. Esta estrategia sólo es válida en una solución culturalista y comunalista resultante de la fragmentación política. En lugar de contribuir a resistir la explotación, tal culturalismo se convierte a sí mismo en parte del problema. Corno señala Amin (1996) en el caso del capitalismo europeo:

El proyecto europeo mismo se concibe en estos términos como dirección comunal del mercado y nada más, mientras se busque su fragmentación máxima sistemáticamente más allá de sus fronteras (tantos eslovenos, macedonios y chechenos como sea posible). Temas como la "democracia" y los "derecho del pueblo" se movilizan para obtener resultados que anulan la capacidad de las personas de ejercer la democracia y sus derechos, en cuyo nombre han sido manipulados. El elogio de la especificidad, la diferencia y la movilización ideológica alrededor de los objetivos étnicos y culturalistas, son los motores del comunalismo impotente, y desvían la lucha hacia el terreno de la limpieza étnica o el totalitarismo religioso. (9-10)

En resumen, es necesario teorizar con amplitud sobre la "clase" y reconsiderar la lucha de clases teniendo en cuenta la complejidad de su

significado contradictorio y cambiante dentro del capitalismo global. Julie Graham y Katherine Gibson (1996) señalan:

Puesto que la clase se entiende como un proceso cambiante, la "estructura" de clases constituida por la totalidad de esas posiciones, cambia de forma continua. Los proyectos de transformación de clases son por lo tanto siempre posibles y no involucran necesariamente convulsiones sociales y transiciones hegemónicas. La lucha de clases no se produce siempre entre grupos de personas cuyas identidades están constituidas por la realidad objetiva y la conciencia subjetiva de una ubicación particular en una estructura social. Más bien, se manifiestan siempre que se intente cambiar la manera en que se produce, apropie o distribuya el excedente laboral. (59)

Si concebimos la clase como el proceso de producción, apropiación y distribución del valor del excedente (lo cual no significa desplazar o negar la importancia de la propiedad y el poder en la estructura de la sociedad contemporánea) y si podemos también considerar la clase como tipos de agrupaciones en el sentido de cómo las personas elaboran, se apropian o reciben parte del excedente laboral, nos daríamos cuenta de que la distribución del poder y la propiedad son consecuencias de las diferentes relaciones que se tienen con la producción y apropiación del excedente laboral (Wolff y Resnick, 1986). Si el proceso de clases define a los ejecutores (trabajadores-productores) y a los propietarios (capitalistas) del excedente laboral como el fundamental proceso de clase, también nos daríamos cuenta de que existen dos clases incluidas: los distribuidores y los beneficiarios del excedente laboral. También se deben considerar los procesos ajenos a la clase, pues estos, en ocasiones y bajo ciertas circunstancias, pueden comprometer las condiciones de la existencia del proceso capitalista fundamental de clase.

Los procesos ajenos a la clase que comprenden las relaciones de raza y género, pueden facilitar los cambios necesarios para una transformación de los procesos de clase de las sociedades capitalistas occidentales. Si se toma como ejemplo el género, Wolff y Resnick (1986) afirman:

Los cambios específicos en los procesos sociales vinculados con las relaciones de género, proporcionarían las condiciones necesarias para llevar a cabo un cambio en los procesos de clase de las sociedades capitalistas occidentales actuales. Un cambio en la conciencia popular sobre lo que significa "masculino" y "femenino" (es decir, un cambio en determinados procesos culturales) junto a un cambio en el proceso de distribución autoritaria dentro de las familias (un cambio en los procesos políticos o de poder) podrían combinarse con un cambio a medida que la mujer venda más su fuerza laboral como producto (un cambio en el proceso económico de intercambio), y así poner en

La pedagogía crítica, el postmodernismo y la retirada de las clases

peligro los procesos de clase capitalistas. Con otros cambios en otros procesos sociales (que buscamos identificar en nuestro análisis de clase), tales relaciones de género alteradas podrían proporcionar las condiciones objetivas para un cambio revolucionario con vistas a un nuevo sistema social que incluya una estructura de clases diferente.

(120)

Por lo tanto, nuestro programa para el cambio social revolucionario no incluye las relaciones de género o las relaciones vinculadas a raza, etnia, discapacidad u orientación sexual bajo el proceso de clase. Más bien, intentamos llamar la atención sobre la posibilidad de utilizar las relaciones ajenas a la clase como parte de un proyecto revolucionario anti-capitalista mayor, sin aislar analíticamente las relaciones ajenas a la clase, sino conducir las *a un diálogo* con las relaciones de clase.

El movimiento social sindicalista

Como una praxis contraria al capital, prevemos un tipo de movimiento social sindicalista discutido por Kim Moody (1997). El movimiento social sindicalista utiliza el poder de los obreros organizados para movilizar a los pobres, los jornaleros y los desempleados, así como a las organizaciones de vecinos. Este es un llamamiento de socorro del antiguo modelo de funcionamiento de los sindicatos, que a menudo se ve como otra aristocracia laboral, que permanece en gran medida restringido a lo que sucede dentro de la fábrica. El movimiento social sindicalista intenta movilizar a los sectores menos organizados de la clase obrera. En éste, los miembros elaboran el programa del sindicato y la organización democrática del lugar de trabajo, luchan contra las desigualdades raciales y de género en los puestos de trabajo, y tratan de asegurar la justicia social para los discapacitados. Los sindicatos deben luchar por las demandas comunes de los trabajadores en todos los países. De hecho, las actividades comunes más allá de las fronteras deben estar diseñadas para destruir los mercados transnacionales. Lo más importante de la visión de Moody del movimiento social sindicalista es su énfasis en ser parte de una red de obreros transnacionales.

El movimiento social sindicalista es una estrategia que va mucho más allá de un mero reformismo, como en los intentos reformistas comunes que trascienden la fragmentación de la clase obrera mediante un énfasis en la diversidad como consecuencia de una reforma del viejo sistema de partidos de masas. Los sindicatos deben continuar defendiendo las medidas del bienestar social, la atención a la salud, los beneficios de los empleos, los servicios públicos existentes, y los logros de la mujer, las minorías

étnicas, los discapacitados y los homosexuales. Asimismo, se debería reconocer que la fuerza opuesta a las tendencias del capital a la eliminación de empleos, es la duración de la jornada laboral. Una campaña efectiva para acortar la jornada laboral debería tener un alcance global, y como afirma Moody (1997), debe resistir *de facto* los recortes salariales. Los salarios por hora se deben incrementar de forma proporcional a medida que se reduzcan las horas de trabajo. Moody plantea que el movimiento social sindicalista que él apoya, es crítico con respecto al capitalismo "accionista" liberal-populista que enfatiza un contrato social entre el capital y la "sociedad civil" o el "tercer sector" de las organizaciones no-gubernamentales.

Estamos de acuerdo con Moody en que las alternativas de izquierda como el capitalismo accionista y los movimientos opuestos del tercer sector/sociedad civil no son suficientes. Necesitamos una estrategia que prevea una política socialista más profunda e internacional, como de movimiento social sindicalista. El nuevo socialismo necesita ser más internacional, como imaginó Che Guevara, y debe contribuir de forma activa a la recomposición de las agrupaciones regionales capaces de oponerse al internacionalismo de las personas partidarias del capital. Necesitamos concentrarnos en las diferenciaciones que ocurren en el proceso de expansión capitalista, justamente en el *interface* entre los aspectos globales y los nacionales de esta realidad, y sobre la tensión entre las luchas generales y los esfuerzos particulares y regionales.

Para colocar de nuevo la liberación en el programa de la historia, necesitamos re-encantar el proyecto de la teoría crítica educativa. Como pedagogos cuyo trabajo se inscribe dentro de la pedagogía crítica (McLaren, 1995, 1997b), necesitamos reclutar tal reconsideración para el desarrollo de una pedagogía crítica que sea capaz de proyectar una transición más allá del capitalismo. Los peligros de este debate son considerables. Para hacer posible el tipo de diálogo necesario para la creación de una estrategia dentro del contexto global actual, el avance más allá del capitalismo con vistas a un socialismo universal, requiere algunas alternativas para la Izquierda. Samir Amin (1997) sugirió algunas guías importantes: encomendar a la Organización Mundial del Comercio la planificación del acceso al uso de los recursos más importantes del planeta y la planificación de objetivos para el comercio interregional de productos industriales, la mejora de los ingresos de los trabajadores menos favorecidos y la reconciliación de la competitividad general con un criterio de distribución que favorezca a las regiones en desventaja del planeta. Además el exceso de finanzas debe ser canalizado hacia la inversión productiva en países periféricos, acompañado por una reconsideración del sistema monetario inter-

nacional teniendo en cuenta los sistemas monetarios regionales que garanticen la relativa estabilidad de las tasas de intercambio, entre otras. Se requiere como requisito previo que la Izquierda burguesa —en gran parte inconsciente de su propia capacidad teórica de movilización— haga frente a las contradicciones inherentes a la política de su propia teorización.

La inexorable espiral descendiente hacia la renuncia distópica provocada por el ataque postmodernista a la realidad material y a cualquier intento radical de cambiarla, debe ser enfrentada con esperanza radical. Debe ser enfrentada por una "pedagogía de contrabando" que conjugue la esperanza con la lucha revolucionaria en la búsqueda de una alternativa a las relaciones sociales de explotación capitalistas. Un objetivo primario debe ser el desplazamiento de las luchas socialistas del pasado a los corredores de nuestra imaginación histórica como una posibilidad de cambio transformador y preludio necesario para la actividad de construcción de nuestra propia historia. Tal objetivo debe ser vencer la desesperación ante la fuerza destructiva e imperializante del capital al superarla con una afirmación de solidaridad humana.

Mientras la pedagogía predominante ha conjurado la idea de que la educación debe jugar un papel central en la lucha por la justicia social, la pedagogía de contrabando se basa en nociones gemelas: los esquemas macro-estructurales del capitalismo no aniquilan por completo las posibilidades de resistencia y revolución, y la modernidad no se ha consumado del todo. La pedagogía de contrabando no está reconciliada con la comprensión postmoderna acerca de que la agencia auténtica ha sido eclipsada por los sistemas de mediación simbólicos creadores de deseos que sólo pueden ser falsos o alienados de antemano. Aún permanecemos leales a la convicción de que el sujeto responsable y auto-reflexivo puede existir y que el auto-conocimiento puede llevar a la autodeterminación, y por último, a la praxis revolucionaria. La pedagogía de contrabando no busca ayudar a los individuos a apoderarse de sí mismos. La potenciación es una opción liberal que posibilita a las personas ganar control sobre las condiciones de sus vidas diarias. La pedagogía de contrabando no trata sobre el hecho de obtener control sobre lo dado "de antemano" sino de la lucha y la transformación de las condiciones que delimitan los horizontes de la vida diaria y de prohibir la adquisición de necesidades materiales que posibilitarían un sustento decente y justo para todos los trabajadores del mundo.

El despliegue de la pedagogía de contrabando tiene un arma en la lucha contra la globalización que puede beneficiarse de un compromiso con la nueva ola de pedagogos marxistas eruditos en Gran Bretaña, sobre

todo la obra de pedagogos como Mike Cole, Tony Green, Dave Hill y Glenn Rikowski. A pesar de la falta de tradición de la erudición marxista que ha caracterizado a los estudiosos de la educación en Gran Bretaña, la Izquierda educativa en Estados Unidos puede comenzar a revitalizar los esfuerzos relacionados con la reforma educativa, al evaluar las limitaciones de los paradigmas de izquierda prevalecientes, creados alrededor de formas postmodernistas de crítica cultural. Dada la agudización de las contradicciones del capital —visto en el creciente número de personas sin hogar en las calles de las ciudades más importantes de Estados Unidos, el incremento de la vulnerabilidad de la clase media y el crecimiento de las comunidades cerradas y militarizadas de la clase gobernante— una alternativa socialista puede resultarnos tan lógica como lo es en la actualidad para la gran mayoría de los trabajadores que luchan en Estados Unidos.

Un reto de envergadura

Al igual que muchos educadores y activistas, enfrentamos un reto desalentador. En Los Angeles vivimos y trabajamos, hacemos frente a la apatía promovida por la burguesía de muchos de nuestros colegas como una desesperanza abrumadoramente activa exacerbada por la arraigada creencia de que la hegemonía ideológica y las prácticas sociales de las clases capitalistas de Estados Unidos son imposibles de resistir (ni siquiera al nivel donde la mayoría de las personas reconocen que todas las formas de hegemonía tienen sus fallas). Indignados por los intentos presuntuosos de los políticos que propagan el mito de que Estados Unidos representa el mejor de los mundos posibles y repugnados por la numerosa cantidad de ciudadanos norteamericanos que siguen los pasos ideológicos de los políticos fundamentalistas cristianos como el caso de Jerry Falwell (quien declaró que los ataques terroristas del 11 de septiembre fueron el resultado del giro de los norteamericanos hacia los males de la fornicación y la homosexualidad) o Pat Robertson (cuyas comparecencias en la televisión que se transmiten a millones de ciudadanos norteamericanos, incluyeron una advertencia de que un evento de activistas homosexuales realizado en Florida provocaría que Dios enviara un asteroide para destruir la Tierra, y realizó condenas similares a la enseñanza pública, a la que calificó de empresa socialista antinorteamericana, anti-familiar y que enseña a los estudiantes a renegar de Dios y del mercado, en favor de los peligros de las drogas, la promiscuidad sexual, la homosexualidad y la adhesión sindicalista), nuestros estudiantes se vuelven más activos en lo político, en la misma medida en que lo fueron durante los últimos años de la Guerra de Vietnam. Aunque es cierto que nuestra propia obra pedagógica se

toma con mayor seriedad en el Tercer Mundo que en los recintos consagrados de la Academia Norteamericana, consideramos que los esfuerzos para dismantelar las relaciones de explotación del capitalismo transnacional comienzan aquí. Como señala Elvia Alvarado (1987), una activista campesina centroamericana:

Es difícil creer que en América Central ocurra un cambio sin que primero tenga lugar en Estados Unidos. Como decimos en Honduras, "*Sin el perro, no hay rabia*".

Por lo tanto, si ustedes los norteamericanos en realidad quieren ayudar a los pobres, tienen que cambiar su propio gobierno primero. Ustedes los norteamericanos que quieren ver un fin al hambre y a la pobreza tienen que adoptar una postura al respecto. Tienen que luchar como nosotros lo hacemos –incluso más duro–. Deben estar preparados para ser encarcelados, maltratados y reprimidos. Necesitan tener el carácter, el coraje, la moral y el espíritu para enfrentar cualquier cosa que se atraviese en el camino.

Si ustedes dicen, "Oh, Estados Unidos es tan grande y poderoso, no hay nada que podamos hacer para cambiarlo"; entonces, ¿por qué molestarse en hablar de solidaridad? Si piensan de esa forma, comienzan a sentirse insignificantes y su espíritu muere. Eso es muy peligroso. Mientras mantengamos nuestros espíritus en pie, continuaremos la lucha.

Nosotros los campesinos estamos acostumbrados a sembrar las semillas y esperar que produzcan frutos. Estamos acostumbrados a trabajar sobre el suelo duro. Cuando nuestras cosechas no crecen, solemos plantarlas una y otra vez hasta que producen resultados. Al igual que nosotros, ustedes deben aprender a persistir. (144)

Estamos muy comprometidos en encontrar un mejor llamamiento de combate para la pedagogía de contrabando por la que abogamos.

Referencias

- AHMAO, A. "Issues of class and culture: An interview conducted by Ellen Meiksins Wood". En *In defense of history: Marxism and the postmodern agenda*, ED. E. M. Wood y J. B. Foster, 97-111. New York. Monthly Review Press. 1997.
- . "The *Communist Manifesto* and the problem of universality". *Monthly Review* 50, n.º 2 (Junio): 12-38. 1998.
- ALVARAO, E. *Don't be afraid Gringo: A Honduran woman speaks from the heart*. Traducido y editado por M. Benjamin. New York. Harper and Row. 1987.
- AMIN, S. "Imperialism and culturalism compliment each other". *Monthly Review* 48(2): 1-11. 1996.
- . *Capitalism in the age of globalization*. London. Zed Books. 1997.
- . "Spectres of capitalism". *Monthly Review* 50(1): 36-39. 1998a.
- . *Spectres of capitalism: A critique of nment intellectual fashions*. New York. Monthly Review Press. 1998b.
- ANDERSON, P. *The origins of postmodernity*. London. Verso. 1998.
- APPLE, M. W. *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York. Routledge and Kegan Paul. 1993.

Capítulo 4

Multiculturalismo crítico y globalización del capital:

Algunas implicaciones de una política de resistencia

La liberación es un acto histórico, no un acto mental; y se produce bajo determinadas condiciones históricas.

Karl Marx y Federico Engels (1995, 61)

El capital es una fuerza de control; no se puede controlar el capital, sólo puede eliminarse mediante la transformación del conjunto *de* las complejas relaciones metabólicas de la sociedad; no se puede jugar nerviosamente con él. O te controla, o lo anulas; no hay términos medios.

István Mészáros (1996, 55)

La revolución, entonces, es el camino de salida desde el principio al fin de la historia.

E. San Juan Jr. (1997, 21)

Transcurre 1992, y Los Angeles yace en llamas. Medio milenio después de la llegada de Colón, las profecías mesoamericanas comienzan a cumplirse. Los esclavos han tomado las calles, incendiando las ciudades doradas de los conquistadores. Desde hace una década, una plaga que ataca el sistema inmunológico del que depende nuestra supervivencia asume proporciones pandémicas. Hay hambre y dislocación a nivel mundial. Las personas viven en cajas de refrigeradores en las calles de Aztlán. Los terremotos sacuden el litoral de California con creciente regularidad. Ante tales fenómenos, nuestros códigos antiguos han predicho: esta era —"El Quinto Sol"— se destruirá. El templo ha sido destruido y ha quedado presa de las llamas. Éste es el destino americano. Hay una sombra oscura en las caras de los niños. Lloran.

Cherrie Moraga (1992, 20)

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

A pesar de la derrota histórica del comunismo y de los constantes intentos de los supuestos educadores progresistas por exorcizar cualquier discurso marxista residual de la literatura sobre el multiculturalismo, las contradicciones del capital que se representan a sí mismas en el teatro de las relaciones sociales contemporáneas llaman al espectro de Marx a volver y crear problemas a esas teorías que proclaman que el "fin de la ideología" está sobre nosotros y que todo lo que necesitamos hacer para rescatar a la humanidad es escuchar la llamada al combate de la diversidad. En los debates sobre multiculturalismo que abarcan la academia, con mucha frecuencia se pasan por alto las muchas formas en que la globalización moldea la manera en que raza, clase, género, y sexualidad se definen y existen. Esto se manifiesta sobre todo en una era en que el mercado global se despolitiza de forma alarmante en la misma medida en que las posibilidades de engaño entre la clase gobernante se vuelven más sistemáticas. Deseamos esbozar a grandes rasgos algunas de las implicaciones que son el resultado de desafiar la desarticulación del capitalismo desde su posición en el discurso multiculturalista tradicional y transcodificarlo dentro de un método que llamamos "multiculturalismo revolucionario" teniendo en cuenta el problema de la globalización y la explotación capitalista con relación a los debates sobre la identidad y la diferencia.

Los límites del capitalismo global

En el amanecer del segundo milenio y la conclusión de otro capítulo tumultuoso y caótico en la historia de la lucha de clases, nos enfrentamos una vez más a la escalada de las crisis sociales, económicas, políticas, y medioambientales que causan una proporción de dolor humano y sufrimiento inimaginable e ilimitado. La retirada del socialismo y la fragmentación de las luchas multirraciales, multipartidistas y anticapitalistas de las décadas de los ochenta y noventa, han conducido a la amarga, aunque triunfante, reanimación del capitalismo de la crisis económica de los años setenta, a las desigualdades y disparidades sociales y económicas en los años noventa que siguieron al desmantelamiento del Estado de Bienestar bajo los presidentes Reagan, Bush, y Clinton. Debemos poner en duda si las relaciones de producción económicas y sociales inherentemente contradictorias dentro del capitalismo son sostenibles mucho antes de que experimentemos una profundización de la crisis global con consecuencias trágicas irreversibles.

Estados Unidos ya no posee ninguna plataforma a gran escala para resistir o ni siquiera atreverse a imaginar la resistencia al continuo embate de la acumulación del capital y su ideología análoga del neoliberalismo.

Como Ostendorf (1996) señala, "con la desaparición del Socialismo como inspiración política o como una alternativa combativa, las leyes del capitalismo se han vuelto de nuevo parte de la naturaleza" (41). Sin embargo, esta situación no ha impedido que parte de la izquierda estadounidense analice cómo el sistema social y económico capitalista contradice de forma inconsciente, lo que dice que defiende con una cadencia sublime: la libertad, la democracia, la paz, y la igualdad social. Resulta evidente para liberales y radicales por igual que "la expansión del poder y el alcance —geográfico, cultural y psicológico— [del capitalismo] colisiona con las iniciativas humanas de autonomía y significado, creando un apetito por la comprensión y las alternativas" (Resnick, 1997, 12). La supervivencia del capitalismo depende de la reproducción de las relaciones de producción sociales asimétricas mediante la sobre-bárbara acumulación de riquezas y la explotación económica y cultural de grupos minoritarios y de la clase obrera en países del Tercer Mundo, así como en las naciones industrializadas y post-industrializadas de Occidente, lo que obliga a una profundización de la decadencia moral y ética a escala global. Vale la pena citar a Dalla Costa (1996) con mayor extensión:

La reproducción social actual se encuentra más asediada y abrumada que nunca, por las leyes de la acumulación capitalista: la expropiación incesante y progresiva (de la expropiación "primitiva" de la tierra como medio de producción que data del siglo XVI en Inglaterra, a la expropiación de todos los derechos individuales y colectivos que aseguran la subsistencia); la continua *división* de la sociedad en *jerarquías en conflicto* (de clase, sexo, raza, y nacionalidad que pone al obrero asalariado libre contra el obrero asalariado no-libre, el desempleado, y trabajador esclavo); la producción constante de *desigualdad e incertidumbre...* la *polarización* continua de la producción de la *riqueza* (que se concentra cada vez más) y la producción de *pobreza* (que se expande de forma creciente). (111-12)

En una economía de mercado global imprevisible e inestable, el futuro de miles de millones de hombres, mujeres, y niños están en la actualidad a merced de las corporaciones transnacionales, que en un ávido frenesí incontenible, absorben la médula misma de los huesos de las poblaciones más vulnerables de la sociedad y continúan la polarización y proletarización de la clase obrera. István Mészáros (1998) plantea que

al reducir y degradar los seres humanos al estado de mero "costo de producción" como "fuerza de trabajo necesaria", el capital podría tratar incluso la mano de obra como algo más que un "artículo comercializable": como cualquier otro, sujetándola a la determinación deshumanizadora de la compulsión económica. (28)

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

Corporaciones multinacionales como General Electric, Disney, Nike, McDonald, Microsoft, e Intel están entre los nuevos barones saqueadores de la era de la información, después de haber reemplazado a los Rockefeller, Morgan, Ford, y Vanderbilt de principios del siglo XX. La globalización del capital ha vuelto a crear condiciones similares a las crisis sociales y culturales de finales del siglo XX cuando el capitalismo monopolista, el imperialismo, y el fordismo se erigieron como los modos económicos y sociales dominantes de producción en las naciones industrializadas occidentales. Los límites sociales, económicos, y políticos cambian en un momento en que "las democracias burguesas occidentales se fragmentan en una orgía de postmodernización desenfrenada" y la neoliberalización de la organización social, económica, y política ocurre a escala global (Ostendorf, 1996, 45).

La globalización del capitalismo también provoca profundos reajustes estructurales en las naciones del Tercer Mundo que reflejan los cambios de los países más desarrollados. Giri (1995) señala que

la reestructuración económica contemporánea que ha surgido en las sociedades industriales avanzadas en el contexto de crisis económicas y políticas, se encuentra ahora en una fase de difusión global. Facilitada por la aparición revolucionaria de nuevas tecnologías tras una transformación post-industrial, se caracteriza por la ruptura del régimen estandarizado de producción masiva y el auge de la "especialización flexible", con un énfasis muy importante en el aumento de la producción y el incremento de la eficacia, y en la globalización de la producción, la distribución, y el intercambio. (194)

Caracterizadas por la ideología neoliberal de privatización, "contratación externa" y "reducción del personal", las relaciones entre el capital humano y las prácticas ciudadanas se orquestan ahora en las salas de juntas ejecutivas de las corporaciones transnacionales, del mismo modo que por medio de los mecanismos reguladores del Estado. Las corporaciones atacan de manera enfermiza la educación pública, la seguridad social, y los programas de bienestar para los norteamericanos, inmigrantes, y minorías pobres de la clase obrera. Además el movimiento del capital más allá de los límites nacionales ha creado un escenario donde las corporaciones multinacionales dictan cada vez más las políticas sociales, políticas, y económicas de gobiernos nacionales; el capital en cierto modo ha perdido su nacionalidad y sus fronteras.

Con el advenimiento de nuevas políticas liberalizadoras de mercado libre y la orgía de fusiones corporativas que ha tenido lugar durante los años ochenta y noventa, el capital busca de forma desesperada mano de obra barata y nuevos mercados de consumidores. Desde finales de los

años setenta, cientos de miles de empleos en la industria manufacturera se han reubicado en países del Tercer Mundo como parte de una tendencia corporativa a la reducción del personal. En cambio, muchos norteamericanos en los años ochenta y noventa, trabajaron en las industrias de los servicios y de las ventas al por menor, con una disminución en los salarios y los beneficios, en comparación a los que recibieron en las dos décadas anteriores. Como Resnick (1997) comenta, "todos vivimos y experimentamos una paradoja esencial a escala global: la gran expansión tecnológica y la capacidad de producción, el monto de las riquezas producidas, y sin embargo el empobrecimiento de la mayor parte de las personas, menos seguridad, más ansiedad y mayor amenaza para el medio ambiente" (12). A lo anterior, se añade la integración gradual de los mercados económicos de los países de Europa del Este y la antigua Unión Soviética a la economía capitalista mundial, seguida por la evolución de una nueva clase capitalista en Rusia, China, y Europa Oriental, y el crecimiento frenético del crimen organizado. En Europa Oriental y la antigua Unión Soviética, las llamadas de libertad y democracia se escuchan al unísono con los valores occidentales y las creencias en el individualismo, el consumo masivo, y la privatización.

Sin embargo, las convulsiones económicas, políticas y sociales en los antiguos países comunistas no son de ninguna manera una manifestación del deceso de los movimientos revolucionarios y las luchas populares en todo el mundo o de la llegada del fin de la ideología como predijeron intelectuales conservadores como Francis Fukuyama. La transición económica y cultural hacia la globalización ha sido enfrentada con la resistencia local, nacional, e internacional. El surgimiento de nuevos movimientos revolucionarios en todo el mundo —como el caso de los Zapatistas en Chiapas, México; el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru en Perú; la Intifada en los territorios ocupados de Palestina; y las continuas luchas de los trabajadores de la clase obrera en Corea del Sur— constituyen el testimonio de la persistencia de los movimientos emancipadores y anticapitalistas que luchan contra el neoliberalismo y la globalización.

No creemos que el sistema de libre mercado posibilite la búsqueda de la democracia, ni plateamos que la globalización sea inocente de maquinaciones políticas. El neoliberalismo apenas excede la mentalidad de un barón-saqueador y trabaja con la intención de desentrañar la esfera pública, la sociedad civil y para destruir el tejido social de solidaridad y comunidad. Coincidimos con Wood (1997), quien llama a la unidad de clases y a la construcción de una coalición cuando plantea que "ante el sistema capitalista 'totalizador', las principales energías organizativas de la izquierda deben consagrarse, en mayor medida que nunca, a la construc-

ción de una política de clase unificada a nivel local y nacional" (28). También estamos de acuerdo con la idea de Mészáros (1995) de que nuestra lucha social y política por la igualdad social no sólo debe dirigirse a la erradicación del capitalismo sino también a la base misma sobre la que descansa: el capital.

Globalización y multiculturalismo institucional

Durante las últimas tres décadas, el expandido fenómeno económico, político y cultural de la globalización ha significado la "transnacionalización del capitalismo, la destrucción de las economías nacionales, y la creación de un sistema económico mundial más interconectado" (Jusdanis, 1996, 141). La destrucción de las fronteras sociales y culturales fue facilitada por el movimiento de ideas, información, capital y artículos, y su desarrollo en una cultura global diferente (Jusdanis, 1996). El mercado consumidor global, bajo la dirección de las corporaciones multinacionales, ha ayudado además a la creación de la homogeneidad cultural al identificar los valores y creencias de las culturas específicas con los artículos y los nombres de las marcas. La naturaleza paradójica de la cultura del consumidor es que

por una parte la cultura del consumidor ofrece sus productos como la fuente para superar la alienación y la fragmentación social, y... crece al perpetuar una fase de no-reflejo en que el sujeto consumidor sólo está predestinado al (des)conocimiento de su insuficiencia, o de su no-correspondencia con la imagen idealizada. (Brown, 1997, 30)

La ideología multicultural institucional protagoniza una parte en la producción de una identidad nacional unificada al fusionar diversas culturas en una cultura nacional común (Davies y Guppy, 1997; Giroux, 1996; Lassalle y Perez, 1997; Mitchell, 1993).

Las escuelas sirven como compañeras al proceso de globalización en sus intentos por fomentar ciudadanos-consumidores dóciles que se identifican con los discursos y las prácticas del nacionalismo, el patriotismo y el individualismo. En su mayor parte, los esfuerzos de reforma escolar locales y nacionales están orientados al desarrollo de un plan de estudios escolar monocéntrico que enfatice las habilidades y el conocimiento que puedan proporcionar a la sociedad obreros eficaces, productivos y reemplazables. Como Davies y Guppy (1997) plantean, "la homogeneidad educativa conduce a una 'estructura monolítica de la educación' (449), que propaga las ideologías dominantes y los valores culturales instrumentales al reproducir las desigualdades sociales y económicas.

La restauración neoconservadora y la reacción violenta contra el multiculturalismo

En los años ochenta y noventa, las organizaciones derechistas y conservadoras, que trabajaban a favor de los intereses corporativos, desarrollaron una red muy compleja de instituciones políticas financieramente poderosas que tenían como objetivo atacar los programas sociales diseñados para las minorías étnicas pobres y ciudadanos de la clase obrera estadounidense. Los ataques a los programas de asistencia social, la educación bilingüe, la acción afirmativa, la educación multicultural, y los derechos civiles —sólo para nombrar unos pocos— han provocado una revisión de la historia y borrado nuestros recuerdos históricos de racismo, discriminación, prejuicio, opresión, y atrocidades cometidas por los guardianes de los intereses globales norteamericanos supuestamente en nombre de la democracia, la libertad, y el individualismo.

Hace más de un siglo y medio, Marx y Engels (1995) señalaron que la clase dominante mantiene el privilegio económico al crear una ideología universal vinculada a su control de los medios de producción:

La clase que tiene a su disposición los medios de producción material, al mismo tiempo tiene el control sobre los medios de producción mental; por eso, de manera general, las ideas de los que carecen de los medios de producción están sujetas a ésta. Las ideas de la clase dominante no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las relaciones materiales dominantes captadas como ideas; de ahí que las relaciones que convierten a una clase en dominante, hacen lo mismo con las ideas de su dominio. (64)

En su libro *The Disuniting of America*, Schlesinger (1993) llama a la furiosa creación de "ideales unificadores" que fomentarán en Norteamérica una "cultura común" y una identidad nacional sin la que "un individuo es marginado y la memoria se desorienta y se pierde" (45). Señala que "la historia se convierte en un medio para dar forma a la historia" (46) y más adelante plantea: "El propósito de la historia no es promover la autoestima grupal, sino la comprensión del mundo y el pasado, el análisis desapasionado, la racionalidad, y la perspectiva, el respeto por las culturas y tradiciones diferentes, y la firme protección de las ideas unificadoras de tolerancia, democracia, y derechos humanos que hacen posible la investigación histórica" (99). Sin embargo en su patricia defensa de la historia como la preservación de los valores, intenta sanear la explotación histórica y la opresión de los grupos sociales marginados al colocar en primer plano los ideales norteamericanos de "tolerancia", "democracia" y

"libertad" y encubrir las desigualdades económicas y sociales del pasado y el presente. Ataca a los radicales llamándoles militantes que intentan modificar y reescribir la historia, y lograr con egoísmo sus propias metas políticas, como si de algún modo milagroso Schlesinger fuese capaz de escribir sobre la historia de manera heroicamente desinteresada.

Schlesinger (1993) considera que debemos "enseñar historia por sí misma " (137). Sin embargo, creemos que la historia no tiene una existencia independiente de sus protagonistas actuales. No hablamos sobre sombras platónicas en la pared o abstractas propuestas universales kantianas. La historia se produce en el acto de la lucha humana diaria, no en un estadio abovedado en la cima del Monte Olimpo, y como "misión civilizadora" debe incluirse en las experiencias vividas por las personas oprimidas.

Schlesinger (1993) también ataca la educación bilingüe ya que amenaza los valores y creencias tradicionales norteamericanos. En su opinión, el bilingüismo "nutre la auto-marginación, y la marginación nutre los antagonismos raciales" (108). Más adelante plantea que "la educación monolingüe abre las puertas a la sociedad más amplia" (108), mientras que el bilingüismo inhibe la educación de los estudiantes minoritarios. No parece ser consciente de que en la sociedad global actual, el multilingüismo es una herramienta necesaria para comunicar ideas, valores, y creencias. La inflexible creencia de Schlesinger en una "identidad norteamericana común", equivalente a la igualdad de oportunidades y el derecho a la posesión de la propiedad privada, contrasta de forma dramática con el énfasis de Marx en la igualdad económica y la abolición de los medios privados de producción que es la fuente de la explotación económica y cultural de la clase obrera.

El presentador conservador de programas de entrevistas, Rush Limbaugh (1996, 1997), que se hace eco con detalle de los sentimientos políticos de la era McCarthy de los años cincuenta, promueve una plataforma para transformar el sistema de educación de suerte que esté en consonancia con los intereses económicos de las grandes corporaciones. Limbaugh asocia el multiculturalismo con la "victimología antinorteamericana" y establece un firme acuerdo con uno de los arquitectos de las economías neoliberales, Milton Friedman. Limbaugh (1997) ataca la educación pública al declarar que "las escuelas enseñan los valores socialistas, porque el sistema educativo es un sistema socialista. Esa es la razón por la que ellos son anticapitalistas, anti-comerciales y anti-logros por naturaleza. Si queremos que las escuelas... reflejen los valores norteamericanos tradicionales, necesitamos introducir la competencia educativa. Solución: la elección de escuela" (15).

Los ataques al multiculturalismo por los conservadores de derecha son estrategias calculadas y motivadas políticamente para promover una cultura norteamericana uniforme vinculada al dominio del capital. Están subscritas por un sectarismo presuntuoso que ataca cualquier cosa que se presente como liberal y que no escatima elogios cuando llega el momento de exaltar las virtudes de los políticos de derecha.

Esta ideología de "norteamericanización" garantiza la preservación del poder y el privilegio de las clases sociales dominantes. Giroux (1994) nos recuerda que "la paradoja letal en la ofensiva conservadora se construye alrededor de una política de diferencia que intenta despolitizar la política y a la misma vez la cultura" (58).

La agresión persistente contra el multiculturalismo por parte de los neoconservadores también es articulada por James (1996), quien advierte que "la violenta reacción conservadora contra el multiculturalismo está vinculada a un intento por salvar la hegemonía del eurocentrismo como parte de la campaña general contra la sociedad anti-racista y multicultural" (199).

Los neoconservadores desean mantener las diferencias raciales porque, como Marable (1996) explica, "la política de identidad racial sirve en esencia para reforzar las soluciones conservadoras frente a la pobreza, el empleo y los problemas sociales" (xviii).

El libro de Dinish D'Souza, *The End of Racism* (1995) es un claro y astuto intento por neutralizar la raza como un problema político y social al reescribir la historia de manera descarada. Su libro, financiado por la Fundación John M. Olin, una sucursal de la Olin Chemical and Munitions Company, y frecuente patrocinador de organizaciones derechistas como el American Enterprise Institute, sostiene que el racismo ya no existe en la sociedad norteamericana y plantea que el multiculturalismo es una especie "liberal" de anti-racismo que tiene sus raíces más profundas en el relativismo cultural.

Más adelante sugiere que la esclavitud no puede considerarse una institución racista porque ha existido en todo el mundo en diferentes períodos; legitima la esclavitud al declarar que no todos los negros fueron esclavos, y que las tribus africanas e indias también poseían esclavos.

D'Souza retiene la imagen de Estados Unidos como una sociedad armoniosa donde la democracia es sinónimo de igualdad de oportunidades, y de búsqueda individual de libertad, felicidad, y propiedad. Su discurso sobre la democracia privilegia los derechos individuales al negarse a revelar cómo éstos se heredan a través de los privilegios raciales y de clase.

Descentrar la blanquitud

El racismo institucional ha ayudado a difundir y fragmentar históricamente la eficacia política de varios grupos étnicos, al impedirles forjar con éxito un frente político multiétnico contra la explotación capitalista. En este punto, Hamilton (1996) plantea que el "racismo disimula las distinciones de clase y las similitudes, y al mismo tiempo proporciona una fuente de pertenencia cultural a los europeos cuya cultura se ha perdido" (173).

Marable (1996) describe la "blanquitud" como "una relación de poder, una declaración de autoridad, una construcción social que se perpetúa por los sistemas de privilegio, la consolidación de la propiedad y el estatus" (6). Winant (1997) pone al descubierto las características constitutivas de la blanquitud al plantear que no "puede ser una identidad cultural legítima en el sentido de tener un contenido discreto y 'positivo', sino que en realidad es una identidad política y cultural sobredeterminada, que a pesar de todo tiene que ver con el estatus socioeconómico, la afiliación religiosa, las ideologías del individualismo, la oportunidad, la ciudadanía y el nacionalismo" (48). En resumen, la construcción de la blanquitud como discurso racializado y conjunto de prácticas materiales, preserva los privilegios políticos y económicos, y el poder de la clase capitalista.

El concepto de blanquitud se introdujo al comienzo de la historia moderna con la conquista española del "Nuevo Mundo" a principios del siglo XVI y se reforzó después con la práctica de la esclavitud en Estados Unidos. Necesitamos recordar que los conceptos raciales se encuentran insertados históricamente en la especificidad de relaciones sociales de producción capitalista, un punto que Schiller (1997) articula con claridad: "la construcción de la raza es el producto de relaciones particulares de dominación en lugares, períodos de tiempo, y situaciones sociales específicos" (449). Winant (1997), que complementa la posición de Schiller, sugiere que "al igual que otras creencias y prácticas complejas, la blanquitud está insertada en una estructura social y un sistema de significados altamente articulados; en lugar de intentar rechazarlo, tendremos que rearticularlo" (48). Sin embargo, el problema aún se mantiene: ¿cómo una categoría racial puede rearticularse?

Creemos que la rearticulación del concepto de blanquitud sólo puede lograrse mediante su erradicación (McLaren, 1997), qué sólo puede ocurrir si va acompañada a la misma vez por la transformación de esas relaciones sociales capitalistas sobre las que el concepto se basa (McLaren, 1997). Esto se debe a que la construcción social de la blanquitud siempre se articula desde una posición de privilegio y poder con relación a los grupos étnicos

marginados. Schiller (1997) afirma que la abolición del concepto de raza es un primer paso necesario para la erradicación del (de los) racismo(s):

La raza es una construcción que tiene vida, que estructura la sociedad y las experiencias diarias, las posibilidades, las percepciones y la identidad de cada individuo; no tiene que ver con personas socialmente definidas como negros o de color. Como la raza estructura la sociedad, todas las personas pertenecen a alguna "raza": y no existe negritud sin la construcción y las experiencias de la blanquitud, ningún indio sin un hombre blanco, ningún mulato sin un sistema que decide quién es blanco de verdad. (449)

Al igual que Theodore W. Allen (1994, 1997), Jonathan Scott (1998), y McLaren y Muñoz (2000), apoyamos la afirmación de que la blanquitud es, ante todo, un fenómeno "sociogénico" (que tiene que ver con las fuerzas y las relaciones sociales) en lugar de "filogénico" (que tiene que ver con el fenotipo o el color de la piel); vinculado sobre todo a la práctica del colonialismo anglo-europeo y estadounidense. Por ejemplo, en la Virginia colonial, aproximadamente entre 1676 y 1705, no existió ninguna distinción en el estatus entre "negros" y trabajadores "blancos" contratados. La blanquitud fue un estatus introducido por la clase gobernante anglo-norteamericana y estadounidense del siglo XVII —en su mayor parte la oligarquía de dueños de grandes plantaciones coloniales— quienes con intenciones completamente políticas y económicas dotaron a los europeos contratados (en ese momento esclavos de facto) de privilegios civiles y sociales que en gran medida excedieron a los de sus semejantes africanos contratados.

Dentro del sistema progresista de Nueva Inglaterra, las pequeñas propiedades distribuidas de forma equitativa y la libertad para los trabajadores contratados (seis mil europeos y dos mil afro-norteamericanos), habrían terminado de manera efectiva con la superexplotación de la plantocracia de los trabajadores contratados africanos y europeos, y transformado la colonia en una economía de minifundio diversificada. Esto, al final, habría resultado desastroso para la monocultura del tabaco, que en lo esencial dependía de la mano de obra esclava o contratada. Sin embargo, los pequeños propietarios de la Virginia colonial habían comenzado a oponerse a los cambios en la política de tierras de ese territorio, y cada vez más, los obreros sin tierra empezaron a luchar contra su servidumbre establecida por contratos. En la Rebelión de Bacon, los africanos y europeos lucharon juntos contra la burguesía de la plantación que castigaba habitualmente a los obreros que escapaban, y así agregaban años a su servidumbre; además ordenaba severas restricciones a las plantaciones de maíz, y prohibía cazar en los bosques para que los trabajadores contratados que se revelaban murieran de hambre.

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

El objetivo de la burguesía de plantación continental anglo-norteamericana era preparar el terreno para un sistema de servidumbre por contratación hereditaria de por vida. Sin embargo, la "confederación" de trabajadores contratados afro-norteamericanos y europeos poseía una fuerza militar demasiado poderosa para que la burguesía pudiera derrotarla con su pequeña fuerza de sólo 500 combatientes. De esta manera, la raza blanca había sido inventada por la burguesía colonial para diluir la amenaza potencial a la hegemonía de la clase dominante; los anglo-norteamericanos sometidos por contratos —quienes no tenían movilidad social y que por lo tanto eran una amenaza para la plantocracia— fueron recluidos en las clases medias mediante privilegios anómalos para personas de piel blanca que reconocieron su lealtad a la tierra colonial y a las clases poseedoras de la propiedad.

En resumen, la invención de la raza blanca fue una maniobra política y económica diseñada para asegurar el control de la plantocracia al homogeneizar los estatus sociales de los arrendatarios, comerciantes, y hacendados anglo-europeos. Después, con el auge del movimiento abolicionista, las tipologías raciales, los sistemas de clasificación, y los criterios a favor de la blanquitud y que demonizaban la negritud se extendieron para justificar y legitimar la esclavitud de los africanos y asegurar la continuación de servidumbre establecida por contratos de por vida. En la actualidad, la "blanquitud" se ha hecho natural como parte del "sentido común" de nuestra realidad.

La pregunta clave hoy, según Michael Ignatiev (2004), es: ¿por qué "algunos miembros de la clase obrera actúan de acuerdo con los intereses de un grupo en lugar de los intereses de una *clase*, es decir, como *blancos* en lugar de como proletarios?" (228). ¿Por qué los trabajadores blancos se aferran a una noción de ellos como grupo con intereses distintos? Ignatiev (2004, 231) apoya la definición de opresión racial de Theodore Allen (que resume como "una forma particular de opresión en la que una porción de la clase explotada se alista para mantener el dominio de la clase dominante a través de un sistema de privilegios que eleva al miembro más degradado del grupo privilegiado sobre cualquier miembro del grupo oprimido").

Ignatiev (2004) escribe que la supremacía blanca en Estados Unidos es la contraparte norteamericana de la socialdemocracia europea, "un bloque entre la clase gobernante y una porción de la clase obrera" (234). Amplía esta idea cuando plantea:

La estabilidad política estadounidense ha dependido tradicionalmente de una mayoría que se ha mantenido unida por una definición racial. La blanquitud ha servido

como un seguro de desastres para la clase gobernante. Por supuesto, algunos grupos ocupan posiciones inmediatas, sociológicamente: todos sabemos que los grupos étnicos europeo-norteamericanos varían en riqueza y estatus; lo que los hace a todos blancos es su acceso a las cosas a las que otros están excluidos por *definición racial*. Estados Unidos puede ser multi-étnico, pero el modo tradicional de la clase gobernante exige dos *razas* y nada más: los racialmente oprimidos y los racialmente privilegiados. El día que California o algún otro Estado, desarrolle una mayoría racialmente oprimida será el día en que la rebelión de Rodney King se hará permanente. (2004, 232-33)

La supremacía blanca es desafiada por la existencia de una clase adinerada multirracial desagregada y, para la raza blanca, no resulta fácil hoy en día que funcione de manera tan eficaz como medio de control social al igual que en el pasado. Hay más posibilidades en la actualidad para impedir que "los hombres blancos más degradados se sientan socialmente superiores a cualquier persona de color que ande por la tierra" (233).

Más allá de la blanquitud: hacia un multiculturalismo crítico

La ideología dominante del multiculturalismo, asociada con algunas posiciones políticas liberales —y en algunos casos, de izquierda-liberal—, participa en el reconocimiento, la tolerancia, y hasta en la celebración de las culturas marginadas.

Sin embargo, creemos que tal inclusividad no sólo debe implicar el reconocimiento de la contribución histórica de las culturas minoritarias en la construcción de la sociedad estadounidense, sino también una participación activa en la reconstrucción de su cultura e historia. La educación multicultural crítica reconoce las contribuciones de los grupos marginados y la importancia de su participación política en la producción de significado social y cultural por igual. El multiculturalismo crítico es un multiculturalismo oposicional diseñado para desafiar y transformar las fuerzas "que autorizan" de la cultura mono-céntrica norteamericana. Como McLaren (1993) señala,

Un multiculturalismo crítico como parte de una pedagogía de la diferencia no sólo busca invertir las jerarquías dependientes de dominación sino invertir las categorías centrales y las suposiciones de racionalidad occidentales hacia un desplazamiento de sus efectos políticos opresivos. El conflicto no se describe como una lucha lineal entre los oprimidos y los opresores sino como una lucha por los espacios de ruptura hegemónica fuera de la cual puedan obtenerse nuevas posibilidades de democratización y construirse nuevas articulaciones de identidad. Como la hegemonía no es monolítica, debemos preguntarnos: ¿Qué es lo que dentro de la agencia escapa al acto de

interpolación? ¿Es el sujeto de la historia? Si éste es el caso, ¿la historia de quién se escribe y para beneficio de quién? (286)

Las culturas están compuestas por espacios negociados, disputados y contruidos socialmente, de actividades creadoras de significados así como de silencios estructurados. Son escenarios de conflictos donde los significados producidos dentro de relaciones económicas, políticas, y sociales están constantemente en pugna. Las culturas no sólo producen posibilidades constitutivas para la producción de tradición sino también crean los espacios para el recuerdo y la renovación de las raíces de la historia, las costumbres, las creencias, los símbolos, los valores espirituales y las prácticas de las personas. Un grupo social sin cultura es el que no tiene un conocimiento profundo de su propia historia, congelada en el tiempo y el espacio, incapaz de desafiar o cambiar las condiciones opresivas en que se encuentra. Para Turner, "recordar no es sólo restaurar algo del pasado intacto; es también colocarlo en las relaciones de vida del presente" (citado en Mermain, 1997, 49).

A diferencia de la ideología eurocéntrica, que percibe y produce la cultura como estática, inmutable, disonante, y totalmente dependiente del pasado, los multiculturalistas críticos ven la cultura como cambiante, dinámica, y recíproca: compartida entre los individuos y grupos de personas. El multiculturalismo crítico se compromete políticamente a la justicia social y económica (De La Torre, 1996; McLaren, 1995; Segal y Handler, 1995; Sleeper, 1991) y a la abolición de las relaciones sociales asimétricas insertadas en la clase, la raza, y las desigualdades de género; como Phillips (1997) afirma, tiene que ver con las "diferentes maneras de pensar sobre la moralidad y religión, las diferentes tradiciones sobre cómo resolver los conflictos políticos, las diferentes suposiciones sobre los roles de hombres y mujeres" (58).

El multiculturalismo crítico lucha contra la homogeneidad cultural, en cambio aboga por una heterogeneidad cultural que une a las personas de diferentes clases, etnias, y géneros. Combate la comercialización de los valores y las creencias de las culturas subordinadas en una sociedad dominada por el consumidor, al volverse a concentrar en los problemas relacionados con la desigualdad social (Davis, 1996; McLaren, 1995, 1997) y animar la formación de alianzas multirraciales y transétnicas. La creación de las condiciones en aulas para grupos minoritarios cuestiona las relaciones sociales, económicas, y políticas en que ellos se han situado históricamente, el multiculturalismo crítico amenaza los intereses sociales y económicos de las clases privilegiadas que retienen su estatus y poder mediante ideologías que aseguran su reproducción. McLaren (1995) afir-

ma que "el multiculturalismo y el multilingüismo son vistos como amenazas para la estabilidad social, política y cultural de este país. En estos tiempos de crisis económicas, a medida que el apoyo a la ola de legislación anti-inmigrante aumenta, resulta aún más decisivo comprender cómo estos sentimientos se manifiestan en las políticas y prácticas escolares, en la instrucción en el aula" (157).

Consideramos que para sentar las bases de cualquier lucha social, política, y económica eficaz contra el capital, primero debemos localizar, identificar, interrogar, y transformar los lugares ideológicos de opresión en la forma de una política oposicional multiracial/étnica unificada. Lo anterior implica la creación de una ideología crítica como componente fundamental de la educación multicultural. Como Harris (1994) sugiere, "el primer movimiento encaminado a oponerse o desmitificar la construcción ideológica sería reconocer la naturaleza, y entonces comenzar a escoger los detalles, de la constitución de uno mismo (y de otros) como un sujeto ideológico que vive dentro del contexto experimental de tal construcción" (61).

Las desigualdades sociales y económicas reproducidas por los grupos sociales privilegiados que intentan conservarlas en el pasado y revivirlas en el presente para asegurar su reproducción en el futuro, pueden desafiarse mejor a través de las prácticas pedagógicas críticas y el activismo político. Esto subraya por qué creemos que cualquier historia "oficial" norteamericana debe descentrarse y no estar atada ideológicamente, por lo que la apertura de espacios sociales y políticos para que los grupos marginados reconstruyan sus propias historias —historias no desprovistas de fuerza opositora, ni hechas a la medida europea (amistosas y serviciales con la élite de poder), sino más bien escritas desde abajo, para romper el orden, el silencio estructurado que rodea determinadas causas de la explotación y para desafiar a sus responsables—. La lucha debe estimular las alianzas políticas multirraciales y transculturales, pues a no ser que una coalición política multirracial contra-hegemónica constituida por grupos feministas, trabajadores, grupos que protegen el medio ambiente, y otros sectores progresistas, puedan desarrollar el poder suficiente para combatir el poder de los aparatos estatales ideológicos y represivos existentes, la esfera pública continuará disminuyendo de forma espectacular bajo el asedio de las fuerzas derechistas y conservadoras. Junto a la erosión dramática de la esfera pública, seguiremos siendo testigos de una exacerbación de los antagonismos de raza, género y clase.

Los espacios sociales y políticos policéntricos pueden crearse por la deconstrucción de las dicotomías centro/periferia y dominantes/marginados que suscriben muchas estrategias críticas de reforma social. La idea

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

no moverá las voces marginadas de la periferia al centro, ya que tras este desplazamiento las voces marginadas no son más "auténticas" que las voces dominantes y son vulnerables a la reinscripción en las ideologías "centristas" del Estado capitalista neoliberal. Mientras la perspectiva de los grupos marginados es fundamental para proporcionar la afirmación inicial contra la ideología dominante, necesariamente no es menos torcida que el punto de vista de quienes ocupan el centro. Aunque un compromiso político con el cambio social y la igualdad da urgencia y significación política a los grupos marginados. Flores y McPhail (1997) comentan:

El simple reemplazo de las voces "dominantes" por las voces "marginadas", los críticos pueden perpetuar las nociones de identidad que suponen una autenticidad esencial, se suscribe a las nociones monolíticas de raza, género o etnicidad, o privilegiar una posición particular con "la comunidad". Estas voces pueden resultar tan forzadas y contraproducentes como las que piensan sustituir, a menudo incluso excluyen, a las personas dentro de esas comunidades cuyas voces al parecer son representadas, pero que no son escuchadas. Tales voces también pueden cerrar cualquier movimiento hacia el diálogo empático. Por eso no podemos asumir que la voz marginada sea la voz liberadora. (115)

Lo que se necesita para acercarse a un entorno emancipador y transformador es una conciencia crítica acompañada por una auto-reflexión crítica (McLaren, 1997).

La auto-reflexión es un proceso que identifica la fuente de opresión, tanto del exterior como del interior, a través de la participación en una crítica dialéctica de la propia ubicación de uno en el más amplio sistema de opresión totalizador y el silenciamiento de otros. Merece la pena citar de nuevo a Flores y McPhail (1997) en detalle:

Mientras la auto-reflexión es un paso importante en el proceso de liberación, de defensa y afirmación la identidad propia, que es insuficiente, en y por sí misma para desplazarla de la deconstrucción del dominio y la opresión de comunicación y la interacción social. El próximo paso, que es mucho más difícil, implica el reconocimiento de la implicación de uno en la opresión. Si nos negamos a dar este segundo paso y escogemos ignorar nuestros esfuerzos de implicación, emancipadores y reconstructivos, alcanzará con rapidez su propio fin. (116-17)

Cameron McCarthy (1993) plantea dos argumentos importantes con respecto al desarrollo de un multiculturalismo crítico. Primero, destaca el hecho de que a menos que los multiculturalistas se comprometan en una crítica sistemática de la cultura occidental, la estrategia de agregar diversi-

dad al plan de estudios escolar dominante sólo sirve para reproducir la hegemonía reinante. Escribe,

La estrategia multiculturalista de agregar diversidad al plan de estudios escolar dominante sirve, paradójicamente, para legitimar la dominación de cultura occidental en las disposiciones educativas en los Estados Unidos. Los multiculturalistas simplemente no han proporcionado una crítica sistemática a la ideología de la "occidentalidad" que es poderosa en el plan de estudios y las prácticas pedagógicas en la educación. En cambio, los defensores articulan un lenguaje de inclusión. (294)

McCarthy también señala que un multiculturalismo crítico debe ser inherentemente *correlativo*. Por ejemplo, los estudiantes que persiguen una agenda anti-racista deben comenzar a entender cómo la construcción diferencial y asimétrica de grupos sociales en Estados Unidos está relacionada con las relaciones globales de desarrollo y subdesarrollo, incluso con las relaciones de explotación capitalista e imperialismo en América Latina, Asia, y en cualquier otra parte. McCarthy comenta,

Un acercamiento crítico al multiculturalismo no sólo debe insistir en la diversidad cultural de conocimiento escolar sino en su capacidad de relación inherente. El conocimiento escolar se produce socialmente, muy impregnado de intereses humanos, y muy implicado en las relaciones sociales desiguales fuera de la puerta de la escuela. Un multiculturalismo crítico debe ser, por consiguiente, más reflexivo con respecto a la relación entre grupos sociales diferentes en Estados Unidos, y a la relación de desarrollos dentro de Estados Unidos y con respecto al resto del mundo. Esto significaría, por ejemplo, que comencemos a ver el problema de la desigualdad racial en términos globales y correlativos. (295)

Multiculturalismo de *mestizaje*

Como McLaren (1997) ha sostenido, algunos miembros de la Izquierda educativa han defendido el término "*mestizaje*" como una metáfora para subrayar la complejidad de la identidad (tan diferente de las concepciones modernistas del ego como estática, monolítica y fija) y como un medio de construcción de una imagen ideal del ciudadano democrático y auto-reflexivo o el obrero cultural como un "transgresor de fronteras". Ser mestizo es vivir una identidad desarraigada de muchos contextos culturales, lingüísticos y geopolíticos. Gloria Anzaldúa (1987), Cherrie Moraga (1992), Emily Hicks (1991), y José David Saldívar (1997), al igual que educadores como Giroux y McLaren, han ofrecido profundas discusiones sobre la identidad del *mestizaje*, y llaman la atención sobre su potencial

para romper la estática, concepto anglo-céntrico de una identidad unificada y mono-céntrica. La identidad del *mestizaje* descansa lo mismo en la idea de una "conciencia de puente", que permite a los individuos utilizar una visión doble tanto desde dentro como desde fuera, como en el concepto de un sujeto desplazado que habita en las fronteras de múltiples discursos que existen a lo largo de la extendida *frontera* Estados Unidos-México. La identidad cultural mestiza se compone de los fragmentos, tropos, pastiches, y presunciones: las *culturas híbridas* de las zonas fronterizas. Aquí vemos la importancia de lo que Saldívar (1997) llama "zona de contacto transfrontera" para el desarrollo de identidades oposicionales, ya sea basadas en los *veteranos*, la preservación de las formas más tradicionales de *chicanismo*, o la creación de nuevos espacios de subjetividades entrelazadas, resultado de la intersección de las ubicaciones de muchos "puntos de vista".

Creemos que una praxis de oposición capaz de desafiar tanto las formas locales como globalizadas del capitalismo patriarcal de supremacía blanca necesita vincularse a lo que Anzaldúa ha denominado "*la conciencia de la mestiza*". Sandoval (1998) ha depurado y ampliado tal noción en nuevas discusiones de *mestizaje oposicional*. Sandoval señala que el *mestizaje* oposicional descansa sobre *la facultad* —"un grupo de cambios radicales basados en principios... que requieren de movimientos diferenciales a través, sobre, y dentro, de cualquier sistema dominante de resistencia, identidad, raza, género, sexo, clase, o significado nacional: La estrategia diferencial se dirige, pero también es una 'inmigración diaspórica' en la conciencia y la política promulgada para asegurar que el compromiso ético con las relaciones sociales igualitarias entre en la esfera política cotidiana de la cultura" (360). El concepto de *mestizaje* oposicional de Sandoval es lo mismo una forma táctica de práctica feminista del Tercer Mundo en Estados Unidos, que una estrategia diferencial guiada "por los imperativos de la justicia social que puede implicar una hermenéutica de amor en el mundo postmoderno" (361).

Organizado alrededor de cinco puntos de resistencia a la jerarquía social estadounidense —el modo asimilacionista o liberal; el revolucionario o insurgente; de supremacía o cultural-nacionalista; el separatista; y el mestizo, o "tercera fuerza"—, Sandoval ha desarrollado una forma de *mestizaje* oposicional que es útil para la intervención y transformación de las relaciones sociales de explotación y opresión dominantes. Enfatiza que las fuerzas neocoloniales que organizan las economías globales postmodernas, en la actualidad requieren una "fluidez de identidad": sin embargo, esta fluidez de identidad debe ser oposicional en función de crear un nuevo Estado postcolonial utópico y de coalición. El desarrollo de una

conciencia de coalición es central para la práctica oposicional de Sandoval. Escribe,

el *mestizaje* oposicional ocurre cuando las afinidades no exploradas dentro de la diferencia atraen, combinan, y relacionan los nuevos distritos electorales en una coalición de resistencia. Cualquier tipo de conciencia de coalición politizada y generalizada, sólo puede surgir en lugar de un movimiento social que fuera pasado por alto por ser percibido como limitado y restringido al género, el sexo, o la identidad de raza: el feminismo de tercer mundo dentro de Estados Unidos (un feminismo desarrollado por las mujeres de color estadounidenses y por las feministas Chicanas bajo el rótulo de "la conciencia de la mestiza"). Es decir, la coalición sólo puede tener lugar mediante el reconocimiento y la práctica de una forma de resistencia "feminista de tercer mundo dentro de Estado Unidos" que sea capaz de renegociar las tecnologías de poder mediante un despliegue diferencial, calificado y guiado éticamente —una metodología de los oprimidos que sólo sea posible a través de *la conciencia de la mestiza*—. (362)

Además de la tipografía multidimensional de subjetividad enfatizada por Sandoval —que consideramos relacionada con la "diaspo-rización" de Stuart Hall (1996)— necesitamos reconocer que podemos ver el mundo de forma colectiva sin estar obligados a ser otros. Mientras Sandoval sostiene que es de gran importancia apoyarse en conocimientos situados de maneras diferentes y combinar las perspectivas desde diferentes ubicaciones como un principio básico de la práctica oposicional, debemos tener cuidado de no perder de vista la realidad de la acumulación del capital con respecto a los modos en que los conocimientos situados se definen y enmarcan. Las prácticas del *mestizaje* y su renegociación de tecnologías están vinculadas a las tecnologías materiales globales y a las leyes del movimiento del capital. Esto puede comprenderse con mayor claridad si nos fijamos en la relación entre las relaciones sociales de producción, el *etos* del consumidor que mueve la cultura norteamericana, y la lucha por la identidad como vinculada a la producción de subjetividad. Por ejemplo, mientras el sujeto político feminista se ha "fragmentado a lo largo de cada eje concebible de diferencia" (Gimenez, 2004, 101), necesitamos enfocarnos en las "condiciones materiales subyacentes, comunes a todas las mujeres que no tienen propiedades" (101). En otras palabras, necesitamos estar atentos al sujeto político como un conjunto de relaciones sociales.

Como señalábamos al inicio de este capítulo, en el actual interregno histórico —ese momento de adormecimiento entre la búsqueda modernista de certidumbre y la celebración postmoderna de la incertidumbre— enfrentamos un cambio sísmico en las relaciones capitalistas globales. La aceleración del capital y la transformación social que han ocurrido en su

despertar, han provocado consecuencias devastadoras para los pobres. El carácter autopropulsado de los escuadrones de guerra contemporáneos del capitalismo ha sido realzado de forma dramática por las políticas neoliberales que han atacado a los ya vulnerables y sin poder. Una de las luchas más urgentes por la subjetividad tiene lugar en el contexto del desarrollo histórico del capitalismo. Es en este contexto que debemos examinar la acuciosa interrogante de una generación que pregunta: ¿de qué manera una sociedad me ha producido y qué deseo rechazar ahora?

Las subjetividades están enmarcadas —no dominadas— por el capital. Por decirlo de alguna manera, constituyen las huellas digitales del capitalismo, un lugar donde el capitalismo deja sus marcas de identificación de forma única para cada persona y sociedad. La subjetividad no es sólo una "mera plantilla interna de proceso económico" (Kovel, 1998, 107). Ocurre en la interacción dialéctica entre los mundos internos y externos. Las subjetividades se producen de forma coyuntural, estructural, institucional, e interpersonal. Se producen de manera coyuntural ya que están relacionadas a momentos y lugares específicos en contextos geopolíticos cambiantes e inestables (no de nuestra propia creación), donde proliferan los nacionalismos racializados, y las formaciones neocoloniales se entrelazan como parte de una fortificación globalizadora, de una simbiosis entre el capitalismo y el imperialismo. Se producen de forma estructural, dentro del teatro del capitalismo transnacional y bajo el control de los aventureros globales y gánsteres corporativos. No escapan a las devastadoras consecuencias del libre mercado que crea dispersiones de poder complejas y desiguales dentro del terreno social más amplio de las relaciones sociales capitalistas.

Las subjetividades también se producen de manera institucional a través de las formaciones racistas imperiales que conforman nuestras administraciones e instituciones de gobierno donde la democracia se ha vuelto una posibilidad imposible, un significativo vacío para un rango de atributos por los que los oprimidos miden su propia falta de poder social, cultural y político. Por último, las subjetividades también se forman de manera interpersonal, en la frágil línea que separa la necesidad del deseo, mediante las tropologías coloniales constantes que mistifican la historia de las relaciones sociales en las que se han producido y que dirigen la aterradoramente mirada de lo euro-norteamericano hacia los cuerpos con piel negra y mestiza que ocupan los márgenes roídos de la vida social. Todos estos registros de subjetividad comparten articulaciones comunes.

Las subjetividades no pueden escapar a los discursos y retóricas de los sistemas de inteligibilidad occidentales que se ven desplazados por un Otro ontológico no-blanco. No pueden escapar a la propensión de la clase

capitalista a alegar razones del por qué los pobres y sin poder en nuestras comunidades deben ser responsabilizados de su propia pobreza y falta de poder. A pesar de que algo puede hacerse para dar testimonio de la promesa de diversidad, no hay manera de celebrar la diversidad o la hibridez en un orden económico global no sujeto a barreras que puede producir una cultura post-frontera; siempre hay fronteras políticas que levantan barricadas contra la transgresión. El desmantelamiento de estas fronteras sólo puede lograrse con el desmantelamiento de las relaciones capitalistas de explotación y de los sistemas de clasificación racial, sexual y de género que promueven.

Al enfocarse en los márgenes en lugar de en el centro hegemónico de la anglosfera neoliberal, los multiculturalistas predominantes han abarcado de forma superficial los dilemas más apremiantes en el llamamiento humanista liberal a la diversidad y han dejado sin contestar los discursos sobre la democracia liberal y la funcionalidad del capital siempre presentes —discursos que neutralizan los acontecimientos de forma tal que su resultado ya no parezca abierto a debate—. Al defender los valores de una democracia bien templada, los multiculturalistas liberales han dejado también sin cuestionar las relaciones sociales de producción. En la espectralidad que ha sido puesta al descubierto por las prácticas discursivas y figurativas del multiculturalismo predominante, está latente el continuo avance de la lógica de la supremacía blanca y sus prácticas sociales. Oculta en las ideas de los multiculturalistas predominantes se encuentra una fascinación promiscua por la diferencia y los exotismos epistemológicos, y el retorno al Otro, eclipsado en el pasado. Los multiculturalistas predominantes continúan permeados por el modo de producción capitalista y las estructuras de clase, raza, género y dominación sexual.

El multiculturalismo crítico enfatiza las experiencias colectivas de las personas marginadas en el contexto de su activismo político y movilización social. Distinguimos el multiculturalismo crítico de las ideologías dominantes de multiculturalismo que buscan legitimar el orden social mediante la armonía racial y una identidad nacional basadas en la "Norteamericanización" de las culturas marginadas. Como marco para el desarrollo de una praxis pedagógica, el multiculturalismo crítico abre los espacios sociales y políticos para que los oprimidos desafíen las distintas formas de opresión de clase, raza y género que son producidas y reproducidas por las relaciones sociales dominantes. Consideramos que al utilizar sus discursos, historias y experiencias vividas como herramientas para la lucha social (McLaren, 1995), los grupos subalternos pueden interpretar y transformar las condiciones sociales opresivas en acción política y social significativa (McLaren, 1995, 1997). El multiculturalismo crítico estimula a

las comunidades y grupos marginados a crear alianzas políticas y así erradicar la homogeneidad cultural al interpretar y (re)hacer su propia historia (McLaren, 1995). Como parte de un esfuerzo concertado de lucha anti-capitalista, el multiculturalismo crítico busca establecer la igualdad social y económica en contraposición a la ideología liberal y conservadora de "igualdad de oportunidades" que enmascara la distribución desigual de poder y riqueza existentes.

Un plan de estudios multicultural democrático en el aula estimula a los estudiantes a interrogar los múltiples significados de raza, clase, género, y sexualidad en una sociedad que invierte y revierte de manera festiva y seductora el verdadero significado de la igualdad social. Desde nuestro punto de vista, el multiculturalismo crítico tiene el potencial para ejercer presión sobre la democracia para que haga honor a su nombre al colocar el igualitarismo liberal burgués en el puesto de testigo de la historia. Cruz (1996) plantea que debemos negarnos a la provocación de las promesas vacías de la democracia burguesa que

lleva al discurso político las promesas colgadas a la ideología de una igualdad mayor venerada en el centro de la democracia liberal burguesa, da a los grupos un sentido de pertenencia en la sociedad y en la historia, ofrece el consuelo que proviene (tendenciosamente) de ser capaces de decir algo sobre quiénes son ellos, intenta repensar en lo moral y reconstruye en el ámbito institucional los significados que se encuentran detrás del igualitarismo, e insiste en que el poder social, en realidad, debe conceder poder, encanto y protección de todo. (32-33)

En este punto coincidimos con Joel Kovel en que la lucha no es sólo contra las condiciones económicas sino también contra la delimitación del individuo mediante la conversión por el capital del poder de la mano de obra en una facilidad; es decir, contra la adhesión a la racionalización burocrática, el individualismo posesivo, y el deseo de consumo. Como Kovel (1998) señala, "resulta que el capital debe combatirse y vencerse, no sólo a pequeña escala sino en la misma medida en que habita e infesta la vida cotidiana a través de las estructuras de racionalización burocrática y deseo de consumo. Sin embargo, el capital no puede superarse a menos que sea sustituido, al nivel del sujeto, por una noción alternativa" (109). Sugerimos que un movimiento en una dirección alternativa sería la formación de un sujeto liberado de la inocencia y comprometido con la diferencia, a la manera planteada por Stuart Hall (1996). Hall llama a repensar la etnicidad de una manera más diversa y menos coercitiva, separada de su equivalencia con el nacionalismo, el imperialismo y el Estado. En resumen, se refiere a una etnicidad que no ha sido estabilizada de forma tras-

cidental con el propósito de conferir una garantía esencial a la identidad. Al mismo tiempo, no creemos necesariamente que todas las identificaciones con el Estado deban evitarse, como en el caso de las luchas de liberación nacional donde el bienestar colectivo de la población como un todo tiene prioridad sobre los objetivos e intereses individuales.

En resumen, debemos continuar empeñados en nuevas luchas de liberación y en la creación de nuevas identidades de clase, raza, y género —tanto al nivel global como local— a lo largo del camino. Con este fin, la pedagogía crítica debe resultar un escándalo para la imaginación política, un conjunto de prácticas discursivas y materiales diseñado para transformar el letargo de las masas en activismo político contra las prácticas corporativistas y neoliberales de la clase gobernante. Como Hall (1997) y otros nos recuerdan, debemos comenzar a repensar la identidad más en términos de lo que podemos hacer unos por otros (una cuestión de ética) que en términos de quiénes somos (una cuestión de epistemología). Ambos asuntos son importantes, de hecho, pero consideramos que la construcción de la coalición al servicio de la lucha anticapitalista requiere que comencemos nuestra lucha con un compromiso ético de cada uno y un compromiso político para desafiar entre todos las relaciones sociales de producción bajo la actual crisis orgánica del capitalismo global. Tal compromiso nace no sólo de un conjunto preestablecido de importantes principios de justicia social, sino de una comprensión dialéctica y auto-reflexiva de cómo nuestra humanidad está implicada tanto a nivel local como global en las relaciones de sufrimiento y explotación capitalista.

En este capítulo, hemos enfatizado varias nuevas corrientes para el desarrollo de un multiculturalismo crítico centrado en el actual dominio del mercado global despolitizado. En nuestro desplazamiento hacia una repolitización radical del mercado global y una reactivación de la presencia de Marx en la historia actual con relación a los recientes intentos de des-ideologización del agente multicultural, una retirada de la sociedad civil activa, una falta de valor cívico, y un embeleso en el consumismo pasivo y apolítico, hemos desafiado la privatización de la subjetividad y el rol de la globalización en la deformación de la agencia política. También hemos presentado una advertencia contra el destronamiento de la clase como problema cardinal en los debates actuales sobre la agencia y la identidad multicultural.

La interrogante que nos gustaría proponer con vistas a desafiar la educación multicultural es ésta: ¿cómo la Izquierda puede protagonizar un proceso de cambio estructural que vaya más allá de la intervención estatal, para lograr la redistribución interna y una aceptación tácita del modelo neoliberal de integración de mercado libre, pero no de economía

global? Como no podemos ignorar las importantes contribuciones de los partidos de Izquierda organizados, también debemos reconocer y enfatizar la importancia de los movimientos sociales de base que operan fuera de las estructuras del Estado y los partidos organizados, como en el caso de las comunidades cristianas, los grupos de solidaridad, los Sin Tierra de Brasil, y grupos revolucionarios como los Zapatistas mexicanos (Robinson, 1998-1999). ¿Cómo estos nuevos movimientos sociales pueden mediar entre el Estado y las masas? ¿Cómo estas luchas pueden enfrentar la hegemonía de la elite transnacional y sus contrapartes locales, dentro del espacio transnacional? ¿Cómo un transnacionalismo desde abajo—desde la sociedad civil, diferente a la sociedad política— puede desafiar el poder de la elite global?

Nos unimos a nuestros *compañeros/as* en América Latina y Norteamérica, —trabajadores, mujeres, ambientalistas, estudiantes, campesinos, grupos indígenas, asociaciones de pobres urbanos, y otros sectores de la sociedad— para forjar un bloque contra-hegemónico de oposición al capitalismo global y a la represión estatal, en otras palabras, que se dirija contra esos ajustes estructurales neoliberales. Lo hacemos con la esperanza que de los escombros de la figuración histórica surgirá una pedagogía multiculturalista revolucionaria más capaz de guiarnos a través de las transformaciones necesarias del nuevo milenio.

Referencias

- MIEN, T. W. *The invention of the milite raer', volume one: Racial oppression and social control*. London. Verso. 1994.
- The inption of the white* *z00111111e two: The origins of racial oppression in Anglo-America*. London. Verso. 1997.
- ANZALDUA, G. *Borderlats/La frontera: The new mestiza*. San Francisco. Spinsters/Aunt Lute. 1987.
- BROIYN, B. "Global bodies/postnationalities: Charles Johnson's consumer culture". *Representations*, n." 58, 24-48. 1997.
- CRUZ, J. "From farce to tragedv: Reflections on the reification of race at century's end". En *Mapping multiculturalism*, ED. A. F. GORDON Y C. NEWEIFID, 19-39. Minneapolis. University of Minnesota Press. 1996.
- DALLA COSTA, M. "Capitalism and reproduction". *Capitalism, N'atare, Socialism* 7(4). 111-21. 1996.
- Dnvirs, S., Y N. CLTY. "Focus on English speaking democracies: Global ization and educational reforms in Anglo-American democracies". *Comparativo Education Review* 41(4): 435-59. 1997.
- DAvt8, A. Y. "tender, class, and multiculturalism: Rethinking "race' politics". En *Mapping multiculturalism*, FD. A. F. GORDON t C. NEWITELD, 40-48. Minneapolis. University of Minnesota Press. 1996.
- DE LA TORRE, W. 1996. "Multiculturalism: A redefinition of citizenship and community". *lirban Education* 31(3): 314-45.
- D'SolizA, O. *The end of racism: Principies fjr a multiracial society*. New York. Free Press. 1995.
- FLORfS, L. A., Y MCPRAIL M. L. "From black and vvwhite to living color: A dialogic exposition into the social (re)construction of race, pender, and crime". *Critica! Studios in Mass Communications*, n". 14, 106-22. 1997.
- GIMENEZ, M. E. "Connecting Marx and feminism in the era of globalization: A preliminary investigation". *Socialism and Detmocracy* 18, 1 (January—June): 85-105. 2004.

Capítulo 5

Globalización, Clase y Multiculturalismo

Fragmentos de un cuaderno rojo

Si esto fuera una dictadura, todo sería mucho más fácil.

George W. Bush

¡Estás despedido!

La victoria del capitalismo global sobre sus adversarios de la Guerra Fría se logró en el ensueño de la calle Bourbon. Las entrañas del destino se han desbloqueado y la historia se ha puesto en movimiento una vez más. Como el desafío de convertir el territorio en un parque temático gigante para entretener a la clase dominante, no se ha logrado en todas partes del mundo, la oposición se ha marchitado por el momento. Cada vez más países asumen lo que William Greider (2000, 14) llamó la "camisa de fuerza dorada" de la globalización, de "sigue nuestras órdenes y (algún día) te haremos rico" —programas de austeridad forzada, orquestados por instituciones como el Fondo Monetario Internacional, que dicta lo que los gobiernos extranjeros pueden o no hacer y los continuos ataques del Banco Mundial sobre los bienes públicos de los países pobres.

A pesar de todo el frenesí y la fanfarria que rodea a las promesas de mercado libre, permanece la cuestión de que también los países avanzados y desarrollados se han visto dañados por la globalización. Sólo unos pocos centros metropolitanos y estratos sociales selectos se han beneficiado, y no es ningún secreto quiénes son estos selectos inquilinos. No se trata de que los pobres sean los próximos en la fila de los futuros millonarios. Lo anterior no forma parte del esquema total. El éxito de *The Apprentice*, al igual que el del capitalismo neoliberal, ha traído consigo al doblemente reprimido Donald Trump, al trabajador desempleado que vuelve a visitar la escena de su despido para hacer algunos "despidos", sólo que esta vez por medio del cañón de un rifle automático mientras derriba a tiros a su ex jefe y a sus compañeros de trabajo. No, los pobres no son los próximos en la fila para entrar al paraíso del mercado libre. Cualquier seguridad económica que una vez disfrutaron ha sido extirpada por el capitalismo neoliberal y el errado veredicto histórico de que las iniciativas de libre comercio contribuyen a los avances económicos de los países en desarrollo.

De hecho, los pobres han sido eliminados por completo del libreto; sirven como extras permanentes para las tomas de fondo de extensas *telenovelas* millonarias sobre la fama de la minoría afortunada, y la miseria y pobreza para los muchos desafortunados. No todos podemos ser millonarios de telenovelas como Victor Newman que vive en el realismo mágico de nuestros ensueños de media tarde. Sin embargo podemos convertirnos en activistas anticapitalistas. La integración funcional entre producción, comercio, mercados financieros globales, y transporte y tecnologías de avanzada que hacen instantáneas las transacciones financieras, ha facilitado el redespigue del capital a lugares de "bajo costo" que posibilitan la explotación sobre la base de las ventajas que proporcionará para esos que deseen ser parte del "Millonarios-R-Us Club"; o un actor protagonista en *The Young and the Restless*.

A medida que las líneas de montaje globales se incrementan, y el capital financiero y especulativo actúa más allá de las fronteras nacionales, mediante asaltos del tipo comando ("ir, capturar los bienes y salir"), el Estado aún tiene dificultades para manejar las transacciones económicas a pesar de que no se ha desprendido de la infraestructura del imperialismo corporativo. Las corporaciones transnacionales y las instituciones financieras privadas —miembros del Gold Card de la burguesía dominante del mundo entero— han formado lo que Robinson y Harris (2000) llaman un "clan capitalista transnacional". Mientras el bloque histórico capitalista global emergente está marcado por contradicciones en términos de cómo lograr un orden regulador en la economía global actual, los capitales

nacionales y las naciones-Estado continúan reproduciéndose a sí mismas. Los mercados locales no han desaparecido de la escena ya que continúan proporcionando estabilidad al Estado imperialista mediante la seguridad de las condiciones generales para la producción y el intercambio internacional.

A las democracias liberales les gusta que el Estado sea una esfera de actividad separada y autónoma porque de esa manera pueden establecer cortinas de humo convenientes contra las operaciones internas del proceso de producción capitalista. Pueden también impedir la asombrosa revelación del juego suma-cero del capitalismo y obstaculizar nuestra comprensión de las formas aborrecibles en que en realidad el Estado funciona para sostener y promover el sistema capitalista. Sin mencionar los modos en que el Estado traspasa la culpa a los individuos (son demasiado haraganes, ignorantes, o poco cualificados) en lugar de referirse a sus condiciones materiales de existencia (por ejemplo, la forma de valor de la riqueza que es históricamente específica del capitalismo). Dentro de las democracias liberales, los individuos son considerados responsables de su propia pobreza mientras que la culpa es alejada de la casta capitalista hacia los estratos más bajos, hasta ver quién puede prosperar con el mínimo o los estándares más bajos de justicia económica y social así como de protección medioambiental y sustentabilidad. La culpa siempre se aleja de los medios por los que se crea la plusvalía debido a la relación interna y dialéctica que existe entre el trabajo y el capital —es decir, lejos de la manera en que los trabajadores se encuentran encerrados en una relación interna y antagónica con el capital en sus formas más alienantes y deshumanizantes—, y del hecho de que la explotación es un rasgo constitutivo del proceso de producción capitalista (Allman, 2001).

La globalización del capitalismo de ninguna manera es responsable del interés democrático; sin embargo, sus promotores han ocultado su naturaleza diabólica detrás del planteamiento poco sólido de que el mercado libre promueve la democracia. De hecho, la autodeterminación en los gobiernos sólo existe cuando coincide con los objetivos de las corporaciones transnacionales, que están "abiertas a todos los mercados domésticos, los recursos naturales, la construcción de infraestructuras y los consorcios laborales de todas las corporaciones del mundo para el control transnacional extranjero sin la barrera de la auto-determinación del gobierno y el pueblo" (McMurtry, 1999, 58). En otras palabras, la agenda real de las corporaciones transnacionales es crear un capitalismo anti-bienestar con un rostro humano, a la vez que aleja la atención de la congenialidad paradójica del capitalismo y su lado negativo reprimido.

Horno Homini Lupus: La McLey del valor

Hoy en día, no podemos hablar a la ligera de la ley del valor capitalista, no obstante en su lugar necesitamos referirnos a la "McLey del valor" en la que una corporación que vende hamburguesas tiene más autoridad en el Acuerdo de Libre Comercio de América del Norte que muchos gobiernos del llamado Tercer Mundo. ¿Por qué razón la Organización Mundial del Comercio puede determinar que una corporación como Time Warner AOL pueda demandar al gobierno de la India por permitir un mercado subterráneo de discos compactos de Michael Jackson, pero permanece en silencio ante el cumplimiento de los derechos humanos y las condiciones de los trabajadores (Collins y Yeskel, 2000)? El imperialismo ha llegado sin ser anunciado, esta vez en una larga limusina al estilo de Las Vegas donde los oligarcas financieros, y sus banqueros sirvientes y arribistas, traman diferentes maneras para acelerar la concentración del capital y la formación de monopolios, abstraídos de los refugios económicos que languidecen en los barrios pobres y sus carros de compra a remolque. Sin embargo, este tipo de información nunca será parte de las noticias de la mañana precisamente porque llama la atención a lo que McMurtry (1998, 1999) denomina la muerte de la secuencia del valor del dinero —el valor del mercado global del imperialismo—. ¹

McMurtry afirma que la democracia del mercado libre es un término auto-acuñado que se basa en la más aborrecible de las mentiras. Las corporaciones nos auxilian en el sentido de la doctrina del mercado, una doctrina legitimada por su bautismo en el fuego de la producción de artículos. Pregunta: ¿Quiénes son los productores? Después de todo, son los dueños del capital privado quienes compran el trabajo de los que producen, incluyendo, señala McMurtry (1999), "los trabajadores técnicos y administrativos de cuello blanco" (174). Mientras algunos propietarios que invierten pueden ser también productores —reciben dinero como gerentes además de la remuneración que reciben por su condición de propietarios— la mayoría de los "productores" de las corporaciones en realidad no produce bienes. Estos propietarios no cumplen ninguna función en el proceso de producción y se han establecido como entidades legales ficticias o "personas corporativas". Los productores reales —los trabajado-

1. Resulta inadmisibile promover cualquier crítica a la ley que determina internamente el capital: al maximizar, por cualquier medio disponible, la proporción de las exigencias de dinero de los dueños, se incrementan las exigencias de dinero de las entradas. Los medios corporativos seleccionan esas partes que no contradicen la organización de la secuencia del dinero de los organismos sociales. El código de regulación de esta secuencia de crecimiento ha provocado la esclavitud y el genocidio de sociedades enteras. Cualquier cosa que se interponga en el camino de este crecimiento desigual o desarticulado, es vida devastada y termina tragada.

res— están recluidos en las "fábricas de producción" anónimas, contratados por los dueños de la producción. No existe libertad para los productores reales dentro de la "economía de mercado-libre". Esto se debe a que los productores reales pertenecen a los empleadores, y sirven como instrumentos *de* la voluntad del empleador. La poca libertad que existe se ubica en los niveles superiores de la administración, pero ni siquiera aquí se encuentra "sólo para adaptarse a la autoridad imperante de maximizar la rentabilidad de los inversionistas y propietarios" (175). McMurtry asegura que la obediencia al mercado de bienes se ha visto como el único camino para la libertad y la realización. Escribe:

La libertad no es sólo un eslogan; supone una opción para hacer más de lo prescrito. Unos pocos agentes del sistema de mercado en verdad son libres, sobre todo de las instancias superiores. En definitiva, únicamente el "mercado libre" mismo, es libre o auto-regulado. Sin embargo, al igual que en otros credos fundamentalistas, la obediencia a su dios se concibe como el clímax de la libertad personal y la auto-realización. (178)

La generación actual ha sido sacrificada de antemano a la globalización del capital. Esto coloca un dilema más importante para los profesores y trabajadores culturales. ¿Por qué no intentar ayudar a los jóvenes a un sistema que está diseñado exclusivamente para ellos? Como Viviane Forrester (1999) ha señalado, la educación bajo el capitalismo ha atrapado a la juventud de hoy en las fabricaciones y engaños de la historia, al enseñarles "sobre los rudimentos de una vida ya negada a ellos, una vida ya confiscada, una vida de la que están privados por adelantado [una vida que ya no es viable de ninguna manera]" (70). El sistema no proporciona roles para nuestros jóvenes, a no ser sobre todo roles de náufrago o paria. Estos son roles para personas que no tienen ninguno, *los olvidados*, la generación perdida, los muertos vivientes. ¿Cómo es posible enseñar a la juventud de hoy en día a ser parte de la misma sociedad que los rechaza? (Giroux, 2000a, 2000b).

El propósito actual del capitalismo global, de hecho, puede rastrearse hasta la Comisión Trilateral de 1973 (compuesta por los directores ejecutivos de las grandes empresas corporativas más importantes del mundo, académicos, funcionarios de gobiernos, entre otros), donde se debatió que existía "un exceso de democracia" en los países occidentales y abogaban por la legitimidad de la jerarquía, la coerción, la disciplina, el anonimato y la farsa, así como por la no intervención de una democracia gobernable (McMurtry, 1999). Los valores capitalistas genéticamente mutantes se han transformado en un *etos* social, lo que facilita que proliferen las aventuras

financieras fraudulentas y rompe el débil acuerdo que ha existido durante mucho tiempo entre el trabajo y el capital.

La noción de mercado de Adam Smith, como sirviente del bien público mediante la compartimentación de las "riquezas de las naciones" ha adquirido en la actualidad el estatus *de* una broma de muy mal gusto. Arqueado sobre los halagos del valor del programa del mercado global se encuentra la figura rociada de George "Dobliu" Bush, que no sólo está contento por haber robado la elección por medio de la limpieza de votantes en el Estado de la Florida de su hermano Jeb, sino que está decidido a materializar su potencial para evidenciar desilusión y ejercer una terca voluntad para regalar miles de millones de dólares de recortes de impuestos al 1% más rico de la población.

Bush no sólo carece de inteligencia moral, sino que sirve como sustituto para tal carencia. Ha eclipsado a Dan Quayle en el departamento de "mentes desperdiciadas", sin embargo ya no se aprecia lo que su jefe Dick Cheney tiene en mente para él. Apuntalado como un marinero duro y compasivo a través de quien el Señor Jesús manda a Estados Unidos al sangriento teatro de combate, Bush hijo, es el líder perfecto para combatir a los sucios bárbaros y para arrebatar los recursos naturales de sus países de sus manos indignas.

¿Globalización o Globalonia?

¿Cómo ha transcurrido la globalización del capital? El funcionamiento económico de los países industriales bajo la globalización, durante los años ochenta y noventa fue mucho más deficiente que en los años cincuenta y sesenta, cuando operaban bajo una economía de mercado social mucho más regulada (Singh, 2000). El crecimiento económico, a pesar de que ha crecido en producto interno bruto, ha disminuido y la productividad ha decrecido a la mitad; además, el desempleo se ha elevado de forma dramática en países que son parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

El hecho de que a Estados Unidos le haya ido mejor en el problema del desempleo que a los países europeos occidentales, no puede atribuirse a los mercados laborales menos flexibles de los últimos tiempos, o a la revolución de las tecnologías de la información. En el caso de Japón y Corea, su período de crecimiento económico acelerado, la reducción de la pobreza y el aumento del nivel de vida se encontraban en el comercio regulado y en los controles al capital, no en un evangelismo de política liberal. Por ejemplo, cuando Corea, Malasia e Indonesia liberalizaron sus flujos de capitales externos, sufrieron caídas económicas (Singh, 2000).

Los países latinoamericanos que han liberalizado sus regímenes de capital externos y de comercio, han sufrido fugas y severas crisis financieras, incluyendo la crisis del peso de 1994-1995 en México y el "efecto samba" en 1999 en Brasil. Los países latinoamericanos, al obedecer el consenso de Washington, han experimentado desde finales de los ochenta, una reducción en su tasa de crecimiento a largo plazo del 6 al 3% por año (Singh, 2000).

La batalla por el libre-comercio no tiene que ver sólo con las ganancias, sino también con la creación de la ideología. La globalización ha resultado un sombrío fracaso para la gran mayoría de las naciones capitalistas del mundo. Sin embargo, las élites corporativas se niegan a admitir la derrota. De hecho, reclaman descaradamente la victoria y que la historia está de su parte. En cierto modo tienen razón, pero tenemos que entender que hablan por sí mismos. Han resultado victoriosos. Han ganado millones. La interrogante permanece en pie: ¿a costa de quién?

El capitalismo global ha ganado la batalla por la ideología legada. La monocracia del capitalismo global se ha declarado victoriosa sobre las ideologías socialistas y comunistas. Las últimas han sido subastadas en Sotheby como reliquias de la lucha de clases de épocas pasadas para ser archivadas en museos dedicados a la victoria de la democracia sobre los imperios diabólicos creados por el Sr. Marx. Por ahora, al capitalismo ha tenido éxito en guiar las ruedas de la historia hacia la extrema derecha, hacia una colisión directa con el bloque neoliberal predominante, donde las postmodernizadas vallas en las calles declaran el triunfo de la privatización sobre el socialismo, del individualismo sobre el colectivismo, de la política de identidad con su estilo *de* vida sobre la política de clase, del cinismo sobre la esperanza, y de la barbarie sobre la civilización.

El decadente esqueleto del comunismo yace en su ataúd de hierro rojo, sólo para que los ladrones de tumbas del Fondo Monetario Internacional revuelvan sus huesos, para ver si queda algo de valor monetario. No debe sorprendernos que las estatuas de Lenin hayan sido fundidas para producir máquinas automáticas de monedas para los jugadores de Las Vegas. Los evanescentes sueños socialistas bajo la forma de objetos de recuerdo soviéticos pueden adquirirse por tarjetas de crédito en Internet por fanáticos canosos desde 1968 (el *acht und sechziger*).

El capitalismo se ha convertido en nuestro *ticket* al llamativo mundo de los sueños fantásticos y de la esperanza anestesiada, a una esfera pública subterránea donde *American Psycho* sustituye a Che Guevara como el icono de la revolución postmoderna. Bajo el ojo seductor de los inversionistas financieros de "alto-riesgo", se ha creado una laboral de dos estratos, con trabajadores de servicios poco cualificados y mal pagados que

trabajan junto a un pequeño segmento de trabajadores bien pagados y muy cualificados. Para los millones *de* personas cuyas vidas permanecen comercializadas y reguladas en la morgue del "camino rápido" de la acumulación de capital y su seductora compañía, la ideología consumista, las contradicciones claramente visibles dentro de las relaciones económicas y sociales capitalistas de producción se han vuelto demasiado palpables para ser reconocidas. Han sido naturalizadas como sentido común.

Después de todo, la compra y venta de vidas humanas como artículos —la creación de lo que Marx llama "esclavos asalariados"— debe garantizarse como un factor constitutivo de nuestra democracia, por lo que su condición se disfraza con cuidado como un "acuerdo contractual voluntario"; todo ello aun cuando las únicas alternativas para sacudir la sudorosa palma de la mano invisible del mercado son la inanición, las enfermedades y la muerte. Liberales y conservadores por igual, gustan de realizar repugnantes elogios a Estados Unidos como bastión de la libertad del mundo a la vez que ignoran el hecho de que su sueño grandilocuente de salvar al mundo ha sido un gran fracaso y ha desatado un hiper-Leviatán entre las poblaciones afligidas de la humanidad. En su mayor parte, nuestros funcionarios del Estado (que tienen sirvientes personales) han elegido no prestar atención a las disparidades abismales entre los esfuerzos y las recompensas que acompañan al capitalismo real existente. Los marxistas lo saben de otra manera. Bajo el mito de la meritocracia que refuerza al sueño Americano y que marcha a la par de las imágenes de consumidores felices en una búsqueda sin aliento de un paraíso terrenal, acecha la conciencia esclavizada del patriotismo primitivo y el incremento de la polarización entre los ricos y los necesitados. El único queso "libre" está en la ratonera. Ser libre de la necesidad es una imposibilidad constitutiva dentro de una estructura "democrática" de apropiación privada y comercialización corporativa. Ser "libre" en una economía capitalista desarrollada significa ser libre para elegir entre ser el explotador o ser el explotado. El atraso de las economías de la periferia se ha vuelto una condición necesaria para la prosperidad de las economías del centro (Kagarlitsky, 2000, 58).

Los teóricos postmodernos reconocen estas contradicciones pero en gran medida son incapaces de desarrollar una política contra-hegemónica excepto al estructurar sus observaciones sobre el plano cultural y, por lo tanto, al oscurecer la economía política del capitalismo real existente. Neil Larsen (2000) advierte que

en el mejor de los casos, el recuento culturalista de la globalización redunda en un mero descriptivismo —como el caso de la obra de García Canclini—. En el peor —Baudrillard o Bhabha— da como resultado el tipo de pseudo-teoría que simplifica lecturas de

algunos de los efectos colaterales de la globalización (por ejemplo, la hibridación de las culturas nacionales o la manipulación de la opinión global a través de la difusión de simulacros de "noticias" al estilo de CNN) como sitios fantasmagóricos para su subversión o eterna réplica. Este es un pensamiento concreto llevado al extremo al confundir la coraza vacía de una forma comercial globalizada, por el contenido humano y social que de manera progresiva deja de contener. (14)

Los antagonismos políticos y sociales que obsesionan al capitalismo actual son múltiples y pueden percibirse cuando se utiliza la óptica de la crítica materialista histórica. Por una parte, somos testigos de primera mano de la gran abundancia de recursos materiales capaces de proporcionar sustento a los 6 mil millones de habitantes del planeta y suministrar las necesidades básicas entre las que se incluyen empleo garantizado, vivienda y atención a la salud. Por otra parte, el crecimiento de la bipolarización y la sobre-acumulación de capital por la nueva especie de gánsteres capitalistas opulentos de las mafiacracias globales dominantes que han reducido las probabilidades de supervivencia de los hambrientos, pobres, desnutridos, y de los que padecen carencias y enfermedades, para un segmento creciente de hombres, mujeres y niños de la clase obrera, que se unen a las filas de los guetos urbanos y a los habitantes *de* los barrios pobres en sus *casas de cartón* en todo el mundo. No sólo hablamos de los de Calcuta y Río de Janeiro, sino también de los de nuestras propias comunidades urbanas desde Nueva York a Los Angeles.

En lugar de celebrar el crecimiento de la democracia económica en todo el mundo, afrontamos la creciente desigualdad de proporciones que asombran a la imaginación. Como Willie Thompson (1997) destaca, "la tendencia es precisamente en la dirección opuesta, hacia la intensificación de la polarización, la concentración de la miseria, el sufrimiento, la pobreza absoluta y la desesperanza al nivel más bajo de la escala, reflejado por la acumulación exorbitante e incesante [de capital] en el otro polo" (224-25). Si al incrementar la extorsión del valor excedente absoluto mediante la proliferación de maquiladoras a lo largo de la *frontera* México-Estados Unidos o al aumentar el valor excedente relativo a través del incremento de la productividad del trabajo y la reducción del valor *de* la fuerza de trabajo, el capitalismo continúa manteniendo prisionera la fuerza de trabajo humana, al rendir culto a su propio proceso de valorización y lógica mercantilista, y remodelación del mundo a su propia imagen. El valor —el medio y el resultado del trabajo abstracto— sujeta a los individuos al vértigo de su ley de movimiento. Como Ahab, arrojado sin vida sobre el cuerpo de Moby Dick mientras la Bestia Blanca se sumerge en las profundidades heladas de la eternidad, somos transportados al futuro sobre las

espaldas de nuestra peor pesadilla, en una macabra parodia de la vida. Concebidas en el universo social del capital, nuestras pesadillas trazan el curso de la civilización, iluminadas por la tenebrosa lámpara de la historia.

Según James Petras (2000), "la prosperidad en Estados Unidos está alimentada en parte por una burbuja especulativa exagerada que es insostenible. Las acciones son sobrevaloradas en gran medida; los ahorros son negativos y el funcionamiento de la economía productiva no tiene relación con la economía de papel" (16). Además señala que está claro "que un cuarto del mundo no puede prosperar cuando los otros tres cuartos se encuentran en una profunda crisis —las leyes de la acumulación capitalista no pueden operar en circunstancias tan restringidas—" (16).

Teresa Ebert (2001) obtiene una comprensión de la globalización que deseamos subrayar en este capítulo cuando describe la globalización como el desarrollo de la contradicción central del capitalismo: la separación del trabajador del producto de su trabajo. Vale la pena citar a Ebert con mayor amplitud:

La globalización... trata... sobre todo, sobre la desigualdad estructurada en el mundo contemporáneo; rebatir las teorías de la globalización en realidad es argumentar cómo comprender y emplear esta desigualdad material... La globalización, como Marx y Engels la describían, es un proceso dialéctico. Contrario a su propaganda oficial, la globalización de ninguna manera es un remedio para la desigualdad. Más bien la refuerza: el hecho de que proporciona empleos para los desocupados de ningún modo significa que cambia las relaciones sociales de producción. De hecho, la globalización es la internacionalización de estas relaciones sociales de producción —la internacionalización de la estructura de clases—. (390, 399)

Teresa Ebert ha proporcionado una crítica "materialista" incisiva y lúcida de dos acercamientos a la globalización —lo que ella llama el argumento de la globalización como transnacionalismo y la teoría política de la globalización—. La primera representación de la globalización se refiere a la emergencia putativa de una nueva comunidad mundial basada en un cosmopolitismo compartido y una cultura del consumo. Esta perspectiva comparte una orientación cultural y una del Estado. La orientación cultural enfatiza los intercambios simbólicos globales relacionados con los valores, preferencias y gustos en lugar de la desigualdad material y las relaciones entre las clases. En esencia es una forma de lógica cultural. La atención sobre el Estado explora la relación entre lo local y lo global, y si la globalización significa la reorganización o la desaparición de la nación-Estado. Las teorías políticas de la globalización, por lo general debaten

sobre el estatus soberano de la nación-Estado. Alegan que los códigos legales locales, las monedas locales, y los hábitos y costumbres locales que facilitan el auge del capitalismo sirven ahora como restricciones sobre el capital de manera que en la actualidad se desarrollen las nuevas instituciones transnacionales más apropiadas para la nueva fase del capitalismo.

La concepción materialista de Ebert sobre la globalización sostiene que las teorías culturales y políticas sobre la globalización sepultan los problemas de la producción y la mano de obra bajo interrogantes sobre el consumo del mercado. En este caso, el consumo es naturalizado efectivamente a medida que las interrogantes sobre el gusto, la preferencia del valor y las sensibilidades borran los problemas más fundamentales del trabajo y la producción. Ebert hace hincapié de manera acertada en la importancia de la producción y enfatiza sobre qué trata la política de la globalización: la continua privatización de los medios de producción y la creación de mercados en expansión para el capital y la creación de un mercado ilimitado para mano de obra muy barata y altamente cualificada de manera que los capitalistas puedan mantener sus tarifas de beneficio competitivas. En resumen, este proceso trata de la internacionalización de las relaciones de explotación capitalista.

¿No se ha divertido la historia todavía?

¿Ya estamos cansados del futuro?

La caída del Muro de Berlín y las implosiones políticas y sociales catastróficas en Rusia y en los países de Europa del Este coincide con las prematuras declaraciones sobre el "fin de la ideología" y los correlativos pronunciamientos auto-anulados sobre el fin de la historia aclamada por teóricos sociales conservadores como Francis Fukuyama. En un estilo clásico de señuelo rojo, Fukuyama ha anunciado el fin de los movimientos revolucionarios y la muerte del socialismo en su conjunto. Sin embargo, en su salto alocado hacia la utopía capitalista, la creciente masa proletaria en Rusia y en los países ex-socialistas, que bebieron de los prospectos de los esquemas "hazte-rico-rápido" y de la cosecha de enormes golpes de fortuna, tropiezan sobre el cuerpo embalsamado de Lenin y aprenden las lecciones de la privatización y de las promesas vacías del socialismo de mercado a la manera difícil.

De acuerdo con Arrighi, Hopkins y Wallerstein (2001), "el alcance de Milton Friedman sobre los corazones y mentes de sus discípulos soviéticos y del Este europeo" es tan considerable y su adopción de la ideología monetaria de Occidente es tan irracionalmente fuerte, "que no se han dado cuenta de que este camino no los lleva —al menos a la mayoría de

ellos— a la tierra prometida de Norteamérica sino a las más duras realidades de Sudamérica o peor" (43).

Por supuesto, los trabajadores en Rusia y el antiguo bloque de países socialistas no son los únicos defraudados por las promesas de prosperidad del capitalismo. Miles de trabajadores en los países latinoamericanos cuyos dictadores tomaron prestado de la Organización Mundial del Comercio —y quienes de manera furtiva se embolsaron la mayor parte de los beneficios— sufren debido a los programas de austeridad impuestos en los que han sido obligados a asumir el reembolso de los préstamos internacionales. Si los postmodernistas quieren alardear de la desaparición de la clase obrera estadounidense y celebrar la nueva cultura del estilo de vida de consumo, entonces necesitan reconocer que la llamada desaparición de la clase obrera reaparece de nuevo en las líneas de ensamblaje de China, Brasil, Indonesia, y en todas partes, donde existen menos impedimentos para que Estados Unidos genere beneficios (Zizek, 2000).

El mayor analista mundial de la lucha de clases, Karl Marx, todavía permanece bajo sospecha (una observación nada sorprendente en sí misma). El oponente que ocupa los titulares esta vez es un importante vocero de la psicología evolucionista. Al sostener que el Talmud y la Tanakh han ordenado durante siglos a los judíos adoptar un programa de eugenesia inconsciente y al insistir en que practiquen la endogamia para permanecer racialmente puros, el profesor Kevin MacDonald de la Universidad Estatal de California, en Long Beach, ha planteado de manera infame recientemente que el énfasis judío sobre la cooperación grupal ha dado como resultado que los judíos tengan coeficientes de inteligencia más altos que otros grupos étnicos (Ortega, 2000).

Utilizado por la publicidad-hambrienta, en un juicio en que el historiador británico David Irving comparecía como testigo experto por difamación contra la profesora Deborah Lipstadt y Penguin Books (un caso en que Irving planteó que no hubo cámaras de gas en Auschwitz; por suerte, un caso que perdió), MacDonald no sólo planteó que el judaísmo es una estrategia evolutiva de grupo utilizada para disciplinar como parte de un programa para incrementar la inteligencia de los judíos más que otros grupos y de esta manera asegurar la supervivencia del grupo (una estrategia que plantea fue copiada por los nazis en su filosofía de la superioridad de la raza aria desarrollada como una defensa contra los judíos), también acusó al marxismo de ser un movimiento intelectual subversivo controlado por los judíos, responsable de incontables muertes: "En el siglo XX muchos millones de personas fueron asesinadas en el intento [de los judíos] de establecer sociedades marxistas basadas en el ideal de la nivelación económica y social completa, y otros millones de personas también

como resultado del fracaso de la asimilación judía en las sociedades europeas" (MacDonald, citado en Ortega, 2000, 14).

Aquí vemos lo mismo mala ciencia, que lógica racista, tomada de las pretensiones nauseabundas de culpar del Holocausto a los judíos mismos, al igual que a las víctimas de los llamados regímenes marxistas de la teoría política judía. ¿No es la misma lógica que guía el odio sobre los árabes y musulmanes por parte de los defensores de la civilización occidental, en los tiempos actuales post-9/11? ¿No se acusa a los palestinos de fomentar el odio como un componente evolutivo de su supervivencia? La Guerra Fría pudo haber terminado; sin embargo, la ciencia tiene una manera de retornar, una y otra vez, a la escena de los mayores crímenes de la historia y de investigar a sus víctimas una vez más.

La tecnología como poción milagrosa

A pesar del colapso de cualquier movimiento de oposición importante al capitalismo neoliberal, los educadores han sido alentados a ser optimistas a medida que se internan en la primera etapa precaria del nuevo milenio. Aun cuando abundan las contradicciones del capitalismo, mientras los sin hogar permanecen hombro con hombro con los adinerados en las calles abarrotadas de nuestras megalópolis urbanas, los profesores todavía se aferran al sueño malthusiano de vivir en el mejor de los mundos posibles. Tal optimismo fabricado y su incapacidad concomitante de discrepar, ha contribuido a la supervivencia del capitalismo durante décadas mediante una democracia de baja intensidad, dirigida por burócratas despiadados que proporcionan la igualdad suficiente para evitar que las personas tomen las calles en actos de desobediencia civil.

Todo ello incluso aunque esta alianza no declarada entre los intereses dominantes se rompa, como atestiguan los recientes sucesos anti-Organización Mundial del Comercio en Seattle y Washington D.C. A pesar de que Jean-Bertrand Aristide (2000) señala que "la historia se mueve en olas y que no siempre vivimos en las crestas" (56), el planeta no está preparado para el impacto que la crisis de la globalización tiene en la actualidad sobre los golpeados por la pobreza. Si la situación ya parece fuera de control, ¿qué ocurrirá cuando enfrentemos el *tsunami* que ahogará grandes poblaciones en el momento en que el corneta del capital colisione con el agitado océano de la incertidumbre económica desde las alturas celestiales?

Los profesores dicen que se está entrando en una nueva era de la información de alta tecnología y post-industrial que conducirá a una edad dorada de prosperidad para ellos mismos y para sus estudiantes. Sin

embargo, como James Petras (2000) señala, esta caracterización de las actuales condiciones económicas es evidentemente falsa ya que las industrias de ordenadores representan menos del 3% de la economía. La superautopista electrónica permite al capital financiero moverse a la velocidad de la luz. Como el capitalismo se esfuerza por "aniquilar... espacio con tiempo" (Marx, 1973, 539), desplaza la mano de obra en Norteamérica a la par que incrementa la explotación en Latinoamérica. En esta economía predominantemente financiera, los líderes gubernamentales en alianza con los evangelistas privados y de la política liberal se satisfacen en sobre-dimensionar la era de la información —porque al hacerlo les resulta más fácil generar falso optimismo sobre el futuro y alejar la atención del hecho que la prosperidad está confinada en gran medida a los sectores financieros especulativos y del estado real de las clases capitalistas, en un momento en que la reducción de fondos del Estado agota los recursos de los pobres y los reorienta a los ya abultados bolsillos de los ricos—.

Al crear una fachada de utopía en la era de la información mediante un hucksterianismo similar a un carnaval que acompaña la invasión corporativa de nuestras aulas, exigen que los educadores se conviertan en McProfesores, y el crecimiento de un milenarismo de la tecnología de las computadoras que asegura la salvación mediante la conciencia de Internet, la crítica potencial puede ser extraída del hecho de que vivimos en una era monstruosa. Esta es una era controlada por gigantes monopolistas, conglomerados codiciosos, corsarios de pociones milagrosas y protectionistas selectivos que apoyan los subsidios masivos del Estado, la venta de las empresas públicas a los monopolios privados, el bienestar del rico, el lavado de dinero multimillonario doméstico y extranjero, el dominio de la industria armamentista del sector de las exportaciones, y la ubicación de instituciones claves del Estado bajo la influencia de los sectores financieros de la sociedad civil —en resumen, una era poblada por los capitalistas Todopoderosos que apoyan la creación de un orden social en que el bienestar de clases funcione de manera desordenada— (Petras, 2000).

Los profesores también enseñan que Internet "nivelará" la sociedad, al abolir las fronteras entre los ricos y los pobres. Ese es otro mito. Las fronteras no son sobrepasadas sino reinscritas. Se supone que Internet disuelva la distancia debido a la simultaneidad. No obstante, como Randy Martin (1999) señala, la tecnología de la comunicación y la información ha creado una desigualdad espacial "caracterizada por densidades de acceso y vastas exclusiones" (10).

Tal tecnología reinscribe los límites —en especial cuando esos límites ocurren dentro de esos estratos con "estatus de alto régimen" (10). Martin destaca notablemente que los "info-pobres y las masas ocultas son un

efecto espacial de la tecnología y no sólo los próximos en la fila para estar *on line*" (10).

Por supuesto, la comercialización, la privatización y la neoliberalización de la enseñanza son funcionalmente ventajosas para las condiciones descritas con anterioridad. Aunque ha sido ocultado bajo la cubierta de un resurgimiento del imperativo democrático de la privatización, la enseñanza ha sido reducida a un subsector de la economía y aún proporciona contrapeso para los discursos y prácticas actuales de la explotación de clases y el patriarcado heteronormativo de la supremacía blanca (Cole, 1998; Hill, 1999; Rikowski, 1997).

Lo que decimos, en realidad, ya no es un secreto. Lo nuevo es la etapa guiada por la resignación que ha acompañado las noticias. Cuando supimos que los estudiantes latinos están dos veces más dispuestos que los afro-norteamericanos y tres veces más que los blancos a abandonar la enseñanza media, o que en 1997, el 25.3 por ciento de los latinos entre 16 y 24 años dejaron la enseñanza media, comparado con el 13.4 por ciento de afro-norteamericanos y el 7.6 por ciento de blancos (McQueen, 2000), la información lo registra pero de algún modo deja de irritarnos. Parte de la razón de esto, es que la explotación del mercado capitalista ha sido tan naturalizada y la depauperación del Estado tan deshistorizada y despolitizada que hemos aprendido a aceptar cierta cantidad de explotación acompañada de formas de racismo, sexismo y homofobia. Sentimos que es una parte inevitable de vivir en una democracia capitalista desarrollada.

Lo que no logramos captar es que el capitalismo y la democracia en realidad trabajan uno contra otro y que la combinación de las dos palabras en realidad es una forma de mistificación lingüística —por lo tanto ideológica—.

Suponemos que lo racional es que si seguimos escuchando el término "democracia capitalista" con la frecuencia suficiente, comenzaremos a creer que los dos términos son inseparables e inconscientemente los despojaremos de su asociación con la dominación. (Esta estrategia fue exitosa al convencer al público de que Irak fue responsable por los ataques del 11/9).

De hecho, los dos términos deben separarse no unirse. Quizás otro adjetivo deba preceder al término "democracia". Tal vez "democracia socialista" sea una combinación más apropiada para los que desean hacer que la democracia dé vida a sus ideales igualitarios. Sin embargo, como hemos sido formados a lo largo de la Guerra Fría para tener dolor de cabeza incluso ante la mera mención de la palabra "socialismo", es poco probable que veamos alguna vez aparecer el tema de la "democracia

socialista" con alguna regularidad creciente en las publicaciones dedicadas a la reforma educativa, al menos a corto plazo.

California es con frecuencia un precursor de los escenarios dominantes de la vida futura estadounidense. Es el Estado que aprueba proposiciones (como la 187, 209 y 227) que rutinariamente ha dado a luz a través de un matrimonio de políticos del tipo yo-ya-sabía, en la forma de ricos hombres de negocios como Ron Unz y populistas de derecha, miserables y maniacos como Pete Wilson y sus semejantes, entre los que se incluye Arnold Schwarzenegger, maldición de todos los políticos "amanerados". Las iniciativas políticas de California a menudo sirven como precursoras de políticas que a la larga se propagarán por otros Estados como un contagio descontrolado, con una mezcla de racismo, sexismo, amnesia histórica burguesa, arrogancia de clase y homofobia en un cóctel político tan malvadamente peligroso como cualquier arma biológica inventada por el Pentágono.

California es el Estado que genera gran cantidad de tensión alrededor de la reforma educativa —una reforma que puede ser rastreada hasta el adormecedor etnocentrismo, el anglo-elitismo, y el entorno social de percepción y clasificación que se encuentra indisolublemente conectado al actual clima de latinofobia—. Esto no es difícil de comprender en un escenario geopolítico antagónico donde culpar a los inmigrantes procedentes de México, es una práctica común y aceptada. California es el Estado donde el movimiento *English Only* gana fuerza.

Donaldo Macedo (2000) capta lo absurdo de las propuestas de *English Only*, que plantea que el inglés es el idioma más efectivo para los ciudadanos de Estados Unidos, y que es el lenguaje que garantizará mejor un futuro exitoso:

Primero, si el inglés es el idioma educativo más efectivo, ¿cómo podemos explicar por qué más de 60 millones de norteamericanos sean analfabetos, o analfabetos en la práctica? Segundo, si la educación de *English Only* puede garantizar un mejor futuro para las minorías lingüísticas como prometen educadores como William Bennett, ¿por qué la mayoría de los negros norteamericanos, cuyos ancestros han hablado inglés por más de doscientos años, se encuentran relegados a los guetos? (16)

En medio de la ampliación del escenario de ataques a inmigrantes no es difícil demostrar que la democracia ha sido echada a un lado, sus intentos de renovación y tonificación cívicas en la esfera pública disminuyen. Predominan dos tipos de reacciones. La primera es comprometerse en una revolución a medias, mediante esfuerzos reformistas subscritos a una creencia teleológica en la evolución de la democracia mediante un mercado

libre. La segunda es implicarse en un activismo político que se adentra profundamente en el corazón del neoliberalismo, el control corporativo del proceso de enseñanza y las relaciones capitalistas de explotación. Mientras la primera reduce la práctica de la lucha crítica, la segunda carece de una coherencia nacional y una estrategia internacional.

El neoliberalismo persiste en la obstinación letal de emplear uranio en una coraza militar contra tanques estadounidenses. Con la excepción de un puñado de exitosas campañas antiglobalización, la oposición al neoliberalismo ha enmudecido, gracias a los keynesianos militares de la administración Bush y anterior a ésta, al pulido arte de gobernar de Bill Clinton y su exitoso estímulo de un mercado libre sin restricciones, bajo la forma de un Tercer Camino a medias entre la economía keynesiana y el ultra-capitalismo. La oposición ha resultado entorpecida debido a los esfuerzos y al triunfalismo astuto de los apologistas del mercado libre de la Nueva Derecha. La apoteosis colonial de la administración Bush y los halcones del Pentágono —y el populismo reaccionario a trofiador de cerebros de sus plataformas políticas— se ha encontrado con una falta de oposición enérgica real por parte de la Izquierda educativa. Sin embargo, esto se debe en parte a la escasez de alguna oposición rival al capitalismo global, ya sea nacional o a escala mundial. En un futuro previsible, la Izquierda se ha reflejado a sí misma en una esquina; y puede cargar con el pesimismo hasta ese entonces.

Capitalismo y el Nuevo Racismo

La ideología del racismo ya no opera sobre premisas biológicas. En su lugar, incorpora nociones de cultura y nación como justificación para la supremacía blanca. El nuevo racismo funciona como una forma de anti-antirracismo que se opone a los "privilegios raciales" concedidos a las personas de color y a las minorías. Mientras insiste de forma explícita en que apoya una política de inclusión, aún así abraza implícitamente una política de exclusión. Por ejemplo, descarta la acción afirmativa sobre la base de que impide la movilidad económica y social de las personas de color (Ansell, 1997).

La agenda de la Nueva Derecha se expresa dentro de los discursos liberales y progresistas que celebran la "diferencia". No obstante, existe una distinción entre la manera en que los derechistas y los progresistas emplean este término. Mientras una celebración liberal y progresista de la diferencia se dirige a la promoción de una política de inclusión limitada ("necesitamos respetar las voces de los que son racial y culturalmente diferentes"), la celebración de la Nueva Derecha de la diferencia ("todos

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

somos diferentes, pero si nos esforzamos por adoptar la misma ideología política conservadora, esas diferencias no nos dividirán sino que reforzarán los valores tradicionales") tiene la intención de fomentar una política de exclusión. El discurso regulador se invierte: *puedes* ser diferente pero en nuestros términos (es decir, los establecidos por la clase dominante blanca). Si sigues nuestros principios, celebraremos tu diferencia. Si no lo haces, entonces puedes sufrir las consecuencias. Por lo tanto, el énfasis de la Nueva Derecha sobre la "diferencia" se dirige a armonizar los privilegios raciales y de clase para evadir los problemas relacionados con las relaciones de producción mediante su apelación a un universalismo liberal abstracto (Ansell, 1997).

Damos un paso preventivo lejos de las versiones crudas de la política de identidad —que a la larga se encuentra situada dentro de los discursos esencialistas— al plantear que son incapaces de combatir al nuevo racismo. Mientras los que abogan por la política de identidad se unen a las filas de los discursos anti-esencialistas en su llamada a la "diferencia", en la práctica terminan fortaleciendo las relaciones sociales de explotación existentes y promoviendo una política tan exclusivista como la agenda de la Nueva Derecha a la que en apariencias se oponen. Como Linda Gordon (1999) señala,

En realidad, a la vez que llaman la atención sobre la necesidad de reconocer que otros tienen experiencias diferentes, la "diferencia" tiene un efecto glacial sobre la lucha al reconocer la conexión. En el peor de los casos sugiere que la comunicación es imposible, y de esta manera puede hacer sospechosa la experiencia comunicativa actual. Puede incluso estorbar los esfuerzos por comunicarse, que requieren hacer preguntas directas, arriesgan expresiones de ignorancia, rechazan el discurso de la culpa personal. El diálogo de la diferencia nos conduce con seriedad lejos de la especificación de las relaciones que dan lugar a género, raza, clase y muchas otras desigualdades y alienaciones. Necesitamos pedir mucho más que sólo respetar la diferencia. (47)

Hoy en día, los privilegios económicos y raciales de las clases sociales dominantes se encuentran dentro de los discursos conservadores y de derecha, que reclaman que la pobreza y el (los) racismo(s) están relacionados con la falta de carácter moral y ético de los individuos, en lugar de ser consecuencia de las condiciones sociales y materiales que los individuos y grupos sociales heredan de una generación a otra.

En sentido contrario a la nobleza feudal de Europa que concebía sus privilegios sociales como derechos naturales que se les concedía al nacer, las clases privilegiadas actuales se ven como poseedoras de creencias, actitudes y valores "propios" que sólo los individuos educados pueden

adquirir mediante generaciones de "buena preparación". El antiguo secretario de educación William Bennett considera que nuestra "cultura común" se basa en virtudes morales que todos los ciudadanos consagrados dispuestos a emprender una seria introspección (del tipo que puede servir como un purgante moral) pueden adquirir, sin considerar su raza, clase y género original. Bennett (1992) sostiene:

Incluso los científicos sociales en la actualidad reconocen la importancia de los buenos valores y las normas morales en la crianza de los niños. Los estudios empíricos confirman que la mayor parte de las personas, debido a su sentido común básico, ya los conocen. Lo que determina la conducta de un joven en la vida académica, sexual y social está profundamente arraigado en sus convicciones y creencias. Éstas determinan la conducta en mayor medida que la raza, clase y el trasfondo económico o la etnicidad.

(35)

En *The German Ideology*, Marx y Engels (1995) advierten que las ideas, valores y creencias dominantes de cada época representan las ideas, valores, y creencias de las clases sociales dominantes. Los intereses económicos y sociales particulares de las clases sociales dominantes son proyectados como representación de los intereses universales de todas las clases sociales de la sociedad. El llamamiento a una "cultura común" fuertemente respaldado por los conservadores como Bennett [más sobre Bennett en el capítulo 9] consiste en creencias y valores morales que legitiman el individualismo y los derechos de propiedad de las clases gobernantes. Marx y Engels (1995) enfatizan esta relación en términos precisos:

Por cada nueva clase que se pone a sí misma en el lugar de la clase gobernante, sólo para llevar a cabo sus objetivos, está obligada primero a presentar sus intereses como los intereses comunes de todos los miembros de la sociedad. Es decir, expresados en forma ideal: debe exponer sus ideas bajo la forma de universalidad y representarlas como las únicas racionales y válidas universalmente. (66)

Bennett (1992) realiza reclamos de universalidad similar a los de las clases gobernantes criticadas por Marx y Engels, al afirmar que "nuestra cultura común no es algo manufacturado por el estrato superior de la sociedad en los elegantes salones de Washington, Nueva York o Cambridge. Más bien, contiene verdades que la mayoría de los norteamericanos pueden reconocer y analizar por sí mismos" (34). Aquí Bennett deja de notar que el carácter auto-evidente de su "sentido común" se debe a su implicación ideológica con los intereses de la clase gobernante. Además, ¿cómo podría Bennett explicar su propia adicción a las grandes apuestas de juego?

A diferencia de la antigua Unión Soviética, Canadá, Yugoslavia, y el Líbano —que han experimentado disturbios políticos, culturales y económicos— los norteamericanos, señala Bennett (1992), están en deuda con una "cultura común", descrita como un rasgo nacional distintivo que ha mantenido a los norteamericanos unidos e indivisibles. Bennett ve la "cultura común" como un sistema inmunológico cultural y social que protege y preserva los valores y tradiciones occidentales y fomenta un compromiso hacia una sociedad estadounidense diversa y multicultural. Bennett, por supuesto, reconoce que *algunos* planes de estudios multiculturales son componentes necesarios de los planes escolares públicos. Sin embargo, en su opinión, un plan de estudios multicultural debe ser el que "refleje mejor las contribuciones de los individuos de diferentes razas y orígenes a la riqueza de Norteamérica" (194). Además, Bennett advierte contra los progresistas liberales de izquierda y afrocentristas que buscan politizar el plan de estudios multicultural y amenazan la "cultura común" que todos compartimos —o el "pegamento cívico" de nuestra nación— al distorsionar la historia norteamericana. Por último, Bennett enfatiza que las escuelas como instituciones sociales tienen la tarea de transmitir los valores y creencias culturales comunes y tradicionales de una generación a otra.

Otros conservadores expresan puntos de vista similares a Bennett, aunque a menudo están disfrazados con diferentes tipos de argumentos. En su *bestseller* nacional *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (1988), E. D. Hirsch intenta vincular la cultura nacional común con la preparación cívica. El programa de Hirsch demanda que todos los estudiantes conozcan 5.000 hechos, ideas y conceptos —muchos reflejan los valores y creencias tradicionales occidentales y eurocéntricos—. A diferencia de Bennett, que plantea que la desigualdad social es resultado de la falta de carácter moral de los individuos, Hirsch vincula las disparidades económicas y sociales con el analfabetismo cultural.

Según Hirsch (1998), el acceso a las oportunidades económicas y sociales para los individuos se incrementará de manera natural, sin tener en cuenta la raza, o el origen de clases de un individuo, sólo "si posee un conocimiento general y conoce las convenciones lingüísticas necesarias para leer, escribir y hablar con efectividad" (22). Sin embargo, en su crítica a Hirsch, Bob Peterson (1995) señala que "mientras [Hirsch] habla sobre el 'carácter no clasista de la preparación cultural', en la práctica ignora la historia, la tradición y la literatura de, y sobre, la clase obrera y otros grupos marginados, y sus conflictos con la sociedad dominante" (78). Hirsch también sostiene que la preparación cultural ha reducido la desigualdad de clases y ha erradicado, en su mayor parte, las barreras con vistas a la igualdad de oportunidades. En resumen, Hirsch (1988) cree que la prepa-

ración cultural, vinculada a la cultura nacional tiene un "efecto democrático y liberalizador" positivo (91).

Aunque Hirsch está de acuerdo en que los estudiantes deban ser expuestos a una educación multicultural, considera que esto debía ser "valioso por sí mismo".

En otras palabras, la educación multicultural es provechosa hasta el punto de que inculca la tolerancia, la aceptación de otras culturas, las tradiciones y a la misma vez proporciona una perspectiva radiante de las tradiciones y culturas de Occidente. Hirsch considera con firmeza que la educación multicultural no debe sustituir la cultura nacional, una que se base en los valores y creencias occidentales tradicionales transmitidas de una generación a la siguiente. Los valores culturales tradicionales, para Hirsch son fijos, permanentes, impermeables y sellados herméticamente a las interpretaciones opuestas. Tal punto de vista colisiona con una perspectiva multicultural crítica que ve los valores situados dentro de una permanente agonía entre las posiciones en conflicto vinculadas a la división del trabajo en el capitalismo.

En *The Closing of the American Mind* (1987), Allan Bloom sostiene que la base de la democracia debe basarse en los derechos naturales de hombres y mujeres. Los derechos naturales como la libertad, la justicia y los bienes comunes, para Bloom, son los medios más efectivos para eliminar las diferencias de clase, raza y religión. Bloom apoya sus argumentos, refiriéndose al filósofo político del siglo XVII John Locke, quien sugirió que los derechos naturales respaldan el derecho a la propiedad privada. De acuerdo a Locke, la propiedad es la razón fundamental de por qué hombres y mujeres abandonan su "estado natural" y establecen una "sociedad civil". Un multiculturalismo crítico desafía los orígenes de los derechos naturales lockeanos que Bloom defiende con firmeza al plantear las siguientes interrogantes: ¿Tales derechos naturales son compartidos por todos los norteamericanos? ¿El discurso sobre los derechos naturales de Bloom funciona como un método para enmascarar los derechos de propiedad y los privilegios sociales que han obtenido las clases sociales dominantes a expensas de la explotación y opresión de minorías, la clase obrera, inmigrantes, y otros grupos sociales marginados?

Bloom aboga por una postura asimilacionista con relación a los inmigrantes estadounidenses, por ejemplo, considera que los inmigrantes deben verse obligados a aceptar los nuevos valores, tradición y cultura norteamericana cuando entran a Estados Unidos. Esto no significa que deban necesariamente renunciar a las costumbres, tradiciones y creencias que han dejado detrás, sino que subordinen estos valores y creencias a "nuevos principios". En el centro del argumento de Bloom existe un

apoyo a una forma de etnocentrismo que considera constituye la base de una "buena sociedad".

Otros conservadores han creado ataques más sofisticados contra el multiculturalismo. Un ejemplo es Stanley Fish (1997), quien reniega del concepto de multiculturalismo y critica tanto sus interpretaciones liberales como radicales. Fish describe la perspectiva liberal como un "multiculturalismo de *boutique*" y la versión de la izquierda como un "multiculturalismo fuerte". Explica que el multiculturalismo de *boutique* reconoce la viabilidad de las culturas mientras no entren en contacto unas con otras; el multiculturalismo fuerte, que es respaldado por la izquierda, se basa en una política de diferencia, tolerancia y aceptación.

Fish (1997) rechaza el multiculturalismo como un concepto filosófico con el argumento de que consiste fundamentalmente en estadísticas y datos demográficos. De esta manera intenta desviar la atención de la relación entre política, historia y economía al plantear que el multiculturalismo es sólo una abstracción filosófica. De acuerdo con Fish, las definiciones de multiculturalismo son tan variadas como las culturas que las crean. Por lo tanto, nunca podrá existir una definición común de sociedad multicultural, sólo múltiples puntos de vista. Señala que "posiblemente nadie pueda ser un multiculturalista en ningún sentido coherente e interesante" (384). Fish sugiere que la estrategia más razonable para la multiplicidad de culturas en la sociedad norteamericana es mediante la "improvisación inspirada", es decir, encontrar soluciones alternativas temporales a las diferencias culturales.

Estos ejemplos de ataques sobre el multiculturalismo y la diversidad cultural tienen más importancia, desde nuestro punto de vista, que las estrategias calculadas políticamente para la promoción de una cultura norteamericana uniforme relacionada con los intereses políticos y económicos de los grupos sociales dominantes de la sociedad (Kincheloe y Steinberg, 1997). Esta ideología de "norteamericanización" garantiza la preservación del poder y el privilegio de las clases sociales dominantes. Giroux (1994) señala que "la paradoja mortal en la ofensiva conservadora está construida alrededor de una política de la diferencia que intenta despolitizar la política, al mismo tiempo que politiza la cultura" (58).

A la luz de los actuales ataques sobre la educación multicultural, los educadores críticos necesitan desarrollar una pedagogía multicultural crítica vinculada a un análisis de las condiciones económicas y sociales y a experiencias vividas de los grupos marginados de la sociedad, en lugar de sólo enfatizar la importancia de las diferencias culturales y la inclusión racial (Sleeter, 1996). Darder y Torres (1998) apuntan a la escasez de alguna "crítica sustancial [dentro de la educación multicultural] de las relacio-

nes sociales y estructuras del capitalismo y la relación de las práctica educativas para las condiciones cambiantes de la economía política estadounidense. La ausencia de un análisis del sistema mano de obra-salario capitalista y las relaciones de clase con sus desigualdades estructurales en el ingreso y el poder es una seria deficiencia" (83).

La política de responsabilidad personal propuesta por la Nueva Derecha, unida al fundamentalismo cristiano, exhorta a los educadores a buscar los orígenes del dolor y el sufrimiento en su propia manifestación de debilidad moral y ética. Del mismo modo la retórica de la responsabilidad personal de la Nueva Derecha, combina los imperativos del neoliberalismo con las certezas éticas y morales del catecismo, la transmutación de la religión en un instrumento para fabricar aprobación, el deseo de mercado, y la decapitación de los problemas éticos y morales de los políticos y económicos. De esta forma, oculta los pecados de la burguesía al enmascarar todas las señales de los intereses de clase detrás de un ramo perfumado de compasión.

La abolición de la blanquitud

La educación multicultural, incitada por una falta de oposición a raza, clase, género y explotación de clase, que a su vez ha sido reforzada por las políticas neoliberales en todo el mundo, continúa perdiendo sus posibilidades emancipatorias al abogar por una diversidad en aislamiento desde un cuestionamiento de su centro de uniformidad conocido como la hegemonía de la blanquitud. Esta uniformidad es lo destilado del colonialismo, yace en el éter de lo blanco, y se fija en el aire mismo que respiramos.

Slavoj Žižek (2000) ha señalado que en el llamamiento de la Izquierda a nuevas subjetividades políticas múltiples (por ejemplo de raza, clase, feminista y religiosa), la Izquierda mantiene su acertada oposición —"una uniformidad subyacente que lo penetra todo— una sociedad no antagónica en que no hay espacio para toda clase de comunidades culturales, estilos de vida, religiones y orientaciones sexuales" (39). Žižek revela que esta uniformidad descansa en una división antagónica.

Consideramos que la división más determinante en la sociedad capitalista contemporánea es resultado de la relación trabajo-capital apoyada por el patriarcado capitalista de supremacía blanca. Esta es la razón del por qué necesitamos unirnos a Noel Ignatiev, David Roediger y a otros en el llamamiento a la abolición de la blanquitud. Necesitamos reconocer (como hemos intentado esclarecer con nuestro trabajo durante años) que no existe valor positivo que pueda atribuirse a la posición social conocida

como blanquitud. El término no puede ser recuperado o dársele un giro positivo. Las personas blancas necesitan desidentificarse por completo con la raza blanca. Buscar cualquier tipo de identificación —o amparo político— en la raza blanca, a lo sumo, es una mala comprensión.

Como Theodore Allen (1994, 1997) plantea, la función social de la blanquitud es el control social, una práctica que tiene sus orígenes coloniales y que puede ser rastreada en los ataques a las afinidades tribales, las costumbres, leyes, e instituciones de africanos, nativo-norteamericanos e irlandeses por el colonialismo inglés/británico y anglo-norteamericano. Tales prácticas tendenciosas de control social reducen a todos los miembros de los grupos oprimidos a un estatus social indiferenciado por debajo del estatus de cualquier miembro de la población de la colonia. Con el auge del movimiento abolicionista, las tipologías raciales, los sistemas de clasificación, y las criteriologías que favorecen la blanquitud y demonizan la negritud como el estatus dentro de la "gran cadena de individuos" de la humanidad, se extiende para justificar y legitimar la esclavitud de los africanos y asegurar la contribución de la servidumbre por contratación hereditaria de por vida.

La identidad racial blanca se abrió camino en la conciencia euro-norteamericana a fines del siglo XVII durante el período en que la plantocracia sureña reconoció que los esclavos africanos eran una aventura más rentable que los sirvientes contratados que provenían sobre todo de los sectores empobrecidos europeos. De esta manera, a comienzos del siglo XVIII, la mitad de la fuerza laboral consistía en el trabajo esclavo.

A pesar de que existían 2 millones de dueños de esclavos en el Sur en 1860, el 75% de los esclavos pertenecían a 8.000 dueños de plantación (lo que representa el 7% del total de dueños de esclavos). Además, el poder económico de la pequeña aunque poderosa clase de hacendados les permitía ejercer poder político sobre más de 5 millones de europeos que no tenían esclavos.

Para quebrar la conciencia intra-clase entre sirvientes contratados europeos y esclavos africanos, la plantocracia ofreció a los primeros una vinculación con la infraestructura corporativa de la plantocracia en la que se les dio el papel de vigilar la conducta de los africanos. También incluía el derecho a la ciudadanía y a la identidad "blanca". El teólogo Thandeka (1999) identifica esto como una forma de "clasismo blanco". Ofrecer la identidad blanca a los europeos contratados les permitía identificarse "racialmente" con los propietarios de la plantación. Además, fabricaba una ilusión de clase al identificar a los blancos pobres con los intereses de clase de los propietarios de la plantación sin disfrutar de ninguno de sus privilegios económicos. A la larga, el racismo blanco permitió a los blan-

cos pobres culpar a los africanos de sus dificultades económicas a la vez que armonizaba el conflicto de clase entre los propietarios de plantación y los blancos pobres. A pesar de que los esclavos africanos estaban muy conscientes de que eran víctimas del racismo blanco, los europeos pobres no reconocieron que ellos eran víctimas del clasismo blanco.

Al garantizar la adhesión corporativa/racial de los trabajadores subordinados europeos quienes tenían la responsabilidad de impedir la rebelión contra el centro dominante, el Estado corporativo que surgió de la plantocracia pudo sobrevivir y prosperar. A los trabajadores blancos pobres se les ofreció la pertenencia en la plantocracia corporativa para controlar la fuerza laboral no-blanca subalterna. De esta manera a los blancos se les dio un rol doble: como trabajadores y como personas blancas. A los trabajadores blancos se les concedió la participación en el centro de la estructura de plantación corporativa a la vez que servía como una fuerza de trabajo marginada. Al utilizar la blanquitud como un medio para garantizar la alianza, la plantocracia aseguraba su hegemonía por medio de la solidaridad blanca y la integración de las relaciones de trabajo (trabajo asalariado, trabajo forzado, entre otros) en la sociedad fraternal blanca, o lo que Martinot (2000) llama la "máquina social blanca todopoderosa" (50). La blanquitud o la solidaridad blanca, se convierte en un "aparato administrativo" de la economía clasista/esclavista que sirvió como "matriz de cohesión social" que colocó a los blancos "en una relación estructural con relación a otros" (52).

La blanquitud se convirtió en una posición social tan poderosa que la lucha de clases a menudo no llegó a desafiar en realidad la base de la estructura corporativa debido a que tal estructura era sinónimo de rentabilidad y lealtad. La clase obrera blanca —con el objetivo de convertirse en una clase en sí y para sí— por desgracia, tenía que existir en colaboración con el capital blanco. La sociedad corporativa blanca funcionaba como la clase dominante, con respecto a las personas no-blancas que explotaba. Martinot (2000) más adelante señala que como los trabajadores blancos en Estados Unidos tienen una relación diferente con los trabajadores negros (debido a que los primeros pertenecían al Estado corporativo) y que la relación principal entre trabajadores blancos y el capital no es fundamentalmente por los medios de producción sino por una jerarquía administrativa social cuyo propósito es administrar a esos "Otros" que existen fuera del Estado corporativo, la idea de la lucha de la clase obrera dirigida a derrocar la sociedad de clases "nunca ha tenido sentido para la clase obrera blanca en Estados Unidos" (56) cuya resistencia a la explotación de clases rara vez intentó socavar la rentabilidad u oponerse a su legitimidad. Esto contribuye a explicar por qué, en palabras de Martinot, "el marxismo

nunca ha ido más allá de la conciencia de los sindicatos debido a que nunca ha sido capaz de penetrar en la estructura de la solidaridad blanca sobre la que se construyó la clase obrera blanca" (56). A los afro-norteamericanos en la actualidad a veces se les concede el reconocimiento del estatus de trabajador negro pero sólo como "adjuntos a la hegemonía blanca" o como "blancos-por-asociación" (56).

El objetivo inicial del racismo blanco no era construir fronteras sociales para mantener las relaciones de clase. El racismo fue muy útil en la protección de la estructura de clases de Virginia al asegurar que los blancos pobres y los negros no reconocieran sus intereses de clase comunes. En resumen, el racismo fue un instrumento para mantener y reproducir las relaciones de propiedad de la plantocracia.

Por supuesto, lo que trascendió a lo largo de la historia brutal del colonialismo y el imperialismo estadounidense y europeo fue que los afro-norteamericanos resultaron literalmente condenados y relegados a lo último de la fila de una jerarquía social que funcionaba como un sistema de castas con los afro-norteamericanos ubicados como "intocables". La tortura brutal, el asesinato de los esclavos africanos y la historia del racismo contra los afro-norteamericanos hasta la actualidad constituyen uno de los legados más vergonzosos del mundo.

Otro de los legados históricos más ilustres, incluye las prácticas genocidas de los europeos y euro-norteamericanos en la masacre de los pueblos indígenas norteamericanos. Una de las fuerzas impulsoras más importantes de estos actos de genocidio fue la conquista y la obtención de ganancias. A pesar de que la eliminación del capitalismo no pondrá fin al racismo, en realidad es un paso necesario en esa dirección.

La "blanquitud" en la actualidad se ha naturalizado como parte del "sentido común" de nuestra realidad. La blanquitud no es una cultura homogénea y unificada sino una posición social. Como Ignatiev (1998b) comenta,

No existe nada positivo relacionado con la identidad blanca. Como James Baldwin dice, "Mientras más creas que eres blanco, tendrás menos esperanza." La blanquitud no es una cultura. Existe una cultura irlandesa, una cultura italiana y una norteamericana; una cultura joven, una cultura de drogas y una cultura *queer*. No existe algo como una cultura blanca. Shakespeare *no* era blanco, ni inglés. Mozart no era blanco, ni austriaco. La blanquitud no tiene nada que ver con la cultura y sí que ver con la posición social. Sin los privilegios atribuidos a ésta, no habría raza blanca y el color de la piel apropiado tendría la misma significación que tener el pie grande. (199)

Ignatiev (1998a) advierte que la abolición de la blanquitud es un acto necesario en la lucha por la libertad. Merece ser citado con mayor extensión:

La raza blanca es un club en el que las personas son inscritas normalmente al nacer sin su consentimiento. La mayoría de sus miembros van por la vida siguiendo las reglas y aceptando los beneficios de la membresía sin tener en cuenta los costos. Muchas veces, no son conscientes de su existencia —hasta que es desafiada, cuando se unen de manera militante en su defensa—. Los inmigrantes hacia Estados Unidos, que ingresan al club posteriormente en la vida, con frecuencia son más conscientes que los nativos de la raza blanca de que es una creación social en lugar de natural. El club funciona como cualquier club exclusivo, ya que la membresía no requiere que todos sus miembros sean participantes activos, sólo que pospongan sus prejuicios con relación a los otros... Estados Unidos, como toda sociedad capitalista, está compuesto por dueños y esclavos. El problema radica en que muchos de los esclavos creen que forman parte de la clase dominante porque participan de los privilegios de la raza blanca. El objetivo de los abolicionistas no es la armonía racial sino la abolición de la raza blanca, como parte de la movilización de nuestra parte con relación a la lucha de clases. Existen muchos blancos pobres en Estados Unidos. De hecho, la mayoría de los pobres son blancos. La blanquitud no los excluye de la explotación, los reconcilia con ésta. Tiene sujetos a más blancos que negros, porque los hace sentir parte de un sistema que los explota y los degrada. Para esas personas, la blanquitud no proporciona libertad ni dignidad; más bien es un sustituto de ambas. Es para esos que no tienen nada más. Su abolición es en interés de todos esos que quieren ser libres, sobre todo de los "blancos".

Ignatiev (1998b) señala que la identificación con el privilegio blanco conecta de nuevo a los blancos con las relaciones de explotación. La respuesta a este aprieto, destaca Ignatiev, es para que los blancos dejen de existir como blancos. Los blancos "deben suicidarse como blancos para que cobren vida como trabajadores, jóvenes, mujeres, artistas o cualquier otra identidad que les permita dejar de ser criaturas miserables, petulantes y subordinadas y se conviertan en seres humanos desarrollados y libremente asociados" (200). Luego prosigue,

La tarea más apremiante no es convencer a más blancos para que se opongan al "racismo"; ya hay suficientes "antirracistas" para que realicen el trabajo. La tarea es hacer imposible que nadie sea blanco. ¿Qué tienen que ver las personas blancas con lograr esto? Ellos tendrán que romper las leyes de la blanquitud de una manera tan flagrante, como para destruir el mito de la unanimidad blanca. Tendrán que responder a cada manifestación de supremacía blanca como si estuviera dirigida en su contra. (202)

Aunque la ideología de la blanquitud necesita ser criticada de forma enérgica, esta labor sólo satisface parcialmente los requerimientos de las luchas anticapitalistas y antirracistas. Lo que se necesita fomentar es un reconocimiento agudo sobre cómo la ideología de la blanquitud contribuye a la reproducción de las divisiones de clases —en particular las divisiones entre la clase obrera anglo-norteamericana y las minorías étnicas— para reforzar las relaciones de propiedad existentes.

Junto a los esfuerzos por abolir la raza blanca (no las personas blancas; es decir, la diferencia distintiva por supuesto), debemos apoyar los esfuerzos por abolir el capital. Mientras puede resultar cierto que la globalización del capital trae en su surgimiento los arneses de la democracia, es importante no confundir estos tentadores arneses con lo real. Como Perry Anderson (1992) señala,

En realidad, la democracia ahora está mucho más extendida que nunca; pero también es mucho más estrecha —como si mantuviese menos significados activos, a medida que se encuentra más disponible universalmente—. Estados Unidos mismos, son el ejemplo paradigmático: una sociedad en que menos de la mitad de los ciudadanos votan, el 90 por ciento de los congresistas son reelegidos, y el precio del cargo es dinero en efectivo para millones. (356)

Llegados a este punto me gustaría mencionar que no queremos que los que abogan por la abolición de la blanquitud o que están comprometidos en la crítica de las prácticas sociales, políticas y culturales sean reconocidos como parte de un "movimiento blanco". No queremos ver los departamentos académicos dedicados a los estudios blancos, ni deseamos que la creciente literatura sobre la blanquitud sirva como otro vehículo en manos de los intelectuales blancos para dominar el escenario académico. Al mismo tiempo, consideramos que la investigación que centra su atención en la problemática de la hegemonía blanca es extremadamente importante, ya que facilitó que tales estudios formen parte de un proyecto anticapitalista y antirracista más amplio dedicado a la abolición de la raza blanca. Si los educadores desean transformarse en agentes de la justicia social (y los exhortaremos a hacerlo), entonces sugerimos que lleven a cabo lo anterior como polacos, irlandeses, canadienses, ingleses o franceses, entre otros, y a no identificarse con la vil ficción histórica conocida como la raza blanca.

Los educadores radicales están hartos de las mentiras blancas. Las ven con claridad. Comienzan a atribuir un lenguaje a éstas y comienzan a teorizar sobre los problemas cada vez más y con mayor profundidad. ¿Son estos cambios decorosos hacia la descentralización, los estándares

académicos rigurosos, el multiculturalismo, la responsabilidad del profesor, y la elección de los padres que se supone que engañen a alguien? En la actualidad, los recientes intentos por enmascarar las suposiciones arraigadas de términos como "responsabilidad" divulgados con tanta frecuencia por los expertos neoliberales, ¿han cegado a los profesores hasta convertirlos en elementos protofascistas de los predicadores de la Nueva Derecha y los evangelistas del mercado libre? ¿Han sido engañados los profesores por términos tan superficiales como "potenciación" que son esgrimidos tanto en las salas de reuniones de las corporaciones como en los programas de formación de profesores? Los profesores no son tontos, ni deben ser engañados. A pesar de que vivamos en un periodo de derrota política en las urnas, nos encontramos en la cima de una victoria moral a medida que los profesores comiencen a ejercer sus voces de disenso (Kincheloe y Steinberg, 1997).

Multiculturalismo predominante: liberales que defienden la diferencia

Al centrar su atención en los márgenes en lugar de en el centro hegemónico de la anglosfera, los multiculturalistas comunes han abordado de manera superficial los dilemas más agudos en la convocatoria humanista liberal a la diversidad y han dejado sin contestar los discursos siempre presentes de la democracia liberal y la viabilidad del capital —discursos que legitiman acontecimientos de forma tal que su resultado ya no parezca digno de ser debatido—. Al defender los valores de una democracia moderada, los multiculturalistas liberales también han dejado sin cuestionar las relaciones sociales de producción.

El continuo progreso de la lógica y las prácticas sociales de la supremacía blanca se encuentra latente en la espectralidad de lo que ha sido revelado por las prácticas discursivas y figurativas del multiculturalismo predominante. Entre las ideas de los multiculturalistas comunes se encuentra la promiscua fascinación en la diferencia, los exotismos epistemológicos y el retorno del Otro, eclipsado en el pasado. El multiculturalismo predominante permanece permeado por el modo de producción capitalista mediante las estructuras de clase, raza, género y dominación sexual.

Más allá de la corriente principal: el multiculturalismo marxista

Sobre el terreno de alguna manera más familiar —en Los Angeles— enfrentamos un "nuevo orden laboral" en uno de los epicentros más brutales del capitalismo global. La década de los noventa fue turbulenta y de

continuas crisis para una de las ciudades más segregadas de los Estados Unidos, una ciudad asolada por la creciente desigualdad económica y social. La brutal paliza propinada a Rodney King en 1991, y la posterior inquietud civil en la primavera de 1992, confirman una aceleración de la opresión de los grupos minoritarios ante la expansión del racismo, el sexismo y la explotación económica: la reacción violenta anti-inmigrante de la Proposición 187 dirigida sobre todo a los trabajadores inmigrantes indocumentados, la reaccionaria Proposición 227 apoyada por los nativistas euro-norteamericanos que consideran el multiculturalismo una amenaza a su poder político y a sus privilegios económicos, y finalmente la intervención encubierta de la CIA en el tráfico y la distribución de narcóticos en las comunidades urbanas de la clase obrera de South Central en Los Angeles. Estos acontecimientos sólo confirman lo que se ha temido con anterioridad: el desmantelamiento y la destrucción siempre creciente de las comunidades de la clase obrera urbana y el aumento de la desigualdad económico-social.

La inquietud civil de 1992 —uno de los sucesos más violentos y destructivos en la historia del siglo XX estadounidense— fue el resultado de la creciente polarización entre la clase obrera y la clase dominante. Los antagonismos económicos y sociales entre las comunidades ricas y pobres en Los Angeles continúan incrementándose en una proporción alarmante. Una creciente cantidad de reportes sugiere que "la distribución de las ganancias es más desigual en Los Angeles que el promedio nacional en 1987: de manera proporcional, Los Angeles tiene trabajadores con más bajos salarios, y con salarios más altos que el resto de Estados Unidos" (Western Center on Law and Poverty, 1991, 38). Está claro que Los Angeles caracteriza a una necrópolis que refleja las contradicciones inherentes al desorden político, económico y social del capitalismo.

El área metropolitana de Los Angeles, con una extensión casi del tamaño de Irlanda y un PNB mayor que el de la India, "es la metrópolis de más rápido crecimiento en el mundo de las naciones industriales desarrolladas" (Davis, 1990, 6). La intensificación de la división de clases, el crecimiento exponencial de las disparidades económicas y sociales, la desanimada resignación de los pobres con relación a su lucha económica continua, la aparente brecha insuperable entre la aspiración alcanzable y la realidad percibida entre muchas minorías del electorado, y un proceso de renuncia que rodea la expansión de los derechos civiles de las poblaciones minoritarias, ha transformado a Los Angeles en la nueva tucua del Tercer Mundo entre las ciudades industriales. Waldinger y Bozorgmehr (1996) señalan que Los Angeles posee "el mayor consorcio de mano de obra inmigrante barata entre las ciudades capitalistas avanzadas" (34). Al

mismo tiempo, Klein (1990) nos advierte que "el gran Los Angeles está más cerca de convertirse en el nuevo Bizancio del Pacífico, con sólo una minoría de blancos y una población que excede al gran Nueva York" (31). Al tener en mente los antagonismos fundamentales inherentes a las relaciones sociales capitalistas, puede decirse que Los Angeles encarna "la mayoría de las contradicciones del capitalismo de finales del siglo XIX, con sus polos opuestos de riqueza y pobreza... [y] el deterioro del interior de los guetos de las ciudades asediadas por bandas, drogas y crímenes; los técnicos y profesionales cualificados y con altos salarios, y los trabajadores en las fábricas y los servicios poco cualificados y con bajos salarios" (Chinchilla, Hamilton, y Loucky, 1993, 51).

En California, la regulación del flujo de mano de obra barata desde el sur de las fronteras se realiza por medio de "un paso con mirillas y sensores de alta tecnología, rayos láser y lentes de largo alcance" (Wilgoren, 1998, A5). La administración Clinton lanzó una guerra contra los inmigrantes ilegales con un nuevo "muro electrónico" moderno (Wilgoren, 1998). Los avanzados sistemas computarizados e inteligentes una vez utilizados durante la Guerra Fría han sido reasignados al Servicio de Naturalización e Inmigración. Este equipamiento de vigilancia incluye sitios vigilados por videos remotos, imágenes térmicas infrarrojas, sistemas infrarrojos de largo alcance, fibras ópticas de banda ancha, rayos, lentes para visión nocturna, y detección inteligente asistida por computadoras. El objetivo es incrementar la cantidad de agentes para vigilar la frontera de 3.965 (en 1993) a casi 8.000 en los años siguientes. El costo inicial de construcción del controvertido muro de vigilancia electrónica está estimado en 300 millones de dólares (Wilgoren, 1998).

Es difícil perder de vista la pobreza, sobre todo en el vecindario de PicoUnion/Westlake, colindante con el centro de la ciudad, así como en South Central en Los Angeles, donde tuvo lugar la revuelta de 1992 y las áreas adyacentes al puerto de Long Beach. El empleo en las fábricas de alta tecnología duradera, ha declinado drásticamente (sobre todo la aeroespacial), a la vez que se han obtenido algunos pequeños progresos en la fabricación de productos no duraderos (impresión, procesamiento de alimentos, y vestuario). Los Angeles aún es el mayor centro de producción de Estados Unidos. Incluso dentro de las industrias lucrativas (como el cine) donde existe una dramática bifurcación de los ingresos. La mayor parte de las áreas de trabajo donde se emplea a los pobres, es en la fabricación y la venta al por menor, y la mayoría de los pobres que trabajan ocupan posiciones de obreros y trabajadores de servicios (Los Angeles Alliance for a New Economy, 2000). Las economías regionales de Los Angeles y las de todos los Estados Unidos y de otros países necesitan comprenderse

desde la perspectiva del mercado global y a la par desde el punto de vista de la teoría del valor del trabajo de Marx.

La educación patrocinada por las corporaciones ha sido una gran estafa para la realización de la sociedad contemporánea. Gran parte del trabajo de investigación se ha dedicado a proporcionar un recuento nacional de la enseñanza y el aprendizaje, y a encontrar maneras de reconciliar "lo que podría ser" con "lo que es", es decir, la racionalización de la empresa educativa "en sí misma" con las relaciones de propiedad ya existentes y el dominio del Estado. La enseñanza es mucho más que una forma abstracta de enajenación que tiene efectos concretos y reales sobre las vidas de las personas que trabajan. El peor de estos efectos es desproporcionado para los individuos que son considerados "personas de color" y son mujeres. A pesar de que está claro que en Estados Unidos existe una importante izquierda liberal y una tradición educativa neo-marxista que desafía las políticas, prácticas y pedagogías neoconservadoras, y esfuerzos admirables para la comprensión de la enseñanza desde la perspectiva de raza, clase, y relaciones de género, las conexiones con la teoría revolucionaria marxista y la práctica revolucionaria es tenue en su mayor parte. Por lo tanto, permanecemos en una situación difícil, necesitamos de una crítica marxista a la enseñanza corporativa. El centro de tal crítica se debe enfocar en la teoría del valor del trabajo.

Al asegurar que vivimos en el universo social del capital cuya sustancia principal es el valor, Glenn Rikowski (2000) destaca muchos elementos importantes con relación a cómo operan tales valores.

Al plantear que ésta es la "materia y antimateria del universo social de Marx" —una manifestación de "energía social" que es permanentemente transformada y creada— sostiene que se constituye a sí misma como capital bajo la forma del valor excedente. El valor no puede auto-generarse como tal; no puede crearse a sí mismo, ni puede transformarse de forma mágica en un capital por su propia voluntad. Debe ser alimentado por el horno viviente del trabajo. El trabajo es el que impulsa sus transformaciones —y sus cambios completos—.

El trabajo es el último alquimista que mueve los motores del valor, al transformarlo primero en capital sobre la base del valor excedente y luego en una gran cantidad de formas de fuentes de capital a partir de este valor excedente. Rikowski basa su análisis en las observaciones realizadas por Marx (1973) en el *Grundrisse*:

El trabajo es la vida, el fuego creador; es la transitoriedad de las cosas, su temporalidad, así como su constitución en tiempo vital. (361)

Pero Rikowski no termina su observación aquí. Más adelante señala, siguiendo a Marx, que mientras el valor depende de nuestro trabajo, el trabajo a su vez depende de la fuerza de trabajo, que es nuestra capacidad de trabajo; la energía, las habilidades, el conocimiento, y las cualidades físicas y personales que poseemos como trabajadores. La fuerza de trabajo constituye el protagonista central, alrededor del cual se desarrolla todo el drama del capital. La fuerza de trabajo sólo deja de tener existencia virtual o potencial cuando se transforma en trabajo. En el proceso de trabajo, la fuerza laboral (el potencial y la capacidad de trabajo) se transforma en algo muy concreto —en trabajo—. Éste logra su realidad por la voluntad activa del trabajador una vez que ha sido vendida al capitalista por un periodo definido de tiempo o por un precio. El precio de la fuerza laboral se mide en horas y minutos de trabajo y está presente en lo que los trabajadores requieran para sostenerlos y mantenerlos ajustados al trabajo (es decir, un salario mínimo). Los salarios están determinados por el precio (fluctuante) que la fuerza laboral tiene en el mercado. Comprender este proceso tiene implicaciones importantes para la educación ya que la fuerza laboral no sólo incluye las "habilidades" funcionales o mecánicas y el conocimiento requerido para realizar el trabajo, sino también incorpora las actitudes y los tratos personales esenciales para el desarrollo efectivo del proceso laboral. Depende de lo que se incluye en lo que Rikowski refiere como "capacidades mentales". Por lo tanto, cuando los empleadores tasan la fuerza laboral, se refieren a las "capacidades mentales" que incluyen actitudes laborales, actitudes sociales, y trato personal —aspectos de nuestras "personalidades"—. La atención de Rikowski sobre la fuerza laboral tiene profundas implicaciones por la manera en que el conocimiento se produce tanto dentro como fuera de los marcos de la escuela. La educación y el adiestramiento están muy implicados en la producción social de la fuerza laboral. Hasta cierto punto, el marxismo es una teoría de la sociedad que intenta, como señala Rikowski, disolver en la teoría y la práctica la forma del valor del trabajo, las clases, y el resto de las formas de opresión.

Los multiculturalistas marxistas reconocen la importancia política de realizar cambios estructurales en el sistema social más amplio a la vez que combaten la capacidad del capital para reabsorber los esfuerzos de reformas dentro de su propia lógica mercantil. Por esta razón, muchos multiculturalistas marxistas ven la necesidad de una acción política directa centrada en el antiimperialismo, el antirracismo, y una política de diferencia. De hecho, ésta no es una política de pequeños incrementos; es una práctica revolucionaria para el presente, a la que denominamos "multiculturalismo revolucionario". Para aquellos que desacreditan imperiosamente a

Marx como una figura irrelevante para el debate sobre el futuro de la sociedad multicultural o quienes están decididos a creer que su visión del comunismo era similar a esas sombrías fotos grises de trabajadores de fábricas robotizados en las plantas de la antigua Unión Soviética, deben intentar leer a Marx. Marx creyó que era posible crear una sociedad basada en relaciones sociales que no sólo ayudaran a hacer frente a las necesidades de cada uno, sino también a fomentar el deseo de hacerlo. Además, Marx creyó que podemos comprender completamente nuestro potencial como seres humanos sólo mediante la satisfacción de las necesidades de otros, y por lo tanto una mayor diversidad de nuestra sociedad, la mayor realización de la sociedad sería para todos. Marx creía que la diversidad incrementa nuestro potencial para mejorar la calidad de nuestras vidas. (En septiembre de 1999, la BBC News Online realizó una encuesta para determinar "el pensador del milenio": Miles de personas de todo el mundo participaron, y Karl Marx resultó el ganador, seguido por Albert Einstein).

El multiculturalismo revolucionario, en el contexto de su activismo político y movilización social, enfatiza las experiencias colectivas de las personas marginadas. Distinguimos un multiculturalismo revolucionario de las ideologías predominantes del multiculturalismo, que buscan legitimar el orden social, mediante la armonía racial y una identidad nacional basada en la "norteamericanización" de las culturas marginadas. Como marco para el desarrollo de una práctica pedagógica, el multiculturalismo radical abre espacios sociales y políticos para que los oprimidos desafíen, en sus propios términos y maneras, las diferentes formas de opresión de clase, raza y género que son producidas y reproducidas por las relaciones sociales dominantes.

Creemos que al utilizar sus experiencias, historias y discursos como herramientas para la lucha social (McLaren, 1995), los grupos subalternos pueden interpretar y reconstruir sus condiciones sociales opresivas en acciones políticas y sociales significativas (McLaren, 1995, 1997). La pedagogía multicultural revolucionaria estimula a las comunidades y grupos marginados a forjar alianzas políticas y de esta manera erradicar la homogeneidad cultural al interpretar y (re)construir su propia historia (McLaren, 1995). Como parte de un esfuerzo concertado de lucha anticapitalista, el multiculturalismo revolucionario busca establecer igualdad social y económica a diferencia de la ideología conservadora y liberal de la "igualdad de oportunidades" que enmascara la distribución desigual existente de poder y riqueza en el centro de la sociedad capitalista.

Es importante señalar aquí que el multiculturalismo revolucionario no privilegia la opresión de clase sobre raza, género u opresión sexual,

sino que no los ve como primarios. En cambio, ve la explotación del trabajo humano dentro de las sociedades capitalistas como representación de las condiciones esenciales que ponen en movimiento los antagonismos de racismo y sexismo. En otras palabras, la explotación de clases en la sociedad capitalista proporciona la condición de posibilidad para el racismo y el sexismo. Creemos que al vincular las luchas antihomofóbicas, antisexistas y antirracistas a la lucha anticapitalista internacionalista y local, tales luchas estarán mejor preparadas para tener éxito a largo plazo. No planteamos que la raza, el género o la opresión sexual se reduzcan a problemas económicos, ni que deseamos marginar o desplazar el importante trabajo que todavía se realiza en las investigaciones antirracistas y feministas. Sugerir que la pedagogía revolucionaria es una alternativa para el trabajo a realizar en los estudios culturales es caer en la trampa de "divide y vencerás" de los eruditos capitalistas burgueses, que temen el establecimiento de los esfuerzos mundiales en la construcción de una alianza contra las relaciones de explotación capitalistas.

Reconocemos que vivimos en una sociedad heterogénea que incluye formaciones sociales contradictorias y en conflicto, y la diversidad de la vida cultural y social. No obstante, también reconocemos que tal diversidad se encuentra en disputa. La interrogante que planteamos es: ¿diversidad para quién? No nos suscribimos a una política en que los movimientos específicos y dispares están adoquinados en una forma de unificación mecánica y artificial, o totalidad. Deben establecerse algunas prioridades, un liderazgo de algún tipo, aunque no imaginamos aquí al regreso al modelo bolchevique.

Tampoco apoyamos un frente de organizaciones de movimientos específicos; más bien, prevemos un modelo en que varios grupos, que de forma independiente traten problemas y creen nuevos discursos y nuevas formas de movilización. Esto tendría lugar dentro de un tipo de solidaridad interétnica y entre los grupos en conjunto. No sería una coalición mecánica de diversos grupos reunidos como un bloque histórico de base amplia, con cada objetivo de grupo que represente una prioridad estratégica similar. Estamos de acuerdo con Boris Kagarlitsky (2000) cuando aboga por una "jerarquía de prioridades estratégicas pero a la misma vez por una igualdad real de las personas en el movimiento" (71). Articula la lucha de la siguiente manera:

Debemos comprender nuestro proyecto ideológico; debemos afirmar los derechos de las mujeres y las minorías a través y en el proceso de la lucha anticapitalista, no como una sustitución o alternativa a ésta. Por último, esto no significa que otros movimientos, que no se refieren a los problemas fundamentales del sistema, deban ser vistos

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

necesariamente como enemigos o rivales de los socialistas. Estos movimientos también son legítimos. Todos tienen los mismos derechos. Esto significa simplemente que nadie debe esperar que la izquierda socialista deje caer su propia cultura, tradición y, por último aunque no menos, su identidad por el bien de la "equivalencia democrática". (71-

72)

Debemos ir más allá del socialismo liberal de esos que exponen la democracia radical para adoptar una lucha unificada donde la conciencia política colectiva no sólo sea posible sino necesaria. Tal conciencia involu-craría, después de Marx, la comprensión no sólo de cómo el capital pro-duce relaciones sociales sino también de cómo el capital mismo se produ-ce. No necesitamos descartar el universalismo, como defenderían los post-modernistas, sino en su lugar luchar constantemente por lo que Kagar-litsky (2000, 75) menciona como un "universalismo abierto" basado en el diálogo entre culturas. Después de todo, los universalistas no son estáti-cos; están arraigados en (son guiados por) el movimiento; se encuentran relacionados de un modo nómada con la vida, respiran los sujetos de la historia que trabajan y los que lo hacen bajo condiciones que no son de su propia creación.

Debemos continuar el ataque al carácter burgués occidental restringi-do del universalismo de la Ilustración; sin embargo, atacar al propio uni-versalismo no sólo es tonto sino también políticamente peligroso. Bruce Robbins (1999) se encuentra en lo cierto cuando afirma que todos los estándares universales son de alguna manera provisionales. En otras pala-bras, tratan con "acuerdos provisionales a los que se renuncia por agentes particulares" (74). Continúa por sostener que los estándares universales "son proporcionados por una situación de poder desigual, y que son apli-cados en una situación de poder desigual" (74). No existe nada como un universalismo limpio que no esté manchado por el poder y el interés de algún tipo. Robbins concluye: "Ningún universalismo es puro; y es preci-samente este tipo de universalismo el que nos ayudará contra los poderes y agentes de los aún peores" (75). Aunque apoyamos el proyecto de uni-versalismo de la Ilustración, también reconocemos sus limitaciones. Esto se encuentra en aguda oposición a esos educadores postmodernos que asocian con frecuencia el universalismo de la Ilustración, con el énfasis del eurocentrismo sobre la objetividad y la racionalidad. Mientras resistimos los esfuerzos por vigilar la expresión de los puntos de vista no-europeos, encontramos que la política del pluralismo postmoderno —es decir, pro-poner voz a esos grupos sociales marginados a los que se les ha nega-do la participación política— es problemática. La *creencia de* que el aumento de la diversidad de las voces marginadas asegurará de forma

automática que los grupos sociales marginados conseguirán sus demandas e intereses sociales, políticos y económicos, es políticamente ingenua. Consideramos que la lucha por la diversidad debe estar acompañada por una política socialista revolucionaria.

Kenan Malik (1996) afirma de manera convincente que la refutación por el postmodernismo del universalismo es, en su mayor parte, similar a las crudas teorías raciales del siglo XIX que rechazan las categorías universales y en su lugar enfatizan el relativismo. Malik además agrega que "en su hostilidad hacia el universalismo y su adopción de lo particular y lo relativo, el post-estructuralismo personifica las mismas nociones románticas sobre la diferencia humana como está contenida en la teoría racial" (4). Malik asegura que, "mientras la diferencia puede originarse de la igualdad, ésta última nunca puede surgir de la diferencia" (4).

Creemos que es importante rechazar una política donde la Izquierda se encuentre implicada en las tácticas de "divide y vencerás" de la elite dominante. A. Sivanandan describe cómo tal política funciona en Gran Bretaña:

La financiación gubernamental *de* grupos de auto-ayuda socavó la confianza en sí mismos, la propia base social y económica creada, de [grupos]... El multiculturalismo desvió los intereses políticos de la comunidad negra hacia los intereses culturales de las diferentes comunidades, la lucha contra el racismo en la lucha por la cultura. (citado en Kagarlitsky, 2000, 84)

En la actual coyuntura histórica, cuando el movimiento de trabajadores se ha visto desmoralizado, los partidarios del postmodernismo radical, de hecho, han reforzado a la burguesía. Kagarlitsky (2000) escribe:

Los defensores de la política de identidad llevan a cabo una pretensión asidua de no reconocer un hecho simple y obvio: que la cantidad de recursos y activistas a disposición de la izquierda es extremadamente limitada. Esto significa que en condiciones en que el neoliberalismo amenaza las bases mismas de la existencia humana normal de las personas, estos recursos y fuerzas no deben dispersarse en un rango de "luchas iguales pero diferentes", sino que deben concentrarse lo más posible en las líneas principales de resistencia. Los políticos neoliberales saben esto, y no derrochan energías en nimiedades. Giran su fuego contra los defensores de la política de identidad sólo después de ocuparse del movimiento obrero, y se preocupan de la política de identidad sólo hasta el punto en que les impide llevar a cabo quehaceres específicos. (96)

Hacia una Pedagogía Multicultural Revolucionaria

Desde nuestro punto de vista, una pedagogía crítica es una condición necesaria aunque insuficiente para la práctica revolucionaria. En otras palabras, la pedagogía crítica debe hacer más que deshacer en la noche lo que cada día teje la lógica mercantil del capital; debe construir una nueva visión de la sociedad liberada de la ley del valor del capital. Una pedagogía crítica, para hacer avanzar la práctica revolucionaria, debe ser capaz de respaldar las luchas culturales de los trabajadores y coordinar tal lucha como parte *de* un cooperativismo de movimiento social "sin fronteras" más amplio, dirigido a organizar y apoyar a las clases trabajadoras y a los trabajadores culturales marginados en sus esfuerzos por cimentar nuevas luchas anticapitalistas internacionales a lo largo del camino hacia el socialismo.

En reconocimiento de que el capitalismo global ha abierto un período marcado por una polarización de clases acelerada junto a una redistribución ascendente de la riqueza, Edna Bonacich y Richard Appelbaum (2000) proponen un despliegue estratégico de los centros de trabajadores como una forma de crear movimientos políticos que se refieran directamente a los derechos de los trabajadores. Tales centros de trabajadores serían útiles para proporcionar asistencia y servicios sociales básicos a los trabajadores en diversas formas decisivas. Por ejemplo, podrían evitar que los trabajadores luchen por salarios más altos y el pago de deudas además de proporcionar asistencia legal sobre asuntos relacionados con la inmigración.

En nuestra opinión, la educación política juega un papel crucial en la elevación de la conciencia revolucionaria de los trabajadores y en la promoción de una profunda comprensión de la economía política, sobre todo con relación a los antagonismos existentes entre el trabajo y el capital. La auto-preparación de los trabajadores puede proporcionar un gran alivio crítico a las contradicciones entre la democracia y el capitalismo. En el contexto social más amplio, la educación política puede ayudar a los trabajadores a reconocer cómo el imperialismo se encuentra vinculado con la retórica de la "ayuda humanitaria". Por último, los centros de trabajadores pueden contribuir a organizar a los trabajadores para que participen en las luchas políticas, cruciales para demostrar el poder de la clase obrera para resistir el dominio del capital.

Una pedagogía multicultural revolucionaria reconoce la necesidad de una pedagogía centrada en el trabajador que sea democrática, participativa y capaz de hacer referencia a las condiciones materiales de los trabajadores. De esta forma, la pedagogía multicultural revolucionaria por la que abogamos aquí, es la que hace énfasis en la participación del trabajador y

en su propia auto-organización sobre la base de sus intereses políticos y económicos colectivos. Como consecuencia, una práctica central de una pedagogía multicultural revolucionaria es un examen de cómo las identidades de los trabajadores son vividas de manera coyuntural, sobre todo en términos de las relaciones de clase, raza y género.

El multiculturalismo patrocinado por las corporaciones que presentamos hoy en día en las aulas de las escuelas, mantiene las divisiones raciales y de clases al articular una versión liberal de la igualdad que se encuentra arraigada en el reconocimiento equitativo de las prácticas culturales. A pesar de que esto es algo bueno mientras dure, pasa por alto la explotación del trabajo asalariado al concentrarse en su mayor parte en las prácticas culturales, que los multiculturalistas comunes con frecuencia divorcian de las relaciones sociales de producción. En este ejemplo, las identidades sociales de las minorías marginadas se integran a las prácticas de consumo en lugar de a la producción o a las prácticas laborales. De la misma manera, la política de identidad separa de un modo efectivo las prácticas culturales de las prácticas laborales.

El capitalismo multicultural reconoce los grupos sociales sobre todo como consumidores en el mercado global. Ignoramos el riesgo que corremos debido a la habilidad del capitalismo para acomodar las diferencias al vincularlas a sus operaciones de mercado globales que incluyen métodos flexibles de producción y la personificación de los servicios y bienes de diversas minorías étnicas, culturales y lingüísticas. El capitalismo reconoce las minorías étnicas y raciales que poseen capital, mientras que las minorías sin suficientes ingresos disponibles son marginadas con sistematicidad (LaFeber, 1999).

Consideramos que una condición previa para un "capital globalizado sin límites" es la "cooperación sin fronteras" de las comunidades étnicas, culturales y lingüísticas de las personas (LaFeber, 1999). Sin embargo, tal cooperación tiene doble filo. Mientras el cruce de fronteras facilita el flujo de capitales, también consolida la ventaja de la clase capitalista. Por lo tanto, es de gran importancia que la pedagogía de frontera vaya más allá de la celebración de las identidades híbridas y el pluralismo, y comprenda un análisis de la economía política y la explotación de clases. Es decir, la pedagogía de frontera debe encargarse de una crítica de las contradicciones existentes entre el capital y el trabajo, la explotación del trabajo y la obtención de ganancias. Es una lucha pedagógica que hace referencia a la importancia de la unidad y la diferencia no sólo con un sentido de movilización política sino también como una práctica de autenticidad que no convierte en fetiche la tradición ni impide su alianza con los conocimientos tradicionales (Grande, 2000). Es un proyecto revolucionario que busca

alianzas con diversos grupos a la vez que respetan y aprenden de la competencia de visiones morales y de una reimaginación del espacio político que rodea a la identidad (Grande, 2000).

La representación equitativa no garantiza necesariamente la igualdad económica y social bajo el capitalismo. De esta manera, una pedagogía multicultural revolucionaria debe reenfocarse en el tema de la redistribución de la riqueza al reconocer que la igualdad debe ser disputada desde el interior de las relaciones de producción —sobre todo de las relaciones de propiedad (McLaren y Farahmandpur, 1999a, 1999b, 2000). Un multiculturalismo revolucionario debe desenmascarar al capitalismo como sistema perjudicial y exponer los regímenes de explotación hasta ahora silenciados o sin declarar. Lo que intenta revelar la manera en que las relaciones de explotación se insinúan en el ir y venir "contenido" en la vida diaria. Como Morris-Suzuki (2000) destaca, "el mundo contemporáneo del capital global no es un universo donde lo subjetivo haya conquistado o subordinado lo material: es uno en que la materia y el símbolo se interpenetran cada vez más. Por lo tanto, debemos encontrar caminos de ver una agencia política que una las dimensiones materiales y simbólicas de la vida en lugar de contraponerlas" (70). Un multiculturalismo revolucionario busca trazar las líneas que faltan en la agencia, donde los discursos y las relaciones sociales convergen en las actividades de la vida diaria.

Necesitamos nada menos que una revolución social. Lo anterior demanda no sólo la transformación de nuestras condiciones sociales y económicas, sino también la transformación de nuestra relación hacia el "Otro". Esto también significa la abolición de las contradicciones o la relación interna entre el capital y el trabajo así como la forma del valor de la riqueza que es históricamente específica al capitalismo (Allman, 2001). Lo anterior resulta necesario para romper el ciclo de auto-reproducción de la riqueza producido por el intercambio de dinero. Reconocemos que muchos lectores podrían encontrar nuestra plataforma ingenua, poco práctica y desesperadamente utópica. Nos gustaría recordarles a estos lectores que tal giro hacia el socialismo de ninguna manera disminuye la importancia del desarrollo industrial, post-industrial o tecnológico, que consideramos que debe continuar. Sin embargo, en nuestra visión socialista, los individuos debían contribuir al trabajo de acuerdo a su habilidad y que los medios materiales de vida fueran distribuidos de acuerdo a la necesidad. En teoría, un socialismo redistributivo sería seguido por una caída en desuso controlada del dinero circulante.

Una pedagogía multicultural revolucionaria enlaza las identidades sociales de los grupos oprimidos y marginados —sobre todo de la clase obrera, los grupos indígenas y las poblaciones marginadas— con su repro-

ducción dentro de las relaciones de producción capitalista. También analiza cómo la reproducción de las identidades sociales, étnicas, raciales y sexuales, como construcciones culturales y sociales particulares, así como historias compartidas de luchas, están vinculadas a la reproducción de la división social del trabajo. Por lo tanto va más allá de las frecuentes incitaciones fragmentadas y atomizadas de la política de identidad, que a menudo polariza las diferencias en lugar de unir las alrededor de intereses políticos y económicos comunes de los grupos sociales marginados.

Hemos presenciado el desarrollo de formas crudas de política de identidad donde la "pedagogía crítica" se discute —a veces de forma burlesca— como un método reservado solamente a los activistas blancos porque se concentra principalmente en los problemas de las clases sociales. Esta posición resulta perjudicial para los estudiosos y activistas de color que desde el punto de vista histórico, han estado en la vanguardia de las luchas contra la opresión de clases. Además, trunca de manera artificial el alcance y la profundidad de la pedagogía crítica, que —al menos en la tradición revolucionaria que defendemos aquí— es fuertemente antirracista, antisexista y antihomofóbica. Por ejemplo, enfrentar la teoría racial crítica (de los estudiosos de color) contra la pedagogía crítica (para estudiosos blancos) es establecer una falsa oposición. Esto significa una gran injusticia, lo mismo para los educadores de color, que para los educadores blancos, quienes se apropian de manera crítica de lo mejor de ambas tradiciones de investigación y activismo. Tal rendición de la política de identidad está más interesada en quién es "auténticamente" asiático, latino/a, afro-norteamericano, canadiense, irlandés, entre otros, que en la comprensión de la relación entre la opresión de clases, el sexismo y el racismo o con la formación de coaliciones activas entre la clase obrera contra las múltiples formas de explotación. No discutimos contra la autenticidad cultural sino contra las prácticas que reducen la autenticidad a las leyes de la genética o la pureza cultural. Vemos la autenticidad en el contexto de la historia compartida de lucha y supervivencia. Al subrayar la importancia de la "diversidad", sin interrogar la manera en que las relaciones sociales capitalistas establecen límites a lo que se considera diversidad, y qué formas de diversidad serán las "aceptadas", estas formas crudas de política de identidad también enmascaran la importancia de las conexiones entre la ley del valor capitalista, la explotación del trabajo humano y las formas específicas de explotación de raza y género. El resultado inconsciente de tal política de identidad es un reforzamiento del dominio del capital. Lo anterior funciona en detrimento de todos los grupos de la clase obrera. Linda Gordon (1999) señala:

Los debates sobre la diversidad tienden a eliminar el respeto y el reconocimiento como la solución al racismo, y a poner en práctica otros procedimientos errados; destacan las actitudes y conductas individuales. Por lo tanto si la clase obrera, los latinos, los discapacitados, o las lesbianas, se sienten incómodos, ignorados o insultados por el discurso feminista dominado por los blancos, el error puede parecer que yace en los oradores u organizadores que no reconocieron la diversidad. La solución que se toma es una re-educación personal en lugar de un cambio social estructural. Por ejemplo, muchos grupos de mujeres blancas intentan compensar su carencia de suficiente diversidad con un auto-examen individual de culpa inducida. Muchas organizaciones feministas, entre los que se incluyen los programas académicos de estudios sobre la mujer y los programas antirracistas desarrollados que estimulan a los blancos a confesar sus pensamientos y sentimientos racistas más internos —sin embargo, rara vez estudian el impacto de la globalización económica sobre las formaciones raciales—. (46)

Repetimos que nuestro objetivo aquí no es ignorar las identidades étnicas y culturales de los grupos sociales marginados, para relegar las luchas antirracistas a una atracción secundaria distante o elevar la centralidad de la explotación capitalista sobre las prácticas sociales de segregación, sino más bien para sostener que uno de los aspectos más tendenciosos del capitalismo es precisamente que las relaciones de explotación dañan a las personas de color de manera especialmente aborrecible —y desproporcionadamente neutralizadora—. Deseamos centrar nuestra atención en que a menudo se encuentran en la teoría racial crítica o en la educación multicultural las relaciones que se obtienen entre las identidades de raza, género, etnias y clases, con el propósito de articular una estructura política que posibilite alianzas étnicas transnacionales. Nuestro objetivo central es la abolición del dominio del capitalismo y las formas de explotación y violencia que florecen bajo la mirada del capital.

Enfrentados a la incertidumbre del presente, algunos buscan la religión para salvarnos de nosotros mismos. Se ha dicho que la religión es para esos que temen al infierno; pero también podría decirse que el activismo educativo de hoy en día es para aquellos que ya hemos estado allí. Los activistas educativos actuales son los que no tienen miedo a reconocer el tipo de mal social que vemos a nuestro alrededor y a llamarlo como tal; y que están comprometidos a luchar contra el mal racista, sexista y corporativo que todavía nos envuelve.

Quizás Jesús fue un egipcio de piel oscura, y María Magdalena provenía de Somalia, y posiblemente incluso una sacerdotisa y novia de Cristo (literalmente). Si tales afirmaciones y conjeturas se probara algún día que fueran ciertas (esto es muy poco probable), ¿podría contribuir a poner fin al racismo y al sexismo, al menos entre los cristianos blancos? Sin duda ayu-

daría. Sin embargo no disminuiría las condiciones materiales que posibilitan que el racismo y el sexismo estructural proliferen dentro de las sociedades capitalistas. Con ese objetivo, la pedagogía multicultural revolucionaria continúa su camino. No podemos poner fin al racismo al abolir sólo el capitalismo. Necesitamos una estrategia dual, que ataque las mitologías racistas y a la misma vez desmantele la forma del valor del trabajo que invita a tales mitologías a prosperar y a veces desarrollar una vida propia.

Referencias

- ALLEN, T. *The invention of the white race, volume one: Racial oppression and social control*. London. Verso. 1994.
- . *The invention of the white race, volume two: The origins of racial oppression in Anglo-America*. London. Verso. 1997.
- ALLMAN, P. *Critical education against global capital: Karl Marx and revolutionary critical education*. Westport, Conn. Bergin and Garvey. 2001.
- ANDERSON, P. *A zone of engagement*. London. Verso. 1992.
- ANSELL, A. E. *New Right, new racism: Race and reaction in the United States and Britain*. New York. New York University Press. 1997.
- ARISTIDE, J. B. *Eyes of the heart: Seeking a path for the poor in the age of globalization*. Monroe, Maine. Common Courage Press. 2000.
- ARRIGHI, G., T. K. HOPKINS, Y I. WALLERSTEIN. "1989: The continuation of 1968". En *After the fall: 1989 and the future of freedom*, ed. G. Katsiaficas, 35-51. New York. Routledge. 2001.
- BENNETT, W. J. *The de-valuing of America: The fight for our culture and our children*. New York. Simon & Schuster. 1992.
- BLOOM, A. *The closing of the American mind*. New York. Simon & Schuster. 1987.
- BONACICH, E., Y APPELBAUM, R. P. *Behind the label: Inequality in the Los Angeles apparel industry*. Berkeley. University of California Press. 2000.
- CHINCHILLA, N., HAMILTON, N. Y LOUCK, J. "Central Americans in Los Angeles. An immigrant community in transition". En *The Barrios: Latinos and the underclass debate*, ed. J. MOORE Y R. PINDERHUGHES, 51-78. New York. Russell Sage Foundation. 1993.
- COLE, M. "Globalization, modernisation, and competitiveness: A critique of the Labor project in education". *International Studies in the Sociology of Education* 8 (3): 315-32. 1998.
- COLLINS, C., Y YESKEL, F. *Economic apartheid in America: A primer on economic inequality and security*. New York. New Press. 2000.
- DARDER, A., Y TORRES, R. "From race to racism: The politics of 'race' language in 'postmodern education'". En *The promise of multiculturalism: Education and autonomy in the 21st century*, ed. G. KATSIACIFAS Y T. KIROS, 82-88. New York. Routledge. 1998.
- DAVIS, M. *City of quartz: Excavating the future in Los Angeles*. New York. Vintage. 1990.
- EBERT, T. "Globalization, internationalism, and the class politics of cynical reason". *Nature, Society, and Thought* 12 (4): 389-410. 2001.
- FISH, S. "Boutique multiculturalism, or, why liberals are incapable of thinking about hate speech". *Critical Inquiry* 23 (2): 378-95. 1997.
- FORRESTER, V. *The economic horror*. Malden, Mass. Blackwell Publishers. 1999.
- GIROUX, H. A. *Disturbing pleasures: Learning popular culture*. New York. Routledge. 1994.
- . *Impure acts: The practical politics of cultural studies*. New York. Routledge. 2000a.
- . *Stealing innocence: Youth, corporate power, and the politics of culture*. New York. St. Martin's Press. 2000b.
- GORDON, L. "The trouble with difference". *Dissent* 46 (2): 41-47. 1999.
- GRANDE, S. M. A. "American Indian identity and power: At the crossroads of Indigena and Mestizaje". *Harvard Educational Review* 70 (4). 467-98. 2000.
- GREIDER, W. "Time to rein in global finance". *The Nation* 270 (16). 13-20. 2000.
- HILL, D. *New Labor and education: Policy, ideology, and the Third Way*. A HillCole Pamphlet. London. Tufnell Press. 1999.
- HIRSCH, E. D. *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York. Vintage Books. 1988.
- IGNATIEV, N. "Abolitionism and 'white studies'". *Race Traitor*. www.postfun.com/racetrailor/features/whitestudies.html (consultado el 15 de mayo de 2001). 1998a.

Capítulo 6

La enseñanza contra la Globalización y el Nuevo Imperialismo:

Hacia una pedagogía revolucionaria

Ningún maestro que imparta instrucción en alguna escuela, o propiedad que pertenezca a alguna entidad, incluido el sistema escolar público, abogará o enseñará comunismo con la intención *de* adoctrinar o inculcar en la mente del alumno una preferencia por el comunismo. Al prohibir la defensa o la enseñanza del comunismo con la intención de adoctrinar o inculcar la preferencia en la mente del alumno por tal doctrina, el poder legislativo no intenta impedir la enseñanza de los hechos relacionados con el comunismo. Más bien, el poder legislativo intenta impedir la defensa o la inculcación y adoctrinamiento del comunismo, como se define a continuación, con el propósito de socavar el patriotismo, y la fe en el gobierno de Estados Unidos y su Estado. De acuerdo con los propósitos de esta sección, el comunismo es una teoría política que considera que la forma de gobierno que existe en la actualidad en Estados Unidos y su Estado debería cambiarse, por la fuerza, mediante la violencia u otros medios constitucionales, por una dictadura totalitaria que se base en los principios del comunismo como los expuestos por Marx, Lenin y Stalin.

Código de Educación de California, sección 51530

El propósito de este capítulo -que es una clara violación del Código de Educación de California, Sección 51530- es discutir la reforma de la educación del profesor en Estados Unidos partiendo del contexto de la

pedagogía crítica en general, y de una teoría del imperialismo y la lucha de clases que tiene sus raíces en la tradición marxista-leninista. Muchos de los debates actuales sobre la globalización y, por lo tanto, sobre la pedagogía crítica se han empobrecido desde el punto de vista conceptual, y domesticado desde el punto de vista político (McLaren, 1998b, 2000; McLaren y Farahmandpur, 2000). Por lo tanto, hemos realizado un gran esfuerzo por ofrecer al público el consumo de un poco de contra-propaganda a los pronunciamientos de los *mulabs* corporativos, que agravan el debate sobre la pedagogía crítica antes de que pueda adaptarse a sus piamientos deseos. Hemos centrado nuestro análisis en una problemática marxista que tome en serio el imperativo de dirigir la pedagogía crítica firmemente en dirección de la lucha anticapitalista (ver McLaren, 2000; McLaren y Farahmandpur, 2000).

Consideramos que dentro de la pedagogía crítica, el tema de las clases ha sido gravemente descuidado. En los últimos tiempos, la pedagogía crítica se ha desviado peligrosamente hacia el terreno cultural de la política de identidad, donde las clases quedan reducidas a un efecto en lugar de comprenderla como una causa y en la que una jerarquía de opresión se establece (por lo general de manera involuntaria) como un paradigma de control que con frecuencia deja el poder explotador de las relaciones sociales capitalistas sin cuestionarla. La comprensión de la explotación como inserta en la forma de prácticas sociales patriarcales y racistas constituye el centro de atención de la pedagogía crítica. Sobre este punto no hay discusión. Sin embargo, tal objetivo no debería lograrse a expensas de la lastimosa comprensión de la manera en que la economía política y la lucha de clases operan como motor de fuerza de la historia y la sociedad (Parenti, 1997). Con esta afirmación, identificamos la arquitectura política necesaria para hacer frente el debilitamiento y la domesticación de la pedagogía crítica y desarrollar lo que denominamos una pedagogía revolucionaria de la clase obrera.

Enfrentar el capitalismo global

Como expresamos con anterioridad, la ferocidad salvaje del nuevo imperialismo, ejemplificada por el pequeño emperador de Washington y su grupo de conspiradores adictos a la nobleza straussiana, nos muestra la constante crueldad del capitalismo global y la infranqueable fisura entre el trabajo y el capital. Hoy en día, millones de trabajadores son explotados por una relativamente pequeña, pero astuta y poderosa clase dominante global guiada por un deseo insaciable de acumulación de ganancias. Existe poca oposición a pesar de que el capitalismo enloquece,

se expande sin trabas, y es indiferente a las convulsiones tectónicas que ocurren en el paisaje geopolítico —que ha sido testigo del colapso de la Unión Soviética y los regímenes del bloque del Este—.

Debido al rápido avance y a los cambios frenéticos que tuvieron lugar entre nosotros en los dominios interconectados de las tecnologías globales y las iniciativas de libre comercio, nos encontramos muy presionados al trazar nuestras luchas diarias contra la opresión y la explotación instituida por una creciente proliferación de barones saqueadores globales enloquecidos por la tecnología. Mientras más intentamos escapar de una cultura de adquisición interminable, nos encontramos a merced de una cultura corporativa todavía más aterradora que da forma a nuestras subjetividades. Según Hayat Imam (1997), "En la actualidad... 'la creación de la riqueza' se ha convertido en el valor fundamental en el centro de la sociedad global y los análisis sobre la economía carecen de cuestiones de moralidad, necesidades humanas y conciencia social" (13). Las mutantes relaciones sociales que permiten que tal codicia excesiva prolifere, ha producido la eliminación de privilegios para los jefes corporativos que exceden sin vergüenza los salarios combinados de un ejército de trabajadores de fábrica. Sin embargo, no existe una autoridad que pueda juzgar la codicia. Cuando la codicia puede identificarse como explotación, cambia los términos del debate al desviar los conceptos del terreno de la psicología individualista a la del materialismo histórico.

Las disparidades y antagonismos económicos políticos y sociales firmemente establecidos nos obligan como educadores y trabajadores culturales a crear alternativas ante la lógica de acumulación capitalista. La creación de alternativas contraria a esta lógica es un formidable desafío —que muchos de nuestros hermanos y hermanas más cínicos en la educación considerarían hoy insuperable—. Luchamos y sufrimos (algunos mucho más que nosotros) en un momento en que existe una dictadura del mercado en un sistema capitalista cuyas desigualdades resultan más evidentes que nunca. Esto se manifiesta sobre todo en nuestros días, cuando el robo republicano de la presidencia es seguido por un compromiso continuo con el capitalismo a la Disneylandia: los libre-mercaderes conocen a los Mouseketeers.

La política del neoliberalismo

La economía de libre mercado neoliberal —cuyo propósito es evitar el estancamiento y mantener los negocios en un flujo saludable— funciona como una especie de arbitraje aglutinador, que legitima un conjunto de prácticas y consecuencias cuestionables: liberalización, acceso ilimitado a

los mercados consumidores, reducción del personal, contratación externa, acuerdos de trabajo flexibles, intensificación de la competencia entre las corporaciones internacionales, incremento de la centralización del poder económico y político, y por último, ampliación de la polarización de clases. El neoliberalismo en la actualidad, está inmerso en las formas de "reimaginar" la democracia mediante la importación del discurso del mercado de las oligarquías financieras parásitas a las cada vez más domesticadas prácticas democráticas y a través de la valoración del capital y el ilimitado poder económico de la propiedad privada (Teeple, 1995).

El triunfo del neoliberalismo representa en la actualidad la incalculable expansión del alcance de la cultura de consumo y la implosión de las relaciones sociales en un significante universal —es decir, el capital— a las que Marx se refiere metafóricamente como el "alcahuete universal". Marx gustaba de relacionar el dinero con un "dios visible" que en la forma de una facilidad generalizada

esparce su percepción ilusoria por toda la sociedad, disuelve todas las identidades y distinciones previas, y remodela la conciencia humana a su propia imagen. Bajo la forma del capital completamente desarrollado, el dinero alcanza un poder activo y auto-regulador mediante el cual moldea las vidas de individuos concretos. (Hawkes, 1996, 101-2)

Para los que creen que la acumulación ininterrumpida y el incremento de la concentración internacional del capital es algo bueno, que el cambio de una economía internacional a una economía mundial es un signo del proceso, que la sed vampírica del capital por nuevas válvulas de excedentes es saludable, que los mecanismos de retroalimentación del "libre" mercado sin restricciones son justos, que sólo la democracia surgirá de su orden espontáneo, y que el bien común avanzará de forma mágica a partir de su complejidad interconectada, es lógico que estén muy optimistas con respecto al futuro. ¡Imaginen las posibilidades de privatización de los espacios públicos y la expansión del dominio neoliberal sobre vastas poblaciones exóticas hasta ahora sin conquistar! Sin embargo, para los educadores que rechazan la idea de que el sistema social bajo el capitalismo es una totalidad auto-organizada y que ven la globalización del capital como un ataque irremediable contra la democracia, el futuro les parece peligroso. Nos oponemos a elevar la persecución de la clase obrera a un ideal regulador de la democracia y a renunciar a tratar la economía como algo o dotarla de una agencia democrática evidente. Al igual que Marx, vemos la economía como una relación social y no como una entidad social que existe por sí misma. El capitalismo no es impulsado por una metafisi-

ca trascendental sino por una relación social sobrecargada por su requerimiento constitutivo de la explotación, la acumulación, el crecimiento infinito y el conflicto de clases. Permanece establecido sobre la apropiación del valor del excedente de los trabajadores (el valor producido por los trabajadores más allá del que el capitalista debe pagar en salarios para que los trabajadores puedan reproducir su fuerza de trabajo).

A diferencia de sus predecesores bien conocidos —la esclavitud y el feudalismo—, el capitalismo se basó en la sobre-acumulación de capital y la super-explotación de trabajadores asalariados comunes. Las contradicciones irreversibles inherentes a las relaciones económicas y sociales capitalistas —entre el trabajo y el capital— nos llevan más allá de la responsabilidad democrática y nos llevan más cerca de lo que Rosa Luxemburg (1919) refirió como una época de "barbarismo". Peery (1997) plantea que en comparación con la economía política que sostenían la esclavitud o el feudalismo, las contradicciones económicas y sociales actuales del modo de producción capitalista son mucho más virulentas y persistentes. Esto se debe a que la producción, distribución y consumo de los productos se encuentran en constante contradicción con la fuerza de trabajo e impiden a la lógica del capital validar cualquier otra que no sea una tónica económica poderosa y que mejore la vida de muchos. No obstante, desde nuestro punto de vista, la globalización representa una fachada ideológica que enmascara los diversos mecanismos del imperialismo. De hecho, el concepto de globalización ha sustituido con efectividad el término "imperialismo" en el léxico de la clase privilegiada con el propósito de exagerar el carácter global del imperialismo —como un poder muy abarcador e infatigable que en apariencia ninguna nación-Estado tiene medios para resistir u oponerse—. Además, sugiere engañosamente que el capitalismo ya no es dependiente de la nación-Estado. Esta posición oculta el hecho de que una gran porción de la producción en los países europeos occidentales tiene lugar dentro de las fronteras nacionales. Del mismo modo, la tesis de la globalización asegura que mientras que el poder del Estado pueda emplearse en interés de las grandes corporaciones multinacionales, no lo será en interés de la clase obrera.

Llamar a la globalización una forma de imperialismo podría parecer una exageración retórica. Sin embargo, consideramos que esta identificación es necesaria porque el término "globalización" está calculado por los críticos burgueses para conducir cualquier politización radical hasta su máxima expresión. La ideología de este movimiento es invisible para enmarcar el concepto de globalización dentro de una lógica culturalista que la reduzca para denotar una estandarización de productos (es decir, el mismo diseñador de ropas aparece en las tiendas de todo el mundo). Por

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

el contrario, vemos el proceso como indisolublemente vinculado a la política del neoliberalismo, donde la violencia se mantiene a sí misma estable gracias a la recomposición de la relación capital-mano de obra. Tal recomposición implica la subordinación de la reproducción social a la reproducción del capital (Dinerstein, 1999), la liberalización del mercado laboral, la globalización del capital circulante, la contratación externa de la producción en mercados laborales baratos, y la transferencia de capital local diseñado para los servicios sociales a capital financiero para inversión global.

El nuevo imperialismo al que hacemos referencia es una combinación de prácticas financieras y militares al viejo estilo, al igual que los recientes intentos de las naciones desarrolladas de imponer la ley del mercado sobre toda la humanidad. Al oscurecer la distinción entre lo sagrado y lo profano, la aristocracia global del nuevo orden mundial ha comenzado a expandir el libre mercado con el objetivo de obtener ganancias rápidas, incrementar la producción global, elevar el nivel de las exportaciones en el sector manufacturero, e intensificar la competencia entre las corporaciones transnacionales. También se ha beneficiado del trabajo eventual y a tiempo parcial, ha reducido la tasa de empleo a tiempo completo y ha acelerado la inmigración proveniente del Tercer Mundo y los países en desarrollo hacia las naciones industriales (Bonacich y Appelbaum, 2000). Además de nuestra descripción de la globalización como imperialismo, podríamos añadir lo siguiente: la intervención militar imperialista disfrazada sobre todo como ayuda humanitaria, la sumisión de las instituciones internacionales como las Naciones Unidas a las demandas económicas y sociales de la conquista imperialista, y la provocación de conflictos étnicos para debilitar a las naciones que se niegan a someterse a la ley del mercado (Azad, 2000).

Contra la opinión popular, el agotamiento de las riquezas entre las naciones en desarrollo no es resarcido por los países capitalistas desarrollados. Esto se debe a que las corporaciones transnacionales agotan el capital local de los países pobres en lugar de aportar nuevo capital. Debido a que por lo general sus ahorros son bajos, los bancos en los países en desarrollo prefieren realizar préstamos a sus propias corporaciones subsidiarias (que regresan sus ganancias a las naciones desarrolladas), que ayudar a los negocios locales de las naciones en desarrollo. Enfrentados a los bajos precios de las exportaciones, las altas tarifas de los productos procesados, una carencia de capital y precios ascendentes, los negocios locales se ven encerrados en el empobrecimiento severamente vigente, debido a que las medidas de ajuste estructural equilibran el presupuesto. Tales medidas son financiadas mediante recortes en el gasto del desarrollo humano (Imam, 1997). La Organización Mundial del Comercio no permi-

te que los países pobres prioricen la lucha contra la pobreza con el incremento de las exportaciones, o escojan un camino de desarrollo que fomentará los intereses de las propias poblaciones de los países. En 1996, la concentración resultante de la riqueza provocó que "el ingreso de los individuos más ricos del mundo... resultara igual al ingreso del 52% de la humanidad" (Imam, 1997, 13).

Privatización y comercialización de la educación pública

Examinar las políticas de la educación dentro del contexto de la globalización económica y el neoliberalismo plantea gran cantidad de interrogantes críticas entre las que se incluyen: ¿Cuáles son algunos de los efectos de la globalización sobre las escuelas y la educación públicas? ¿Hasta qué punto el contenido de la enseñanza y los planes de estudio se encuentran bajo la peligrosa influencia de las relaciones políticas, económicas y sociales cambiantes dentro del capitalismo global? Spring (1998) identifica una paradoja clave que enmarca las políticas económicas y educativas que se requieren en Estados Unidos y otras sociedades capitalistas desarrolladas. En primer lugar, la educación en la era de la globalización se ve como un vehículo que contribuye a la creciente economía de mercado. Para muchos países en desarrollo, una fuerza laboral cualificada y educada significaría aparentemente mayores niveles de productividad y desarrollo económico. En segundo, la educación es vista como una herramienta para solucionar los problemas asociados con la globalización económica, como el caso del desempleo y la pobreza. Sin embargo, si la economía de mercado (por medio de la ley del valor capitalista) es en sí misma la causa de la desigualdad económica y social, entonces surgiría una contradicción en torno al debate de si el objetivo de la educación debía ser contribuir a la expansión de la economía de mercado (Spring, 1998). La globalización económica no sólo ha fracasado en proporcionar una estabilidad política y una igualdad económica y social para muchas naciones en todo el mundo sino que también ha llevado a una profundización de la polarización económica y social. Willie Thompson (1997) señala:

La comprensión de Marx de la naturaleza de la reproducción y acumulación del capital nunca ha sido perfeccionada o refutada: la previsión de su futuro fue extraordinariamente perspicaz e impresionantemente cabal. Nunca fue mejor profeta que cuando insistió en que el capitalismo se aceleraba hacia su inevitable destrucción, que sus fuerzas internas lo llevaban en una cierta dirección identificable, que (al contrario de Keynes) no puede darse marcha atrás o eludirse. Lo que produce el capital sobre todo es a sus pro-

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

pios sepultureros. Marx quiso decir la clase obrera, pero estaba equivocado. Quien parece estar más dispuesto a ser el verdugo del capitalismo, es el capitalismo mismo —el problema al parecer, es que todo lo demás va a ser enterrado junto con él—. (224)

Como la lógica de la acumulación del capital cambia hacia economías basadas en el conocimiento, y como las nuevas formas de biotecnología y tecnología computacional se integran a la economía de alta tecnología actual, la información se vuelve con rapidez un artículo nuevo muy caro. Las corporaciones transnacionales trabajan con ímpetu para privatizar el conocimiento producido socialmente, asociado al sistema educativo. La disminución de los fondos del gobierno para la educación pública ha obligado a una asociación nefasta con las corporaciones privadas que buscan crear "industrias del conocimiento de alta tecnología" (Witheford, 1997). Las corporaciones transnacionales patrocinan centros de investigación en universidades en todos los Estados Unidos para la investigación, desarrollo y producción de tecnologías lucrativas. Esto ha provocado "una colonización de alta tecnología sobre la educación" y la transformación de las universidades públicas en "tecnópolis" operadas por las corporaciones que tienen poco interés en la coexistencia con los pobres (Witheford, 1997).

Bajo el dominio de la economía de mercado, ni siquiera las universidades, institutos y escuelas vocacionales están inmunes a las políticas económicas que favorecen la acumulación del capital. Niemark (1999) reporta que el incremento de las políticas sociales que apoyan las universidades lucrativas, han hecho de la educación superior una extensión de la economía de mercado. Escribe que las políticas sociales que apoyan la privatización se han desplazado en sentido del

establecimiento de instituciones lucrativas que conceden títulos (como el caso de la Universidad de Phoenix); la contratación externa de planes de estudio, instrucción, asesoría, funcionamiento y administración (en áreas como librerías, servicios alimenticios, bibliotecas, operaciones mediante el uso de ordenadores, mantenimiento de las instalaciones, seguridad, impresión y nómina); la rúbrica de acuerdos sobre licencias y asociaciones de desarrollo e investigación entre las corporaciones y los centros universitarios; y la venta exclusiva de los derechos de mercadeo por parte de los centros universitarios a las compañías que venden productos tan variados como refrescos, comidas rápidas, computadoras, y tarjetas de crédito y de llamadas telefónicas. El campus casi no puede diferenciarse del centro de compras, y tanto las universidades como sus facultades se han convertido en empresarios. (24)

La reestructuración de la educación superior puede ser vista claramente como un reforzamiento de la desigualdad de clases y una exposi-

ción de la educación superior a las políticas económicas gobernadas por las leyes de la economía de mercado (es decir, mercantilización, proletarianización y acumulación de capital). También funciona visiblemente como un impedimento para la educación y la participación activa de los ciudadanos en un proceso democrático de toma de decisiones dedicado a la coexistencia (Niemark, 1999).

El cambio hacia la privatización y la corporativización de la educación pública se encuentra mejor ejemplificado por el aventurero corporativo Michael Milken, el hechicero de Wall Street o el rey de los bonos basura de mediados de los años ochenta quien sedujo a los inversores con proyectos de inversión de alto riesgo. Milken ha vuelto al mundo de los negocios, concentrando esta vez 800 miles de millones de dólares en el lucrativo negocio del mercado de la educación, y ha decidido crear empresas de educación lucrativas con la ayuda de su poderosa —aunque relativamente oscura— compañía de 500 millones de dólares conocida como Knowledge Universe. Milken ha invertido una gran cantidad de dinero en compañías que producen materiales educativos. Knowledge Universe es dueña de compañías como Children's Discovery Centers, Bookman Testing Services, Pyramid Imaging Inc., Nobel Education Dynamics, y Leapfrog, que producen herramientas educativas utilizadas en centros de aprendizaje de la Fundación Riordan (Vrana, 1998). En una reciente entrevista con *Los Angeles Times*, Milken calculó que si el valor de la red de Estados Unidos está valorado en 120 trillones de dólares, aproximadamente 75 trillones está compuesto de capital humano. Esto significa que cada norteamericano vale de 400.000 a 500.000 dólares (Vrana, 1998). En resumen, Milken ha descubierto que el negocio del conocimiento es un negocio provechoso.

Recientes intentos por parte de las corporaciones de influenciar las decisiones sobre los planes de estudio y la política abundan en las escuelas urbanas. Según Kalle Lasn (1999),

La publicidad corporativa (¿o los medios de comunicación comerciales?) es el mayor proyecto psicológico llevado a cabo por la raza humana. Sin embargo, a pesar de todo eso, su impacto sobre nosotros aún es desconocido e ignorado en gran medida. Cuando reflexiono en la influencia de los medios durante años, durante décadas, pienso en esos experimentos de lavado de cerebro realizados por el Dr. Ewen Cameron en un hospital psiquiátrico de Montreal en los años cincuenta. La idea del experimento de "depatterning" patrocinado por la CIA fue ajustar la conciencia, la inconsciencia y la semiconsciencia de los sujetos mediante el empleo de audífonos e inundar su cerebro con miles de mensajes "orientados" repetitivos que alterarían su conciencia con el tiempo. ¿Suena familiar? La propaganda tiene como objetivo hacer lo mismo. Los cer-

dos de guinea del Dr. Cameron con serios daños psicológicos, salieron a relucir en los juicios de Montreal. Resultó un gran escándalo. A pesar *de* eso, nadie protesta por el continuo experimento de los medios de propaganda masivos. De hecho, nuevos cerdos de guinea suben a bordo voluntariamente cada día. (19)

No resulta extraño en estos días ver los ómnibus escolares en ciertos Estados cubiertos con anuncios de las cadenas de restaurantes de comida rápida Burger King y Wendy's. Se ha vuelto una moda que los niños de las escuelas primarias lleven sus libros forrados con cubiertas gratis, con anuncios pegados de las tartas Pop de Kellogg's y personalidades de la cadena de televisión FOX. Las escuelas de los distritos han garantizado alegremente contratos exclusivos para que Coca Cola y Pepsi vendan sus productos en las escuelas. En clases de educación sobre la salud, a los estudiantes se les enseña a evaluar el trabajo, a explorar la manera en que los restaurantes McDonald's funcionan, qué habilidades se necesitan para convertirse en un gerente exitoso de McDonald's, y se les proporcionan instrucciones sobre cómo preparar un currículum para un empleo en McDonald's. La educación ecológica y medioambiental estimula a los estudiantes a aprender ecología de un póster de "Vida de una hormiga" patrocinado por dulces Skittles y un video para los planes de estudio sobre el medio ambiente producido por Shell Oil sobre las virtudes del motor de combustión interna. Por último, una nueva compañía llamada Zap Me! tienta a las escuelas a aceptar equipamiento de computadoras por valor de miles de dólares, entre los que se incluye un plato de satélite, 15 computadoras personales de alto nivel, un laboratorio de computadoras amueblado, y un acceso a Internet de alta velocidad, a cambio de un despliegue constante de anuncios en la esquina inferior izquierda de la pantalla (ver Fischman y McLaren, 2000). Lasn (1999) escribe:

Sus hijos miran los anuncios de Pepsi y Snickers en el aula (la escuela ha hecho un pacto diabólico al aceptar el equipamiento audiovisual a cambio de difundir estos anuncios en "Channel One")... Los administradores en una escuelas del distrito de Texas, anuncian planes para estimular las rentas al vender espacios de propagandas sobre los techos de las diecisiete escuelas del distrito —para atraer la atención de los 56 millones de pasajeros de *jet* comerciales que vuelan a Dallas cada año—. Los niños se tatúan en las pantorrillas el logotipo de Nike. Otros, de manera delirante, comienzan a utilizar los actuales códigos de los bares que otros a su vez ven, que exponen mensajes como "Me gustaría dormir contigo"... *Hace* algunos años, los expendedores comenzaron a instalar carteles de anuncios en los lavabos de los hombres de los campus de las universidades, al nivel de la vista sobre los orinales. Desde esta perspectiva, fue una hazaña brillante: ¿Hacia dónde iba a mirar el chico? Cuando escuché por primera vez

que esto se había hecho, me indigné. Una de las últimas acciones privadas había sido invadida. (19-21)

Un libro de matemáticas publicado por McGraw-Hill está plagado de referencias a Nike, Gatorade, Disney, McDonald's, Nabisco, muñecas Mattel Barbie, Sony PlayStations, Cocoa Frosted Flakes, Spalding, y las tarjetas de béisbol Topps (Collins y Yeskel, 2000, 78). John Borowski (1999), profesor de una escuela pública, planteó en el *New York Times*:

Al menos 234 corporaciones inundan actualmente las escuelas públicas con filmes, libros de textos y programas de computadoras bajo la apariencia de "instrucción material". Una lección de la auto-estima patrocinada por Revlon incluye una investigación sobre los "días buenos y malos del cabello". En una lección de historia, Tootsie Rolls fue recomendado por formar parte de la dieta de los soldados durante la Segunda Guerra Mundial. Exxon suministra un video sobre el derrame del petrolero Valdez en el que se subestima su impacto ecológico; y Chevron, en una lección para uso en las clases de ciencia cívica, recuerda a los estudiantes que pronto serán capaces de votar y de tomar "importantes decisiones" sobre el calentamiento global, que la compañía entonces contradice como planteamiento científico incompleto. (A23)

Otro caso de corporativismo en las escuelas es Channel One, un canal de noticias producido comercialmente que en la actualidad opera en muchas escuelas norteamericanas. Como parte de un acuerdo contractual, los profesores están de acuerdo en poner los programas de Channel One en clases durante diez minutos al día a cambio de una antena satélite, videocaseteras, y tantos equipos de televisión como quieran. Un estudio de sus efectos reveló que los estudiantes no estaban mejor informados que sus coetáneos sino que las transmisiones de propagandas en el canal tenían un efecto importante sobre los gustos del consumidor (Aitkenhead, citado en Cole, 1998, 327).

A pesar de que los estudiantes, personal, y activistas locales y de la comunidad han resistido de forma admirable el pillaje corporativo sobre la educación pública, tal resistencia ha sido silenciada por las políticas de cero tolerancia y la designación de "zonas de libre discurso" en los campus de las universidades y los colegios, al igual que en el marco de las escuelas públicas. En algunos casos, esto ha llevado a la suspensión de estudiantes que han protestado en voz alta contra la invasión corporativa en las escuelas públicas. Téngase en cuenta el incidente de mayo de 2001 en el que estuvo implicado un joven de quince años, Tristan Kading, quien protestó contra un representante de McDonald's que realizó falsas entrevistas de trabajo con estudiantes en la cafetería de la escuela. Kading

arremetió contra McDonald's por las prácticas poco éticas de la corporación y por ocultar el proceso de preparación de sus patatas fritas (a pesar de que McDonald's declaró que sus patatas fritas se preparaban en aceite vegetal, ocultó que agregaba extracto de carne de res al proceso, lo que enfureció a muchos vegetarianos). Sin embargo, rebelarse contra el gigante conglomerado de comida rápida resultó de un alto costo para Kading, quien se vio en la oficina del director amenazado con la suspensión a menos que estuviera de acuerdo con escribir una disculpa al representante de McDonald's y transmitirla por el sistema de megafonía de la escuela. Bajo una gran presión y por miedo a una humillación mayor, Kading accedió. No obstante, después del incidente, Kading decidió contactar con un periódico local que notificó la situación. Después de las repercusiones que se siguieron, el distrito escolar se vio obligado a repensar su asociación con McDonald's en la escuela.

Las corporaciones se han establecido en el mercado lucrativo y provechoso de la conciencia adolescente —literalmente— "marcada". En Inglaterra, la agencia de mercadeo Cunning Stunts ha desarrollado una estrategia novedosa para publicitar marcas de productos comerciales. La compañía ha descubierto que las frentes de los estudiantes pueden convertirse en una aventura provechosa. La agencia de publicidad contrata estudiantes dispuestos a usar el logo de la corporación en sus frentes por un mínimo de tres horas al día por un pago de 88.20 £ a la semana. Como comenta John Cassy (2003) de *The Guardian*, "La marca o mensajes de los productos serán pegados con una calcomanía de tintes vegetales y a los estudiantes se les pagará por dejar el logo intacto".

Piense en una organización nacional llamada Field Trip Factory. Como parte de su programa "Be a Smart Shopper" (sea un comprador listo), la compañía organiza excursiones con estudiantes que viven en el área metropolitana de Boston. Los estudiantes visitan cadenas de tiendas locales, como Sports Authority, y para su tarea en la casa, son motivados a revisar los periódicos locales en busca de cupones Roche Bros. y Sudbury Farms y hacer "listas de compras".

El ciudadano consumidor

Lo evidente de estos ejemplos es que las corporaciones no preparan a los estudiantes para una ciudadanía crítica, sino que los preparan para jugar su rol como ciudadanos consumidores. Mientras que el primer caso estimula a los estudiantes a cuestionar, conceptualizar, analizar, teorizar, y reflexionar de manera crítica sobre sus experiencias, el rol como ciudadanos consumidores, el segundo los seduce a una aceptación ciega y poco

La enseñanza contra la Globalización y el Nuevo Imperialismo

crítica de los valores y prácticas del mercado diseñadas para reforzar y mantener las relaciones sociales de producción capitalista. Como Charles Sullivan (2003) señala,

Por supuesto no es en interés propio del capitalismo, el hecho de educar a las personas para que puedan ver el capitalismo por lo que es, pensar de forma crítica al respecto, y quizás incluso en hacer algo para cambiarlo. La educación corporativa existe para promover la programación de los consumidores y proporcionar una fuerza de trabajo obediente a un sistema de trabajo esclavo injusto, no para suministrar a la sociedad una ciudadanía activa políticamente y bien informada. De hecho estas son cosas que representan una gran amenaza para la oligarquía corporativa norteamericana.

Para penetrar con mayor profundidad en el mercado lucrativo de la joven generación de estudiantes, el conglomerado de alimentos Nabisco ha dedicado un sitio web para su popular marca de galletas Oreo. El sitio ofrece a los estudiantes lecciones de matemática, inglés, artes y ciencias basados en esta marca de galletas. Los estudiantes pueden mejorar su destreza para medir y hacer cálculos al investigar en la cantidad de galletas Oreo que requiere llenar un pie. Para mejorar sus habilidades en inglés, los estudiantes pueden escribir una historia en la que describan el mejor método de comer una galleta Oreo. El sitio estimula a los estudiantes a incrementar sus habilidades de examen al documentar los hábitos de comer galletas Oreo de sus compañeros de aula y al realizarles preguntas como: ¿Te comes primero la mitad? ¿Mojas tu Oreo en la leche?

Los estudiantes además estudian el "folleto Oreo", que incluye estadísticas como que el Arco de St. Louis (630 pies) es 15.120 galletas Oreo de alto, el puente Golden Gate (4.200 pies) es 28.800 galletas Oreo de largo, y que han sido consumidas 345 mil millones de galletas Oreo. Para un proyecto de arte, los estudiantes pueden crear "cuadernos Oreo" utilizando papel de construcción negro para la cubierta del cuaderno (que representa la galleta) y el papel blanco engrapado dentro de la cubierta (que representa el relleno de crema blanca). Después, los estudiantes pueden escribir un diario en el que describen su "experiencia Oreo". Por último, pueden probar sus habilidades en ciencia al analizar el contenido nutricional de las galletas Oreo y medir la cantidad de calorías de cada galleta.

Con un ingreso estimado de 4.4 mil millones de dólares en 2002 y una fuerza laboral de 33.000 empleados permanentes a tiempo completo y 224.000 empleados temporales en noventa países, el conglomerado Dole Food Company ofrece planes de estudio de matemáticas, ciencia, conciencia medioambiental, y lenguaje de las artes en su sitio web, para estudiantes, profesores y padres. Dole también ofrece un "programa" titulado

"Nutritional Adventures" (Aventuras nutricionales), que se basa en su programa de nutrición "5-al-día". El propósito evidente del programa es estimular a los niños a comer frutas y vegetales. A pesar de que esto no es algo malo, el objetivo latente aquí es que los estudiantes identifiquen los hábitos de alimentación saludables con la marca de productos llamada Dole.

Enfrentadas a crecientes déficits de presupuesto y decrecientes recursos, muchas escuelas públicas se han visto obligadas a firmar "contratos sustanciosos" por valor de millones de dólares con compañías de refrescos. Estos contratos permiten a las compañías de refrescos colocar sus máquinas de ventas en cafeterías y otros lugares estratégicos en las escuelas y que resulten visibles para los estudiantes. Por ejemplo, en 1997, Coca Cola firmó un contrato por diez años por valor de 11 millones de dólares con la Colorado Springs, escuela del distrito de Colorado, y Dr. Pepper firmó un contrato de diez años por 4 millones con la escuela de enseñanza media Grapevine de Dallas. Como parte del trato, a Coca Cola se le permitía colocar el logo de la compañía en los techos de las instalaciones de la escuela. Para no quedarse detrás de sus competidores, Pepsi ha negociado un trato lucrativo de doce años por 50 millones de dólares con escuelas del condado de Hillsborough, en St. Petersburg, Florida. Sin embargo, los conglomerados de refrescos no están solos en la corporativización y comercialización de las escuelas públicas. Como comenta Brian Bakst (2003),

Dos distritos del Carolina del Sur han contratado recientemente a una compañía de mercadeo para ubicar anuncios en auditorios y en comedores. El verano pasado, el fabricante de pinturas Rust-Oleum invirtió 100.000 dólares en un nuevo estadio de fútbol en el área de una escuela de enseñanza media de Chicago, lo que le concedía los derechos sobre la promoción y las inscripciones conmemorativas. En 2001, la cadena de supermercados Shop Rite acordó pagar 100.000 dólares durante 20 años para que su nombre apareciera en el gimnasio de la escuela elemental en Brooklawn, N.J.

Por último, en Minnesota, General Mills se aventuró en una táctica de promoción éticamente cuestionable que implicaba el pago de 250 dólares a los maestros de las escuelas locales a cambio de poner en sus automóviles el logo del cereal Reese's Puffs. Como parte del acuerdo, se les exigía a los maestros aparcar sus coches cerca de los autobuses escolares para llamar la atención de los ingenuos escolares. No obstante, el esquema fracasó al poco tiempo ya que los profesores expresaron su oposición a las tácticas ideadas por General Mills.

Otra táctica corporativa efectiva es promover las competencias escolares. Un ejemplo notable es la Oakdale Elementary School del Condado

de Frederick, en Maryland, que participó en el concurso "School House Jam" de Oscar Mayer y ganó 10.000 dólares por realizar la "mejor interpretación" de la popular canción de la salchicha de Oscar Mayer. El conglomerado Nestlé Company, famoso por su chocolate, premió con 10.000 dólares a la escuela que creara el proyecto de arte más creativo usando la marca de dulces de la compañía SweetTarts. Este año, unas 5.200 escuelas participaron en el concurso SweetTart. Como señala Caroline Mayer (2003), el proyecto de arte del concurso incluía un "mosaico SweetTarts de la *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci y un coche tridimensional de tamaño natural llamado Sweetmobile cubierto con miles de pedazos de tarta dulce. El gran premio correspondió a una escuela de Boston por su mural por niveles con réplicas de pinturas famosas de Monet, Van Gogh y Dalí, en la que cada una incorporaba el dulce de alguna manera".

Incluso las compañías de papel fino se aprovechan de la crisis de presupuesto de las escuelas públicas para vender las marcas de sus productos. La compañía de papel higiénico Angel Soft ha creado el programa "Angel in Action" (Angel en acción), que premia con 10.000 dólares a la escuela que desarrolle el mejor programa en servicio de la comunidad. Un reciente depositario fue el centro de entrenamiento para jóvenes de la Baltimore Stadium School. Por último, está la Dunkin' Donuts, que patrocina el concurso comercial "Homework Stars" (Estrellas en las tareas). La compañía premia con 6.000 dólares a la escuela que cree el mejor comercial de un minuto que enfatice la importancia de la tarea. Dunkin' Donuts también premia estudiantes con una "guía activa de ocho páginas" y suministra cupones Dunkin' Donuts para estudiantes que hagan sus tareas de una forma constante.

El ataque corporativo sobre las escuelas públicas no termina con el despliegue de marcas de productos en los pasillos de las escuelas y en los planes de estudio patrocinados por las corporaciones en las aulas. Una tendencia pequeña, pero creciente, es el desarrollo de lugares de trabajo en las escuelas —un esfuerzo de colaboración entre el sector de los negocios privados y los distritos de las escuelas públicas—. La asociación convoca al sector privado a que financie y construya aulas con espacio y facilidades de construcción, y a que los distritos escolares proporcionen maestros, libros de texto y materiales instructivos. Estas escuelas (que hasta el momento alcanzan aproximadamente cuarenta y cinco en todos los Estados Unidos) tienen como objetivo los estudiantes "en riesgo" o los hijos de los empleados de las compañías. Uno de estos casos es la Mall Academy, una aventura conjunta entre la Seattle School District y la Simon Youth Foundation. Con sede en el Northgate Shopping Mall, la Mall Academy ofrece cuatro áreas concentradas de estudio para estudiantes de las

edades entre dieciséis y veintiún años. Se incluyen Enseñanza Preparatoria, Ocupaciones relacionadas con la Salud, Escalas de Carrera Profesional, y Mercadeo en el Mall. La idea que subyace al concepto de la escuela-en-el-mall es proporcionar a los estudiantes experiencias "prácticas" en la industria de la venta al por menor, que los estudiantes pueden obtener en Northgate Mall. Por supuesto, una de las controversias alrededor del concepto de la escuela-en-el-mall es proporcionar acceso a los negocios privados a una reserva de mano de obra barata. Además, contribuye a disminuir los costos asociados con el entrenamiento y la educación para el trabajo (Lockery, 2003).

Henry Giroux (2001) advierte que con el advenimiento del neoliberalismo, las escuelas públicas ya no son vistas como un bien público sino como un bien privado. Los defensores del neoliberalismo, dice, "lanzan de forma agresiva una guerra contra la posibilidad de crear esferas públicas no comercializadas y ambientes que proporcionen las condiciones para la educación crítica" (30). Aquí el neoliberalismo es conceptualizado "lo mismo como un conjunto de políticas económicas, que como una noción empobrecida de la ciudadanía... [que] representa no sólo una serie de programas dirigidos por el mercado sino también por un conjunto coherente de prácticas culturales, políticas y educativas" (30). Vale la pena citar a Giroux con mayor extensión:

El neoliberalismo trabaja no sólo para producir una cultura del consumidor despolitizada, también limita las posibilidades de *cualquier* dominio social no comercializado donde jóvenes y viejos por igual puedan experimentar el disenso y la diferencia como parte de una democracia multicultural, localizar las metáforas de esperanza, responder a esos que continúan los legados de la testificación moral, e imaginar las relaciones fuera de los dictados del mercado y el dominio autoritario del control penal. Los educadores, entre otros, necesitan repensar lo que significa no sólo desafiar un sistema que convierte a sus hijos en una generación de sospechosos, sino también cómo podría ser posible transformar de manera radical un orden social marcado por las políticas de cero tolerancia que refuerzan los modos de control autoritario y la amnesia social en una cantidad vasta y afin de esferas institucionales poderosas. Esto sugiere la necesidad de una lucha colectiva por el espacio y el diálogo públicos sobre cómo imaginar la reapropiación de una noción de política que contribuya al desarrollo de una democracia auténtica, y que articule un nuevo discurso, un conjunto de herramientas teóricas y posibilidades sociales para revivir la educación cívica como una base para la agencia política y la transformación social. (58)

En un sentido, las escuelas contribuyen a los ideales de las organizaciones democráticas (en cuanto a proporcionar acceso al conocimiento

relevante y a la igualdad de oportunidades); en otro, las escuelas operan al mismo tiempo como sostén y apoyo de la lógica del capitalismo al funcionar como una fuerza reproductiva que ofrece diferentes y desiguales tipos de conocimientos y recompensas basados en clase, género y raza (McLaren, 1997). Aquí vemos que la desigualdad tiene que ver con el modo en que la sociedad regula la distribución de diferentes tipos de capital. Perrucci y Wyson (1999) describen esto como capital de consumo (relacionado con los sueldos o salarios), capital de inversión (vinculado al exceso de consumo de capital que se puede invertir y sobre el que se puede ganar intereses), capital de habilidades (tiene que ver con el conocimiento especializado que las personas acumulan a través de su experiencia laboral, adiestramiento o educación) y capital social (relacionado con las redes de vínculos sociales que las personas tienen con la familia, amigos y conocidos, así como con el capital cultural y económico poseído de forma colectiva por un grupo). Los educadores durante mucho tiempo han llamado la atención del tráfico en las escuelas en cuanto al capital cultural (valores, actitudes, formas *de* vestir, manierismos, estilo personal, entre otros) (McLaren, 1997); sin embargo, rara vez han vinculado la producción de capital cultural a la división internacional del trabajo provocada por el desarrollo desigual.

¿Raza, clase o género?

Leído contra la persistencia *de* la globalización del capital, el concepto de clase permanece como un tema tabú dentro de los custodiados recintos de los discursos académicos. Con frecuencia, los políticos intelectuales o los medios discuten abiertamente la desigualdad de clases en un lenguaje que lo sitúa dentro de la problemática mucho mayor del capitalismo global y las relaciones de explotación y opresión vinculadas con el imperialismo. Comprender cómo se reproducen las desigualdades educativas dentro de las escuelas, es crucial para no dejar la categoría de clase en la oscuridad y analizar su concepto y las relaciones de clase de una manera contextualmente matizada. Michael Parenti (1994) enfatiza la importancia de las relaciones de clase cuando plantea que

Las realidades de las clases impregnan nuestra sociedad, y determinan en gran medida nuestros estilos de vida y las oportunidades en ésta, al igual que nuestra capacidad para propiciar acontecimientos aprovechables y que se facilite nuestro acceso al poder. La manera en que se manejan la dinámica y las crisis del capitalismo y cómo el Estado se organiza, son interrogantes claves para la lucha política. También hay cuestiones de clase ineludibles. Existen intereses de clase implicados en la forma en que la

ley se escribe e implementa, el modo en que los líderes políticos dan seguimiento a los problemas, cómo se informan las noticias, la forma en que se estudian y financian la ciencia y la ciencia social, el modo en que se realiza el trabajo, cómo se administra una universidad, la forma en que se crea y manipula la cultura de masas, cómo se aceleran o retardan las carreras profesionales, cómo se trata al medio ambiente, de qué manera se activa y refuerzan el racismo y el sexismo, y el modo en que la realidad misma se define. (64)

El concepto de clase expresa la relación que los grupos sociales tienen con los medios de producción; hace referencia a los que son dueños de las fábricas, maquinarias, medios de comunicación, hoteles, hospitales, entre otros, y a los que deben vender su mano de obra a cambio de un salario (Parenti, 1994). Los salarios que los trabajadores reciben en forma de dinero son equivalentes a sólo una parte del valor que crean con su trabajo. La riqueza creada de esa manera constituye un excedente acumulado o salario que no se paga a los trabajadores.

Los postmodernistas —cuyo trabajo en la actualidad constituye el manantial de la crítica educativa radical— pasan por alto con mucha frecuencia la importancia de la potencia ofensiva de la clase como mecanismo que cubre e inscribe a los individuos y grupos en la reproducción de las relaciones sociales de explotación bajo el capitalismo. Aunque de manera aceptada, la subjetividad o la identidad de un individuo no pueden reducirse a los intereses de clase; la opresión social y la explotación económica están mucho más vinculadas tangencialmente al trasfondo de clase y a las relaciones sociales de producción. De hecho, las formas de opresión racial y de género pueden ser mejor comprendidas en el contexto del análisis de clase; los marxistas plantean que la erradicación de la pobreza, el racismo, el sexismo y la explotación patriarcal requiere de una comprensión de la lucha de clases. Existen dos razones para identificar a la clase obrera como el agente central de la transformación social. En primer lugar, la clase obrera todavía posee la habilidad de detener las líneas de producción. En segundo lugar, una política revolucionaria de la clase obrera busca abolir todas las formas de opresión social. Por otra parte, los postmodernistas buscan crear una democracia radical por medio de los nuevos movimientos sociales que se concentran en eliminar formas particulares o locales de opresión. En palabras de Dana L. Cloud (1994),

mientras la subjetividad de un individuo no es un simple asunto de determinación de clase, su opresión y explotación se encuentran directamente conectadas a su estatus económico y a su posición en las relaciones de producción. Los marxistas consideran que existe más liberación que la articulación de subjetividades alternativas; un

La enseñanza contra la Globalización y el Nuevo Imperialismo

fin a la pobreza, el hambre, la explotación, y el abuso son más importantes, y requieren de una noción de posición, agencia e intereses de clase. Desde esta perspectiva, se encuentran dos razones muy buenas para colocar en un primer plano la lucha de clases. Una es que la clase obrera tiene el poder para detener la producción y derribar el sistema de obtención de ganancias. La otra es que la clase obrera, el grupo de hombres y mujeres de todas las razas y orientaciones sexuales cuyas prácticas laborales benefician a unos pocos, tiene un objetivo... el interés en el derrocamiento del capitalismo, mientras que algunos miembros *de* grupos no socialistas y de diferentes clases organizados en torno a otros antagonismos (derechos de la mujer, problemas del medio ambiente) tienen intereses personales para mantener el sistema que tiene como objetivo la obtención de ganancias. (242)

De acuerdo con E. San Juan Jr. (1992), la política de identidad con frecuencia y de manera trágica, conduce a una privatización de los temas políticos que "restablecen una voluntad autónoma y una Otridad autóctona" (107) y al hacerlo anulan la resistencia de su densidad histórica. Lo que la política de identidad no toma en cuenta es el hecho de que a la diversidad y la diferencia se les ha permitido proliferar y florecer con la condición de que permanezcan dentro de las formas predominantes de los acuerdos sociales capitalistas, entre los que se incluyen los acuerdos de propiedad jerárquica. San Juan plantea que existe un "punto ciego que la política de identidad no puede aprehender" (107). Se refiere aquí al hecho de que

las eventualidades de una lucha hegemónica puede generar una variedad de posiciones subordinadas que ni son fijas ni cambiantes, sino capaces de ser articuladas en varias direcciones de acuerdo al papel de las fuerzas políticas y el posicionamiento coyuntural de los determinantes de múltiples niveles. (107)

Al igual que San Juan, nos preocupa la confabulación tramada entre una política de identidad que enfatiza la experiencia autónoma vivida y un neoliberalismo que estimula la eliminación de la esfera pública y el predominio de un triunfalismo capitalista que sincroniza la llamada agencia autónoma con los imperativos jerárquicos del capitalismo desarrollado. Lo que también incomoda a Estados Unidos son las denuncias de algunos educadores radicales con relación a que las luchas anticapitalistas pueden operar sólo como un medio retórico tonto, y lo necesario es una distribución equitativa de los recursos económicos. Aunque estamos a favor de la igualdad económica, encontramos que los sentimientos anti-marxistas de algunos educadores radicales constituyen una flagrante capitulación al valor de la forma de trabajo (a menudo bajo el estandarte

de un populismo positivo) y las leyes tiránicas de los flujos de acumulación de capital. Ésta es una postura inocente para comprender las relaciones sociales de producción contemporáneas.

Lo que Boris Kagarlitsky (2000) denomina una "jerarquía estratégica de objetivos" basado en el derrocamiento de la jerarquía social de la sociedad capitalista es una medida de las que tomamos con seriedad. Reconocemos que las luchas políticas por la igualdad de raza, clase, género y sexual, se encuentran muy estrechamente vinculadas. Sin embargo, reconocemos la política de clases como el motor de nuestra lucha por la hegemonía proletaria. Como Robert McChesney (1996) afirma,

Los radicales se oponen a todas las formas *de* presión y es ridículo debatir qué es más terrible entre el sexismo, el racismo, el "clasicismo" o la homofobia, como si nos encontráramos en algún juego cuyo objetivo es nulo. Los socialistas tradicionalmente han enfatizado el concepto de clase —v aún hoy lo hacen— debido a que el motor de la sociedad capitalista es la maximización de la ganancia y la lucha de clases. Además, es sólo mediante la política de clases que puede en realidad alcanzarse la liberación humana. (4-5)

Al reconocer lo anterior, no seguimos a los postmodernistas en su llamada a una equivalencia entre las diversas luchas. Más bien, abogamos por una integración estratégica de luchas diferentes pero importantes de la misma manera. El reconocimiento del legado de racismo y sexismo está muy lejos de ser eliminado (de hecho, se intensifica de diversas formas), ofrecemos posibles caminos en que los antagonismos puedan ser tratados y vencidos dentro de proyectos más abarcadores de lucha de clases. Como Adolph Reed Jr. (2000) plantea, "Los recientes debates que yuxtaponen la política de identidad o la política cultural a la política de clases están equivocados. La política cultural y la política de identidad son políticas de clase" (xxii). Las formas en que la contradicción entre el trabajo y el capital se viven a cada nivel de la vida cotidiana son prácticamente mediante lo racial y lo genérico. Las modalidades en que la explotación de clase se vive, tiene consecuencias específicas relacionadas con la raza, la sexualidad, la edad y la religión, y todo ello debe colocarse en el centro de atención en la lucha contra la opresión. Queremos dejar claro que no subordinamos las luchas raciales, étnicas y de género a la lucha de clases. Sólo planteamos que sin el triunfo sobre las relaciones capitalistas de producción, otras luchas no tendrán ninguna oportunidad de tener éxito. Sin embargo, para realizar tal afirmación se necesita identificar un silencio estructurado dentro de muchas versiones postmodernas de pedagogía crítica: la desaparición de la lucha de clases.

La superación del racismo y el sexismo no son problemas secundarios sino que son fundamentales para el multiculturalismo revolucionario aquí suscrito. No intentamos utilizar las relaciones de clase como un escudo político o conceptual para el racismo o el sexismo, ni realizar el reclamo insípido de que una atención sobre la desigualdad racial socava los esfuerzos de la clase obrera en la organización contra los oligopolios capitalistas transnacionales.

Tampoco estamos de acuerdo con algunos de nuestros bien intencionados colegas blancos, de que un énfasis en la lucha de clases disminuye los esfuerzos de los educadores de color en su lucha contra el racismo. Esta crítica no reconoce que muchos educadores de color han estado en la primera fila de la lucha de clases.

A pesar de que estratégicamente nuestra variable dependiente aún es la de clase, las variables independientes como el género, la raza, la religión, la sexualidad y la ideología política, no son vistos como espacios de antagonismos superficiales (en nuestro análisis actúan de formas muy claves y peculiares).

Clase: el antagonismo olvidado o fuera de moda

No creemos que la lucha de clases esté fuera de moda sino que constituye una de las dimensiones esenciales que faltan en la crítica educativa contemporánea (McLaren, 1998b). Rechazamos el concepto neo-weberiano de la clase basado en los patrones de consumo, el estatus y las jerarquías ocupacionales que nos dicen poco acerca de la relación entre las clases sociales. Al igual que los marxistas británicos Dave Hill y Mike Cole, negamos las reducciones tecnicistas de clase en "fracciones" o segmentos que ocultan o disfrazan los intereses comunes como la conciencia común entre estos grupos comprende la clase obrera en oposición a las clases capitalistas explotadoras (Hill y Cole, 2001).

Nos parece que es importante para el investigador pedagógico reconocer la importancia tanto política como pedagógica del dilema planteado por Ellen Meiksins Wood (1994): "Una vez que sustituyas el concepto de capitalismo por una pluralidad indiferenciada de identidades sociales y opresiones especiales, el socialismo como antítesis del capitalismo pierde todo significado"(29). En este punto, el investigador crítico desafía el relativismo de la relación género-raza-clase de posicionalidad reflexiva, al reconocer que los antagonismos de clase o la lucha, no es simplemente una en una serie de antagonismos sociales sino que más bien constituye la parte de esta serie que sostiene el horizonte *de* las propias series. En otras palabras, la lucha de clases es el antagonismo específico que otorga rango

y modifica las particularidades de los otros antagonismos de la serie (Žizek, 1999).

A pesar de los recientes ataques contra la pedagogía crítica que la califican de universalista y totalizadora (ver Lathe, 2001), el investigador educativo crítico se niega a eliminar la referencia a las estructuras históricas de totalidad y universalidad al reconocer que la lucha de clases en sí misma posibilita la proliferación de nuevas subjetividades políticas. Tanto los burgueses conservadores como liberales anti-marxistas se niegan a ver la manera en que la lucha de clases estructura de antemano el terreno mismo de los antagonismos políticos. La imposibilidad de tal reconocimiento, los ha llevado a anexar la empresa de la crítica educativa progresista al discurso de la democracia liberal (a pesar de estar cubierta por un atuendo transgresor muy de moda). Los teóricos postmodernos reconocen estas contradicciones ocultas en el árido suelo de las democracias capitalistas desarrolladas, pero en gran medida son incapaces de desarrollar una agenda política anticapitalista excepto cuando limitan sus observaciones a las formaciones culturales y como consecuencia oscurecen la economía política del capitalismo real existente.

Por otra parte, enfrentamos las protestas y denuncias de algunos post-estructuralistas derrideanos que niegan (a voz en cuello) el marxismo, como desesperadamente desactualizado. El último ejemplo es el llanto lastimero de Patti Lather (2001) en "Ten Years Later, Yet Again" (Diez años después, otra vez) (que intenta plantear el tema de por qué los pedagogos marxistas aún trabajan dentro de las categorías masculinistas supuestamente admitidas y exhaustas, después que los post-estructuralistas, diez años antes, les habían enseñado a cómo estar menos seguros y adoptar un análisis menos transparente ante la "dislocación tele-técnica, la difusión y la aceleración rizomática, y las nuevas experiencias de frontera e identidad"). Sostenemos que tales condenas sólo agregan un poco más de basura intelectual y debían leerse en contraposición a otro lamento de cara a la academia barbarizada: "One Hundred and Fifty Years after the *Communist Manifesto*: Ruling Class Pedagogues Cloaked as Avant-Gardist Defending the Capitalist Class, Yet Again" (Ciento cincuenta años después del *Manifiesto Comunista*: otra vez aparecen pedagogos encubiertos de la clase dominante como defensores de vanguardia de la clase capitalista). Los pedagogos burgueses de los días de la Izquierda maltratada y acosada que escribieron bajo el signo de la moda anti-marxista han abandonado en su mayor parte las luchas de los pobres del mundo, lo que desarticula la historia de las luchas por la liberación. Michael Parenti (2001) escribe:

La enseñanza contra la Globalización y el Nuevo Imperialismo

La mayor parte de los intelectuales de izquierda en los Estados Unidos están ocupados combatiendo al fantasma de Stalin, que habita en las publicaciones que cuentan los "horrores" del comunismo, y llevan a cabo una batalla audaz contra las hordas imaginarias de marxistas "ortodoxos" en casa y en el extranjero, o de alguna manera, hacen brillar sus credenciales anticomunistas y refuerzan su credibilidad. Tan ocupados se encuentran en estas persecuciones que parecen relativamente indiferentes a los peligros reales que enfrentamos: la manera en que las oportunidades vitales y los derechos de millones de personas en todo el mundo han resultado seriamente dañados. (58)

En particular, Patti Lather (2001), no sólo demuestra una comprensión de la agencia humana como desligada de las relaciones sociales de producción sino que también aboga inconscientemente por un movimiento hacia una política centrista que vuelve etérea la lucha de clases con interrogantes de epistemología antiesencialista y evacua la historicidad bajo la mirada de un anti-marxismo muy de moda. Su postura, popular en la academia postmoderna, representa lo que San Juan (1999) llama "el nuevo conformismo". Su comentario es oportuno:

Cualquiera atrapado en la "totalizadora" o en el ensayo de los "grandes metadis-cursos" de la variedad eurocéntrica puede ser reprobado, negada su ocupación y excluido. Sin embargo el nuevo conformismo que afirma ser más radical que cualquier cosa demuestra, con un examen más de cerca, ser sólo una aplicación del viejo paradigma de la cercana lectural del New Critical —un ejercicio de codificación/decodificación más sofisticado— para centros comerciales, televisión y películas, museos, rituales de todas partes, y las prácticas de la vida diaria. La hermenéutica de Lyotard, Baudrillard, de Certeau, Clifford, etc., está en boga. El "giro lingüístico" de los setenta, junto con la apropiación poco crítica de Althusser y otros post-estructuralistas ortodoxos, pueden ser responsables de la vuelta al formalismo y a la metafísica bajo nuevas apariencias. ¿Podía esto haberse anticipado si el camino de Williams de la "gran revolución" fuese seguido? (118)

De acuerdo con Slavoj Žižek (2001b), la lucha de clase "no es el último horizonte de significado, el último significado de todos los fenómenos sociales, sino la matriz generadora formal de diferentes horizontes ideológicos de comprensión" (16-17). En términos de Žižek, la lucha de clases prepara el terreno del espacio vacío de la universalidad, lo que posibilita llenarse con contenidos de diferentes tipos (ecología, feminismo, antirracismo). Señala (importante para nuestros propósitos) que "la economía es a la misma vez género y especie" (2001a, 193).

Hacia una pedagogía revolucionaria de la clase obrera

Un elemento clave de una pedagogía revolucionaria de la clase obrera es su implicación en la crítica de la ideología, a la luz de la comprensión de la gramática ignorada de la lógica comercial que sirve como léxico regulador de la vida diaria. Tal pedagogía incluye la lucha por la producción de significado, una lucha que permitiría a los grupos sociales marginados nombrar, identificar y dar pasos iniciales para transformar las fuentes de su opresión y explotación (McLaren, 1998a). También los estimularía a analizar una gran cantidad de formas en que las relaciones asimétricas de poder se ven ideológicamente congeladas y disfrazadas por los discursos dominantes de igualdad, diferencia y libertad (Giroux y McLaren, 1986). Aunque los estudiantes, sin lugar a dudas son más que portadores conscientes de las estructuras sociales, somos conscientes del poder de las estructuras sociales objetivas para diseñar la complicidad entre estudiantes y profesores en las relaciones de explotación y opresión. Por consiguiente, una pedagogía revolucionaria de la clase obrera enfatiza la importancia de la adquisición de un conocimiento crítico —donde conocimiento se define como una práctica para reflexionar, analizar y realizar juicios críticos con relación a temas sociales económicos y políticos— (ver Lankshear y McLaren, 1993; ver también Giroux, Lankshear, McLaren y Peters, 1996). Además invita a grupos subordinados a representar la realidad de sus vidas, con relación a las estructuras sociales objetivas que conforman sus vidas, por medio de la interacción y el diálogo en el aula. Lo anterior se hace para solidificar sus creencias, valores y experiencias, y también para que cuestionen sus creencias cotidianas y para que descubran que son hegemónicamente ventajosas (ya que forman disposiciones que conducen a prácticas sociales concretas o a una complicidad con ciertos acuerdos sociales) para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción. (Giroux y otros, 1996).

También esta estrategia exhorta a los estudiantes y trabajadores a analizar los diversos significados que subyacen en conceptos aceptados, empleados en la comprensión cotidiana que reflejan sus propias experiencias sociales.

Los educadores como intelectuales revolucionarios se oponen al significado prefabricado de la democracia al llamar a estudiantes, trabajadores e intelectuales a examinar de forma crítica, los conceptos contruidos socialmente como libertad y democracia, que han sido fabricados por ideólogos neoliberales al servicio del capitalismo transnacional (Fischman y McLaren, 2000; McLaren y Fischman, 1998). A los estudiantes se les coloca contra el contexto normativo de suposiciones heterosexistas y eurocéntricas, y de esta forma, se les insta a analizar las historias y discursos que

animan sus vidas (McLaren, 1998a; Ovando y McLaren, 2000; Sleeter y McLaren, 1995).

La pedagogía predominante, por lo general, no considera como esencial un conocimiento del modo en que las relaciones asimétricas de poder se sumergen en los antagonismos de raza, género y clase que son reforzados mediante el mecanismo ideológico y social dominante del Estado. Por el contrario, una pedagogía revolucionaria de la clase obrera establece como objetivo la transformación de las relaciones económicas y sociales existentes, al estimular a los grupos sociales marginados a transformar y a criticar las relaciones sociales de producción capitalista. Concebimos el aula como un escenario político para legitimar las experiencias vividas de las clases sociales oprimidas sin asumir que tales experiencias son transparentes o carentes de racismo o sexismo (Freire, 1970, 1998; Giroux, 1988; McLaren, 1995, 1997).

Atributos de una pedagogía revolucionaria de la clase obrera

Una pedagogía revolucionaria de la clase obrera trae consigo luchas por el significado, representación e identidad, en relación con un compromiso ético y moral con la justicia social (Cole, 1998; Cole y Hill, 1995; Cole, Hill y Rikowski, 1997). Knoblauch y Brannon (1993) plantean que la ciudadanía dentro de una democracia capitalista

incluye una alianza con el consumismo pasivo, en lugar de un compromiso activo con la construcción de la vida social, y una hostilidad de larga duración hacia las prácticas de la indagación crítica, incluyendo desde luego la pedagogía libertaria, pero también, desde el punto de vista histórico, el desafío a los sindicatos, feministas, homosexuales, activistas del medio ambiente y cualquier otra persona que represente una amenaza concebible para los intereses económicos y las jerarquías administrativas que los medios de comunicación ayudan a mantener. (31)

Esto se encuentra en un marcado contraste con una pedagogía revolucionaria de la clase obrera que enfatice la participación activa de estudiantes y trabajadores en su propia auto-educación como ciudadanos activos vinculados a la lucha por la autorrealización y la coexistencia —un proceso por medio del cual los trabajadores ganan el control sobre su trabajo intelectual y físico—. Esto también implica la promoción entre estudiantes y trabajadores —sobre todo en países donde la subsistencia o la coacción del Estado dominan la vida cotidiana— de redes alternativas de organización popular donde se incluyen los movimientos sociales revolucionarios (McLaren y Farahmandpur, 2000).

Una pedagogía revolucionaria de la clase obrera tiene como objetivo la transformación de la consciencia de estar alienado, por el desarrollo de una conciencia crítica. Debemos enfatizar que la alienación no está enraizada en el mundo de las abstracciones hegelianas, sino que se encuentra dentro de las relaciones sociales y materiales de producción. Lo anterior plantea interrogantes sobre si una conciencia alienada es una totalidad inerte y si puede trascenderse. De acuerdo con Mészáros (1989), la actividad alienada no sólo produce una conciencia alienada, sino una consciencia de estar alienado. Por lo tanto, son recomendables esas condiciones pedagógicas que facilitan a la clase obrera el desarrollo de una conciencia crítica para vencer la alienación económica y transformar las condiciones sociales de producción existentes mediante la acción política de masas. Tal acción debe ser capaz de crear estructuras igualitarias que sean capaces de lograr —con un nivel creciente y un alcance siempre en expansión— la institucionalización de la democracia popular.

Por supuesto, esto significa agregar votantes diferentes que puedan desconfiar unos de otros. Queremos dejar claro que desde el punto de vista pedagógico no pedimos a los profesores que sirvan como mediadores entre la conciencia atribuida y la real, como alguien que obliga al estudiante a activar o actualizar su conciencia revolucionaria, que importa la comprensión socialista de su mochila desde la Sierra Maestra a los grupos *foquistas* de estudiantes en Estados Unidos. Esta posición es equivalente a una dictadura del profesor impuesta de forma externa que descansa sobre la falsa oposición al tipo ideal y a la actualización real. Nuestra estrategia es preferentemente freireana ya que plantea que la conciencia revolucionaria es un acto de conocimiento político, una intervención activa contra las barreras que impiden a los estudiantes lograr su rol como agentes de la historia.

Es muy importante recordar que como educadores revolucionarios, necesitamos identificar alternativas a las posiciones subordinadas que podemos asumir o discursos y memorias de oposición que podríamos poner a disposición de nuestros estudiantes para que se opongan a los regímenes de representación y a las prácticas sociales existentes. Pero no podemos conformarnos con permanecer aquí. Necesitamos identificar las determinaciones históricas de dominación y opresión como parte de la lucha para desarrollar prácticas concretas de representación opositora. La búsqueda de las causas externas de la dominación y la explotación no debían olvidarse en la prisa de moda por parte de algunos educadores postmodernos por encontrar y explicar la diferencia en términos subjetivos. Enfatizar la libertad como la realización del propósito de la humanidad, mediante la cual el trabajo como medio para satisfacer las necesida-

des humanas, es una característica importante de la pedagogía revolucionaria de la clase obrera que ideamos. Esto implica que los profesores sean practicantes reflexivos en sus vidas diarias. Llegar a ser un practicante reflexivo desde el punto de vista crítico requiere de la habilidad para involucrarse en complejos análisis de las clases sociales acompañadas por agudas investigaciones de las otras formas de opresión en la medida en que se encuentran relacionados con la explotación capitalista —relaciones vinculadas a la raza, el género y la orientación sexual—. En resumen, requiere una forma comprensiva de agencia política que vaya más allá de las luchas particulares de grupos selectos (McLaren y Farahmandpur, 2000).

Una pedagogía revolucionaria de la clase obrera no descarta de forma casual el término "clase obrera", por el término políticamente aceptable en mayor medida: "desfavorecidos", que resulta un término sumamente popular en los modelos de estratificación liberal de Izquierda que ponen énfasis en la *ubicación estructural sobre la relación social*. Los modelos de estratificación que ven la clase como un factor de ubicación estructural fuera del poder y la explotación entre las clases sociales, debido a que ven la clase como una relación social, vinculan las condiciones de clase a antagonismos y a condiciones de lucha en que las personas se distribuyen en una división del trabajo por relaciones de producción (Hatcher, 2000). En este punto coincidimos con Richard Hatcher (2000), quien plantea que

el aula no tiene un estatus conceptual equivalente al de "raza" o género. Lo anterior también se cumple con respecto a la discapacidad y la sexualidad. No es una cuestión de crear una "jerarquía de opresiones" sino de reconocer que la clase forma parte de la sociedad capitalista de un modo diferente a "raza", género, sexualidad y discapacidad. Además, raza no es únicamente una categoría económica que abandona otras áreas de la vida social a otras identidades sociales. El capitalismo es un sistema totalizador y abarcador que está constituido por la clase pero que da forma a todas las opresiones sociales. A pesar de que es indiferente a las identidades de las que se aprovecha, también asume y estructura de forma sistemática las opresiones extra-económicas. (186-87)

Hatcher (2000) explora las diferencias de clases en las relaciones entre el estudiante y el conocimiento, una relación que tiene sus orígenes en la división social del trabajo. En este caso, el origen social estructura los resultados educativos pero no los determina. El conocimiento de la clase obrera es "práctico" y de un contexto específico, y puede distinguirse del conocimiento abstracto de los estudiantes más adinerados que tienen mayores oportunidades de adquirir un conocimiento de nivel superior.

Basado en la obra de Bob Connell y Bernard Charlot, Hacker explica que lo característico de los estudiantes de bajo rendimiento es su relación con el entorno de aprendizaje. Además, los estudiantes de la clase obrera tienden a ver el aprendizaje en términos de cumplimiento de tareas, en lugar de como el proceso de entrar a un universo diferente de conocimiento, y no conceptualizan la relación entre el trabajo escolar y su futuro en la forma en que lo hacen la mayor parte de los estudiantes de la clase media, por ejemplo, como algo intrínsecamente remunerarte en sí mismo, así como extrínsecamente útil en la obtención de un empleo en el futuro. Lo esencial es que los estudiantes de la clase obrera tengan una relación significativa con el conocimiento.

La interrogante que los estudiantes necesitan hacerse es: ¿De qué forma los estudiantes de la clase obrera utilizan el conocimiento escolar para, en palabras de Hatcher (2000), "organizar el conocimiento y las acciones con vistas a promover sus propios significados y propósitos" (190)? La reelaboración de los planes de estudio es crucial para que puedan eliminarse los aspectos alienantes de las formas de transmisión de conocimiento. Un objetivo importante no es sólo la "igualdad de resultados", es decir, contribuir a proporcionar el contexto para que los estudiantes de la clase obrera adquieran las habilidades y el conocimiento con vistas al éxito en el sistema existente, sino que también posibilite a los estudiantes adquirir las habilidades y las aptitudes para la lucha colectiva contra el sistema. Una manera de facilitar este proceso es a través de actividades dirigidas a la investigación que implican una aplicación de conocimientos al mundo real (Hatcher, 2000). Estas ideas se detallan en McLaren (1998a) y sus propias experiencias en la enseñanza en escuelas públicas documentadas en *Life in Schools*. Por supuesto, el objetivo más amplio de la pedagogía crítica revolucionaria es convocar la agencia colectiva de las localidades a la "agencia ulterior de la nación", a través de la creación de un movimiento social transnacional, antirracista, antiimperialista y equilibrado entre ambos géneros dedicado a la creación de opciones políticas ajenas a la ley del valor del capitalismo.

Una pedagogía revolucionaria de la clase obrera busca transgredir los límites que colocan la alta cultura separada de la cultura popular y que privilegian la primera sobre la segunda. Potenciar a la clase obrera y a los grupos sociales marginados en la sociedad significa darles la oportunidad de interrogar teóricamente (en el sentido articulado por Marx y Lenin) formas de alta cultura y cultura popular de manera tal que puedan analizar, articular, expresar y construir sus propósitos a partir de múltiples ubicaciones localizadas en sus experiencias vividas que se vinculan al racismo, el sexismo y la explotación de clase. Además, los grupos privados de

derechos necesitan controlar los medios de producción de sus economías simbólicas, sin hablar de su existencia material. Debido a que la pedagogía revolucionaria de la clase obrera también reconoce que el lenguaje y los discursos practicados dentro del contexto del aula al igual que en el lugar de trabajo están ideológicamente contaminados con los valores, creencias e intereses de las clases sociales privilegiadas, de manera tal que oculta las relaciones simétricas de poder, un paso importante implica el fomento de diálogos críticos entre profesores, estudiantes y trabajadores. El propósito central de tales diálogos sería elevar la conciencia de clase y ayudar a estudiantes y trabajadores a reconocer cómo sus propias subjetividades e identidades sociales se configuran en formas que resultan estructuralmente ventajosas para el statu quo. Lo anterior requiere que los estudiantes sean capaces de verse ellos mismos con relación a su rol como sepultureros potenciales del capitalismo y proporcionarles la oportunidad para desarrollar una conciencia de clase. Esto no significa que la conciencia de clase excluye otros aspectos de la identidad. Como Reed (2000) señala,

La afirmación de que ser un trabajador no es la identidad más crucial para miembros de grupos marginados, es debatible; en pocas palabras. Pero incluso si esa afirmación fuera cierta, lo que simplemente significa es que las personas se ven a sí mismas de muchas formas de manera simultánea. Todos tenemos nuestros propios conjuntos de experiencias modeladas por nuestra posición social, nuestra educación familiar, nuestra cultura política local y nuestras asociaciones voluntarias. Cada una de éstas va a la mezcla, modificación, unión, incluso a *veces* dominación de las identidades basadas en la raza o etnicidad, género u orientación sexual... El hecho de la existencia de un orden económico capitalista no nos dice de forma automática, cómo las personas interpretan sus posiciones dentro de éste. La conciencia de clase, más que otras identidades, es contingente, producto del debate y la lucha política. (137)

Desde nuestro punto de vista, es de gran importancia que las luchas de los profesores en las escuelas estén vinculadas a las luchas de los otros trabajadores. Una pedagogía revolucionaria de la clase obrera hace hincapié en que la potenciación de los trabajadores (o sea, profesores, trabajadores postales y trabajadores de fábrica) pueda lograrse con éxito mediante la organización de sindicatos comprometidos con la lucha anticapitalista y la praxis proletaria. No obstante también debemos enfatizar que la potenciación económica y política de los trabajadores dependerá de su participación activa y de su auto-educación. Nos oponemos a la tradición de "workerism" que con frecuencia es anti-intelectual, y considera la teoría sospechosa y a menudo la ve con desprecio. En cambio, aplaudimos

las recientes luchas de intelectuales, como Pierre Bourdieu de Francia, para coordinar los esfuerzos de numerosos movimientos sociales europeos por medio de la organización *Raisons d'Agir*. La habilidad de profesores y maestros potenciales de interpretar las relaciones sociales contemporáneas de producción, como un conjunto de prácticas materiales y sociales interconectadas, les ayuda a comprender que el éxito en una sociedad capitalista no es el resultado de las capacidades individuales sino que más bien se encuentra limitado y facilitado por las relaciones asimétricas de poder vinculadas a las economías de privilegio de raza, clase, género y sexo.

Consideremos que los trabajadores comprometidos con la justicia social tienen la oportunidad de convertirse en intelectuales liberadores (a lo que Antonio Gramsci [1971] se refirió como intelectuales "orgánicos") quienes poseen la capacidad de adoptar opciones y tomar decisiones significativas en sus vidas (McLaren, Fischman, Serra y Antelo, 1998). De esta manera, los profesores que son fundamentales en el proceso de elevar la conciencia política de los trabajadores deben convertirse en teóricos de sus propias prácticas educativas. Por consiguiente, nuestra tarea como intelectuales orgánicos y comprometidos es crear las condiciones para el desarrollo de una conciencia revolucionaria entre la clase obrera en general, y estudiantes y profesores en particular.

En el desarrollo de un contexto para el fomento de la solidaridad y la acción colectiva entre trabajadores y estudiantes, encontramos tres condiciones que Weinbaum (1998) propone como particularmente instructivas. En primer lugar, el rol central de los educadores debe dirigirse a facilitar diálogos entre trabajadores y estudiantes con relación a las prácticas laborales cotidianas en el lugar de trabajo y en las prácticas educativas dentro de las escuelas. En segundo lugar los profesores y trabajadores deben crear oportunidades para la transformación de esas oportunidades que relacionan sus intereses individuales y problemas de nivel local y de la comunidad, con relaciones económicas y sociales más amplias a un nivel global. Por último, Weinbaum enfatiza el rol político activo que los educadores críticos deben jugar en sindicatos y centros escolares, así como en sus comunidades y en organizaciones progresistas.

Creemos que una pedagogía revolucionaria de la clase obrera que tenga como objetivo la elevación de la conciencia, el activismo político y la potenciación social, puede ser una herramienta crítica para la autodeterminación y para la transformación de las condiciones sociales existentes. Sin embargo, nos parece necesario hacer hincapié en que la pedagogía de la clase obrera sólo resulta efectiva cuando los grupos sociales marginados son capaces de organizar movimientos políticos y sociales opositores

La enseñanza contra la Globalización y el Nuevo Imperialismo

contra el capitalismo global y permanecer comprometidos a un meta-discurso de justicia social, tanto dentro, como fuera del aula. Lo anterior estipula que un énfasis en la diferencia no menoscaba la posibilidad de la solidaridad política. Como Reed (2000) destaca,

Mientras que la política de identidad insista en el reconocimiento de la diferencia como verdad central de la vida política, menoscaba el establecimiento de una base amplia como meta de organización. Su imagen define voces cada vez más diferentes y acerca la acción colectiva a una actitud más parecida a la sospecha que a la solidaridad.

(xxii)

Conclusión: profesores como activistas

El capitalismo no puede mantenerse como un sistema económico y social sostenible bajo la guía de la economía de libre mercado neoliberal sin guerras periódicas y crisis financieras. Al igual que Marx, consideramos que la explotación impulsada por las relaciones sociales capitalistas sólo puede superarse mediante la redistribución de la riqueza mediante la lucha de clases y, por último, la abolición de la propiedad privada y el capital mismo.

Una pedagogía revolucionaria de la clase obrera busca rescatar las ideas revolucionarias de la fría inmovilidad del exilio, un exilio que ocurrió después de lo que John Leonard (2000) llama "el colapso de 1989 de los Estados policiales de Europa del Este cuyo objetivo no era el lucro" (14). El replanteamiento de las ideas y las prácticas revolucionarias puede lograrse, en parte, al formar coaliciones entre organizaciones de gays y lesbianas, grupos étnicos minoritarios, movimientos indígenas y distritos electorales de trabajadores de diferentes ramas: no proponemos la retórica aventurera revolucionaria contra la que Lenin nos advirtió; más bien criticamos a los intelectuales no comprometidos de los círculos académicos que limitan en lugar de favorecer el avance de la praxis revolucionaria. Tales intelectuales sucumben muy a menudo a una parálisis de la voluntad política.

Las luchas contra la injusticia económica y social, puede organizarse y articularse de manera efectiva entre varios grupos antiimperialistas cuando se unen alrededor de intereses mutuos y compartidos. Los movimientos revolucionarios pueden tener éxito sobre una base global sólo cuando sus diferencias en cuanto a intereses ideológicos y metas políticas pueda resolverse o al menos echarse a un lado temporalmente. Este no es un argumento para una unificación de varios partidos políticos bajo el liderazgo de uno solo (por ejemplo, Rainbow Coalition); más bien, insisti-

mos en que una praxis revolucionaria exitosa debe tener lugar como culminación de procesos históricos en los que varios movimientos sociales con diferentes intereses desarrollan una comprensión mutua, con frecuencia experiencias conflictivas como víctimas de la opresión de la sociedad.

Una pedagogía crítica "militante" o revolucionaria requiere cambiar las luchas anticapitalistas en dirección de un nuevo transnacionalismo que se extienda más allá de la nación-Estado. Organizar a los profesores como parte de un conjunto más amplio de movimientos sociales que luchan en dirección de metas objetivas comunes (como la abolición de la explotación económica, el sexismo y el racismo) es necesario para el desarrollo de una política revolucionaria efectiva —que puede crear en la práctica las condiciones necesarias para que los grupos sociales carentes de derechos puedan adquirir poder por sí mismos— (McLaren, 1998b; McLaren y Farahmandpur, 1999a, 1999b, 2000). Esto no es un llamado romántico a vestir un *bleu de travail* y a atacar las barricadas corporativas erigidas por los ideólogos precapitalistas, sino a comprender cómo las fuerzas de la globalización y el neoliberalismo no son fuerzas por derecho propio, que están conectadas a un sistema de explotación más amplio, tan antiguo como el propio capitalismo. No buscamos responder a la pregunta de si se ha creado una nueva clase capitalista por la globalización del capital, sino más bien reconocer la competencia entre varios capitalistas en el contexto de la tensión entre el trabajo y el capital, el vínculo entre las relaciones capitalistas horizontales, las relaciones de clase verticales y los conflictos de clase (Allman, 2001). El tejido conjuntivo que mantiene los diferentes movimientos sociales en su sitio no debería ser un compromiso con una lucha contra-hegemónica difusa, sino una dedicación para el logro de la hegemonía proletaria.

Empleamos el término "proletario", que puede parecer anticuado, para identificar todos aquellos cuyo trabajo es explotado por su valor excedente en interés de la obtención de ganancias. A pesar de que sin duda ha existido una reestructuración global de la composición de clase de la mano de obra asalariada, usamos el término en su sentido más amplio. Aquí existe el peligro de que el giro hacia el socialismo por el que abogan algunos marxistas quede limitado sobre todo a un socialismo ético, un republicanismo socialista, o un socialismo de mercado.

La pedagogía crítica revolucionaria busca crear un contexto en el que la libertad, desde la subordinación esclavizante del individuo, a la naturaleza propensa a la crisis de la acumulación del capital, sustituya al reino árido de la necesidad; donde la satisfacción de la necesidad social, reemplaza el cautiverio dentro de la división del trabajo; el desarrollo de las capacidades creativas del individuo, sustituya a las leyes del capital y los

bienes raíces; y el trabajador autónomo y el desarrollo libre de los individuos, suplante el actual encierro en la masa bizantina de la burocracia capitalista, la burocratización, la atomización y la alienación de la vida social. Como Marx y Engels escribieron en el *Manifiesto*, el objetivo de la sociedad socialista se expresa como "una asociación, en la que el libre desarrollo individual es la condición para el libre desarrollo de todos".

Los maestros-educadores como parte de un movimiento revolucionario más amplio basado en el desarrollo de una nueva política de clase transnacionalista (en la forma de un bloque histórico en lugar de un partido político) deben estar atentos a los intereses políticos y sociales diversos así como a las necesidades de diferentes electores en la lucha. Además, la teoría revolucionaria marxista debe ser lo suficientemente flexible como para reinventarse a sí misma en el contexto de la reestructuración política, económica y social actual bajo las políticas económicas del neoliberalismo. Como Marx señaló, la teoría se vuelve una fuerza material cuando cautiva a las masas. La buena teoría no sólo intenta comprender los sucesos complejos que marcan la coyuntura histórica actual y se desarrolla a la par de los nuevos conflictos y desafíos, sino también intenta transformar las relaciones sociales existentes. Los educadores revolucionarios no tienen que padecer el Gólgota de la praxis revolucionaria, como en el ejemplo histórico de Che Guevara, para llevar a cabo una transformación social consciente. La teoría marxista se expone aquí, no como una verdad universal sino como una herramienta de interpretación. Ninguna teoría puede anticipar o tener en cuenta completamente las consecuencias de su aplicación, pero la teoría aún es una abertura viva por medio de la que se hacen visibles e inteligibles historias específicas. En este sentido, la teoría marxista proporciona el conocimiento teórico a los oprimidos para analizar y cuestionar la producción capitalista. Y en este sentido la teoría marxista puede ser empleada para fomentar la hegemonía del proletariado mediante el trabajo de intelectuales transformadores y orgánicos (ver Giroux, 1988) comprometidos con la praxis socialista revolucionaria encaminada a la transformación del Estado burgués.

No nos consideramos destinados a vivir para siempre en el universo hobbesiano empapado de whisky y sangre de *Gongs of New York*. Tampoco en las chozas infestadas de miedo de un estado de seguridad nacional supervisado por John Ashcroft, un fanático religioso que teme a los gatos calicó y se compara él mismo con el Mesías cristiano, donde los espectros de terroristas hirsutos y con turbante son empleados para aterrorizar a una población y lograr que renuncie a sus protecciones constitucionales. Tampoco en el santuario de la Oficina Oval, donde un pequeño emperador que gusta de usar trajes de vuelo muy ajustados y que resalta las

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

gónadas de las "armas de punta" y que dice recibir órdenes directamente de Dios, implementa una política exterior que amenaza al mundo con un estado de terrorismo permanente.

La "batalla de Seattle" (así como otras demostraciones anti-Organización Mundial del Comercio en la ciudad de Quebec y en toda Europa) puede enseñar a los educadores importantes lecciones (Rikowski, 2001). Hay momentos en que las luchas anticapitalistas requieren de una clase revolucionaria organizada que, en el curso de sus actividades políticas prolongadas, haya adquirido una importante medida de la conciencia de clase y se reconozca no sólo como una clase en sí, sino como una clase para sí. En otros momentos, las luchas anticapitalistas toman la forma de lo que Jim Hightower (citado en Marshall, 2000) refiere como "rupturas no autorizadas y espontáneas de la democracia", como en el caso de las protestas anti-Organización Mundial del Comercio en Seattle. Hay ocasiones también, en que la clase obrera puede consistir en actos de resistencia colectivos o individuales aislados contra la colonización corporativa y la comercialización de la vida mundial. Un caso significativo resulta el del campesino francés José Bovin, que protestó contra los alimentos genéticamente modificados al dirigir su tractor hacia un restaurante de McDonald's en construcción en el sur de Francia.

Todos estos esfuerzos han tenido su importancia. El elemento principal que deseamos enfatizar aquí, es que resulta crucial luchar contra todos los intentos de descentrar la lucha política de manera tal que se disuelva la base social de la explotación más allá de la política de clase. Al respecto, el concepto de globalización necesita ser reformulado de forma tal que los sujetos o protagonistas históricos conformen la base para desafiar la hegemonía del capital internacional en defensa de la justicia, la solidaridad, y la lucha de la clase obrera por el socialismo. A los que resulta imposible crear historia —o peor, que eligieron permanecer pasivos a su paso— se encuentran obligados a reciclar el pasado, recorriendo las orillas de los sueños bañados en botellas de Pepsi y Coca-Cola como el río del tiempo, que no espera, agitado por un gran remolino de arrepentimiento. No debemos permitir que nuestros actos individuales de resistencia conduzcan al reformismo, al economismo, o al descarrilamiento de los movimientos proletarios y populares debido a su atención sobre la lucha anticapitalista.

Por último, queremos enfatizar que, a pesar de que la transformación social se logre, en parte, debido a las estructuras colocadas por la necesidad histórica, ir más allá de esas estructuras requiere el ejercicio de una considerable agencia política. Por medio de la actuación de esta agencia, a través de la lucha colectiva, los límites de la transformación social estable-

cidos por las estructuras históricas existentes pueden develarse y por último trascenderse. Nos referimos a la agencia como una forma tanto de trabajo intelectual, como de práctica social concreta —en resumen, una praxis crítica—. Esto requiere, en palabras de David McNally (1993), "tratar los seres humanos como autores y actores de su propio drama" (53) y situar sus acciones en el contexto del desarrollo de sus fuerzas productivas.

Referencias

- ALLMAN, P. *Critical education against global capitalism*. Wesport, Conn. Bergen and Garvey. 2001.
- AZAD, B. *Heroic struggle!—bitter defeat: Factors contributing to the dismantling of the socialist state in the USSR*. New York. International. 2000.
- BAKST, B. "What's in a name? Some school districts say money". *Duluth News Tribune*, May 12. www.duluthsuperior.com/mld/duluthsuperior/news/5841147.htm (consultado el 15 de mayo de 2003). 2003.
- BONACICH, E., Y APPELBAUM, R. P. *Behind the label: Inequality in the Los Angeles apparel industry*. Berkeley. University of California Press. 2000.
- BOROWSKI, J. "Schools with a slant". *New York Times*, August 21, A23. 1999.
- CASSY, J. "Students cash in on 'human billboards' plan". *The Guardian*. www.guardian.co.uk/Print/0,3858,4600434,00.htm (consultado el 15 de junio de 2003). 2003.
- CLOUD, D. L. "Socialism of the mind": The new age of post-Marxism". En *After postmodernism: Reconstructing ideology critique*, ED. H. W. SOMINS Y M. BILLIG, 222-51. London. Sage. 1994.
- COLE, M. "Globalization, modernisation and competitiveness: A critique of the New Labour Project in Education". *International Studies in Sociology of Education* n.º 8: 315-32. 1998.
- COLE, M., Y HILL, D. "Games of despair and rhetorics of resistance: Postmodernism, education and reaction". *British Journal of Sociology of Education* 16(2): 165-82. 1995.
- COLE, M., HILL, D., Y RIKOWSKI, G. "Between postmodernism and nowhere: The predicament of the postmodernist". *British Journal of Educational Studies* 45(2): 187-200. 1997.
- COLLINS, C., Y YESKEL, F. *Economic apartheid in America: A primer on economic inequality and security*. New York. New Press. 2000.
- DINERSTEIN, A. "The violence of stability: Argentina in the 1990s". En *Global humanization: Studies in the manufacture of labor*, ED. M. NEARY, 47-76. London. Mansell. 1999.
- FISCHMAN, G., Y MCLAREN, P. "Schooling for democracy: Towards a critical utopianism". *Contemporary Society* 29(1): 168-79. 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York. Continuum. 1970.
- . *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, Md. Rowman & Littlefield. 1998.
- GIROUX, H. A. *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York. Bergin and Garvey. 1988.
- . "Zero tolerance: Creating a generation of suspects". *Tikkun* 16(2): 29-32, 58-59. 2001.
- GIROUX, H. A., LANKSHEAR, C., MCLAREN, P. Y PETERS, M. EDS. *Counternarratives: cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York. Routledge. 1996.
- GIROUX, H. A., Y MCLAREN, P. "Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling". *Harvard Educational Review* 56(3): 213-38. 1986.
- GRAMSCI, A. *Selections from the prison notebooks*. Editado y traducido por Q. Hoare y G. Nowell-Smith. London. Lawrence and Wishart. 1971.
- HATCHER, R. "Social class and school: relationships to knowledge". En *Schooling and equality: Fact, concept and policy*, ED. D. HILL Y M. COLE, 182-99. London. Kogan Page. 2000.
- HAWKES, D. *Ideology*. London: Routledge. 1996.
- HILL, D., Y COLE, M. "Social class". En *Schooling and equality: Fact, concept and policy*, ED. D. HILL Y M. COLE, 137-59. London. Kogan Page. 2001.

Capítulo 7

La política educativa y la imaginación socialista

Ciudadanía revolucionaria como Pedagogía de la Resistencia

Cuando iba a salir, era un mundo muy peligroso, y ustedes saben exactamente quiénes son... éramos nosotros contra ellos, y estaba claro quiénes eran. Hoy no estamos tan seguros de quiénes son, pero sabemos que están allí.

George W. Bush

(Citado en Ehrenreich, 2000b, 20-21)

Cuando doy alimentos a los pobres, me llaman santo... y cuando les pregunto por qué no tienen comida, me llaman comunista.

Helder Cámara, Obispo brasileño

(Citado en Galeano, 2000, 311)

Mientras nos entregamos a orgías consumistas que celebran la interminable promesa de 1.000 años más de interminables compras en Planet Mall, fingimos que los horrores económicos y sociales que hemos llegado a asociar con las democracias capitalistas occidentales han tenido una caída temporal en la presión sanguínea del capitalismo global. Nos gusta creer que en la larga marcha de la historia hacia la civilización, la explotación capitalista será poco más que huellas fantasmales dejadas junto al

camino por la reserva del ejército del trabajo de Marx. Sin embargo, la historia ha probado que su persistente rechazo a desfallecer o sucumbir a nuestras mejores racionalizaciones, es un digno oponente. El oscuro legado capitalista de que la pobreza de muchos florece entre la riqueza de unos pocos, es más que sólo un destello en el armario de las memorias perdidas del siglo XIX; todavía es la principal atracción del pueblo. De hecho, ha disfrutado de una carrera récord desde que los señores feudales fueron expulsados de sus propiedades. ¿Pero cuánto tiempo pueden las bromas del teatro de variedades y los burlescos malabarismos financieros del capitalismo mantenernos riendo cuando está claro que la clase dominante será la última en reír? Mientras tanto, parece que la marcha del progreso permanece oscurecida por los mitos tejidos en su historia.

El capitalismo se ha intensificado de forma tal que reprime nuestra habilidad para reconocer el propio proceso de represión; naturaliza la represión hasta el punto en que el actual horror económico ha llegado a ser visto como parte de la trama diaria de las cosas que hemos llegado a nombrar despreocupados "el ajetreo cotidiano". Como consecuencia, incluso los educadores progresistas que están comprometidos de forma enérgica en el debate sobre el capitalismo global y las teorías que se contraponen dentro de éste, con frecuencia dejan de referirse a las desdichadas implicaciones del embargo de la libertad y el secuestro de la esperanza por parte del capitalismo. Aunque el capitalismo constituye más que una transformación del mundo en una versión del Mall of America de Minneapolis o un *paradis* artificial diseñado después de *El show de Truman*, es un horror viviente, un universo social total para los que deben sufrir toda la fuerza de la injusticia económica y las dolorosas corrientes de desesperación y desesperanza. La expansión global del capitalismo que hemos presenciado en las últimas décadas no ha sido más que explotación sobre zancos. Como Alex Callinicos (2000) señaló, "la mayoría de nosotros vive a la sombra del chantaje del capital" (129).

Hipnotizados por la sedosa seducción de la lencería del capitalismo —superexplotación vestida de Frederick's de Hollywood— somos llamados a una mansión patriarcal de placeres consumistas donde la satisfacción es siempre sustituida por la promesa de algo mejor. El universo está en venta, y si puedes vestir un corsé de cuero, mucho mejor. La serpiente ouroboros ahora persigue portafolios de inversión en vez de su propia cola. Mientras el capitalismo busca su ventaja global, millones de trabajadores del mundo permanecen cautivos de los sueños de riqueza alimentados por la testosterona y el poder a medida que son obligados a hipotecar sus vidas en la búsqueda inútil por lo que se ha vuelto con seguridad una paradoja gastada: la democracia capitalista. Los ciudadanos estadouni-

denses no son indiferentes a la sed lasciva por el poder y la riqueza de las clases sociales privilegiadas, sólo que les parece difícil imaginar un mundo capitalista donde no ocurra esto. Callinicos (2000) señaló (parafraseando a G. A. Cohen) que la clase dominante, al predecir "que producirán menos, y harán sufrir al pobre, a menos que ellos continúen siendo mayormente remunerados [es como si un secuestrador anunciara que el niño que secuestró sufrirá a menos que sus padres entreguen el rescate" (128).

A medida que la turbulenta historia de la lucha de clases del siglo XX se deja de lado de forma caprichosa para abrir espacio a la celebración de la victoria del capitalismo tirando a la basura todos los caminos del futuro con triunfos vacíos y fantasías grabadas en cintas, somos espectadores indefensos ante una de las épocas más notablemente vulgares y decadentes experimentadas por la civilización europea. Tal afirmación puede parecer el producto resplandeciente de un explotado guionista de Hollywood que trabaja para un programa de bajo presupuesto sobre Pokémon en el Armagedón o del sueño de John Ashcroft donde sustituye a San Pablo en el panteón de la aristocracia cristiana, pero hablamos muy en serio. La formación neoliberal de los años ochenta, cuya columna vertebral fue la acumulación del capital a expensas de la movilidad financiera de los trabajadores, derrotó a la mano de obra organizada y la dejó seriamente paralizada. La ofensiva neoliberal —un capitalismo pugilístico con nudillos de metal— ha incrementado su dominio en la última década a medida que la mayoría del público votante estadounidense parece satisfecho de seguir a líderes políticos que se niegan a resistir a los oligopolios corporativos. La décima parte de las familias más ricas de los Estados Unidos son propietarias del 83% de los bienes financieros del país, mientras que cuatro quintas partes de los más pobres sólo son dueños del 8%. El Center for the Study of Popular Economics señaló: "Si un Ford Escort representa la riqueza financiera promedio de una familia afro-norteamericana, necesitarías una limusina alargada de 300 yardas de largo para mostrar el promedio de una familia blanca" (Heintz y Folbre, 2000, 17). Al citar a John Roemer, Callinicos (2000) del mismo modo señala que

lograr una "verdadera" igualdad de oportunidades en cuanto a la educación en los Estados Unidos, con el objetivo de garantizar que los niños en cualquier circunstancia, al invertir el mismo esfuerzo, tengan la misma capacidad de ganancia que los adultos, requeriría un gasto de 900 dólares en cada estudiante blanco y 2.900 en cada estudiante negro. (88)

La ley "No child left behind"

No necesitamos preocuparnos por tales gastos si la ley *No Child Left Behind* de Bush, lograra su objetivo de hacer oficialmente posible plantear que toda la educación pública es un fracaso. Después de todo, ¿cómo puede un sistema escolar público sobrevivir cuando al 95% de los estudiantes en los grados de 3.º a 8.º se les pide que sean examinados cada año en matemática y lectura, y al menos una vez en la enseñanza media, debido a que una escuela puede ser calificada de escuela fracasada si algún sub-grupo de estudiantes (estudiantes negros, estudiantes de educación especial, estudiantes bilingües) reprueba los objetivos correspondientes a una prueba o incluso a un nivel del grado? ¿Cómo es posible conseguir que todos los estudiantes aprueben durante el año 2004, como estipula Bush? (ver Miner, 2004). En un sentido más amplio, considere esta larga lista de observaciones iniciales: el costo para proporcionar atención a la salud y a la educación básicos, así como adecuada alimentación y agua potable para toda la población del planeta, se estima en unos 40 mil millones de dólares (menos del valor de la red de Bill Gates); la riqueza combinada de los tres países más ricos del mundo excede los productos internos brutos (PIB) combinados de las cuarenta y ocho países más pobres del mundo; la riqueza combinada de los cuarenta y dos personas más ricas excede el PIB del sur de Asia; y la riqueza combinada de las 225 personas más ricas del mundo es aproximadamente igual al ingreso anual del 47% de los más pobres de la población mundial, más de 2.2 mil millones de personas (Heintz y Folbre, 2000, 19).

Gobernado por una simbiosis letal de neoliberalismo y globalización, el nuevo orden económico y social global se ha tropezado con consecuencias catastróficas: la crisis de devaluación del peso mexicano de 1995, la crisis financiera asiática de 1997, la catástrofe financiera rusa de 1998, el "efecto samba" brasileño de 1999, y la feroz aceleración de la deuda del Tercer Mundo, entre otros (Kagarlitsky, 1999).

Lo que resulta cada vez más evidente es que las corporaciones multinacionales operan ahora como oligopolios y funcionan como entidades supranacionales. Estos oligopolios no sólo consolidan y concentran el capital a escala global, sino que también ejercen influencia política en todo el mundo en el interior de las oficinas gubernamentales de las naciones-Estado por medio del cabildeo, campañas de donación y asociaciones de negocios ilegales (Boggs, 2000). La incómoda verdad de la hegemonía global estadounidense es que ha sido asegurada históricamente por la habilidad de Estados Unidos para reorganizar el sistema mundial en sus propias dimensiones militares, políticas y económicas. Samir Amin (2000) resumió la estrategia global norteamericana de la siguiente forma:

La política educativa y la imaginación socialista

Neutralizar y subyugar a los otros asociados de la triada (Europa y Japón), a la vez que minimiza su habilidad para actuar fuera de la órbita de Estados Unidos; establecer el control militar sobre la OTAN [Organización del Tratado del Atlántico Norte] a la vez que "latinoamericaniza" los fragmentos del antiguo mundo soviético; ejercer una influencia sin resistencia en el Medio Oriente y Asia Central, en especial sobre los yacimientos de petróleo; dismantelar a China, asegurar la subordinación de las otras grandes naciones (India y Brasil), e impedir la constitución de bloques regionales potencialmente capaces de negociar los términos de la globalización; y marginar a las regiones del Sur que no constituyen un interés estratégico. (15)

El adelanto militar global disfrutado por Estados Unidos (principalmente a través de su control de la OTAN) no tiene precedentes y garantiza la superioridad de la triada (Estados Unidos, Europa y Japón) sobre el planeta y asegura la formación de una globalización unipolar:

La estrategia utilizada por la triada, bajo la dirección de Estados Unidos, tiene como objetivo la construcción de un mundo unipolar organizado junto a dos principios complementarios: la dictadura dominante del capital de las TNC [corporaciones transnacionales] dominantes y el despliegue de un imperio militar estadounidense, al que todas las naciones deben someterse por completo. Ningún otro proyecto puede tolerarse dentro de esta perspectiva, ni siquiera el proyecto europeo de los aliados subalternos a la OTAN y sobre todo ningún proyecto que implique algún grado de autonomía, como el caso de China, que debe ser destruido por la fuerza si es necesario. (Amin, 2000, 16)

Con una regularidad desalentadora, el período posterior a la Segunda Guerra Mundial ha sido testigo de una concentración y centralización obscena del poder económico, político y social en manos de una cantidad relativamente pequeña de oligopolios. Uno de los cambios recientes en la producción capitalista ha sido la transferencia de capital ferozmente competitivo de los países occidentales a mercados más baratos, debido al auge del fenómeno conocido como "globalización del capital". La globalización no es una nueva etapa del desarrollo capitalista sino que ha intensificado algunos de los rasgos más importantes del imperialismo. El término "globalización" tiene varias definiciones y se ha asociado con frecuencia a los cambios políticos, económicos y sociales del capitalismo de finales del siglo XX. Quizás el término más adecuado y cercano a su esencia para describir al capitalismo contemporáneo sea "gobbleization" (ingestión): la apropiación hostil, los mega-consorcios, y las adquisiciones agresivas de las corporaciones pequeñas, por las mayores, con mayor poder financiero y mejor conectadas políticamente. Los reportes confirman que en 1997,

cincuenta y una de las cien mayores economías del mundo eran corporaciones, y las quinientas corporaciones transnacionales más importantes tienen el monopolio de más del 42% de la riqueza generada en todo el mundo (Lasn, 1999).

Los capitalistas "mundiales" han acuñado el término "globalización" para referirse a la expansión de las relaciones sociales capitalistas en todo el planeta. Sin embargo, visto desde el trasfondo de los turbulentos acontecimientos políticos actuales, tal término puede ser visto sólo como un apelativo gentil empleado por la clase capitalista como un medio para desviar la atención de lo que es, en realidad, un ataque imperialista a la dignidad humana en todo el mundo y una valiosa orientación en la que la libertad puede encontrarse únicamente en el tranquilo centro del capital. Lee Dlugin (1999) caracterizó de un modo firme la relación entre imperialismo y globalización de la siguiente manera:

La globalización es un desarrollo cualitativo del monopolio capitalista a escala mundial. Se basa en el libre flujo de capital. El "libre mercado" es la frase imperialista clave para el flujo de capitales libres y sin impedimentos de los más grandes monopolios que buscan obtener un máximo de ganancias, debido a su libertad para saquear los recursos naturales de todas las naciones y apoderarse del mayor reparto de la producción y los mercados del mundo. El proceso avanza de tal manera que el capital monopolista se apodera de todas las industrias en todo el mundo, la producción agrícola, el transporte, las operaciones financieras y otras esferas económicas. Esto anula todas las variantes de competencia económica y utiliza medidas legales e ilegales para lograr sus objetivos, entre las que se incluye la fuerza militar. Por medio del FMI [Fondo Monetario Internacional] y el Banco Mundial, impone la privatización de los servicios del gobierno y las industrias nacionalizadas. Desde este punto de ventaja es capaz de dominar y apropiarse de estas industrias. (20)

Los estudiosos contemporáneos han reiterado el potencial cambiante que rodea el concepto de globalización y en el proceso se ha exagerado su denominación, pero al mismo tiempo se ha devaluado su capacidad explicativa. En su análisis de los recientes cambios económicos y sociales en las economías capitalistas actuales, István Mészáros (1999) propuso el empleo de los términos "capital social total" y "totalidad del trabajo" en lugar de "globalización" como herramientas conceptuales en la explicación y análisis del capitalismo contemporáneo, y su deformación y re-territORIZACIÓN de la actividad humana. Mészáros sabiamente advirtió contra la excesiva asociación de la "globalización del capital" con sus tendencias homogéneas.

El capital, como señalaba Mészáros, no puede concebirse como una "entidad homogénea" debido a que consiste en una "multiplicidad de

divisiones y antagonismos" que corresponden a una multiplicidad de capitales en competencia entre sí, a los niveles nacionales e internacionales. De una forma similar, el imperialismo (vinculado al capital) es no-sincrónico y trabaja en modos específicos geopolítica y contextualmente. De hecho, la globalización ha triunfado de una manera tan abrumadora hoy en día que ya no descansa sobre las formas jerárquicas de dominación asociadas con las formaciones capitalistas industriales, que disuelven las formas de dominación patriarcales y otras establecidas, y las sustituye por identidades fluidas e híbridas, que se derivan del desencadenamiento de las fuerzas en contradicción y la exposición de las aplastantes maquinarias de explotación del capital. Aquí, las formas de las subjetividades, incluso de las llamadas subjetividades de resistencia del postmodernismo, son capaces de remodelar su propia lógica para ajustarse al contexto general de la lógica voraz del capital (Hardt y Negri, 2000). Por último, y contrario a los puntos de vista de muchos teóricos políticos y sociales, la globalización como fenómeno económico y social no puede considerarse aparte de su incestuosa relación con la nación-Estado (McLaren y Farahmandpur, 1999b). En otras palabras, la globalización del capital opera dentro, y coopera con, los mecanismos asociados con la formación de la nación-Estado (Wood, 1995). Desde nuestro punto de vista, la noción popular de que el Estado se debilita como resultado de la liberalización global de los mercados, indica una conclusión errada por parte de los teóricos políticos y sociales. Sin la protección del Estado, el capital se vuelve una paradoja, debido a que las relaciones de propiedad asimétrica existente se encuentran protegidas por varias ramas del mecanismo estatal (por ejemplo, el sistema judicial y del cumplimiento de la ley).

También destacamos que el Estado sirve a las clases dominantes, pero no es un instrumento de éstas, ya que es directamente controlado por ellas. A pesar de que el Estado juega un pequeño rol, o ninguno, en la apropiación del excedente, protege la propiedad privada de los capitalistas, que no necesitan acceso al Estado para extraer el valor excedente de los proletarios separados de sus medios de producción y subsistencia (R. Brenner, comunicación personal, 30 de octubre de 2000). El modelo para el nuevo esquema moral del capitalismo global es el de la "red en expansión; ligero y móvil, tolerante con la diferencia y la ambivalencia, práctico con relación a los deseos de las personas, informal y amistoso" (Budgen, 2000, 153). Por supuesto, tal modelo de relación capitalista y de liderazgo empresarial, en realidad equivale a poco más que realizar una "cirugía facial" a la práctica de la explotación, al convertirla en "una nueva forma de extorsión del valor excedente" (Budgen, 2000, 155). Es una nueva forma de desangrar a los trabajadores, ocultar la causa de la herida, y de

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

facilitar la hemorragia mediante el tratamiento de sus víctimas como parias desechables cuyas vidas no vale la pena expropiar.

La verdadera decadencia en el gobierno de la miseria

Actualmente, es imposible negar el hecho de que las corporaciones transnacionales han conquistado con éxito las economías mundiales. Esta victoria se ha logrado mediante una estrategia unificada que el filósofo John McMurtry ha planteado que fue aplicada a lo largo de la división de la Guerra Fría. McMurtry (2000) describió esto como una estrategia para "poner en crisis o en bancarrota a todos los sectores sociales que proporcionan servicios vitales y bienes sin fines de lucro, para que se vean obligados a someterse al control corporativo privado" (1). Téngase en cuenta la situación en Colonia Chilpancingo en Tijuana, un vecindario de más de 1.000 familias situado en un gran parque industrial en Mesa de Otay. Estas familias han vivido entre el desperdicio y la corrosión de baterías de automóvil, de un horno de este metal y de un reciclador de baterías de carro que cerró en 1994. Los residuos han contaminado el agua que se suministra al vecindario por medio de un arroyo abierto que pasa a través de los terrenos de un jardín de infancia local. ¿Qué oportunidad tienen los habitantes de ser ayudados por la Comisión de Cooperación Medioambiental, que fue creada mediante el TLC? Después de todo, las garantías de los derechos laborales y medioambientales son inexigibles. Por supuesto, como señaló Ben Ehrenreich (2000a), el TLC da recursos a las corporaciones para rechazar cualquier interferencia en su habilidad para apropiarse del excedente laboral de los trabajadores.

¿De qué forma las corporaciones transnacionales evitan pagar su proceder en la misma sociedad sobre cuyas infraestructuras, recursos y mercados dependen para sus transacciones internacionales? Logran prosperar debido a que el mercado global ha sido rediseñado para permitirles vender a altos precios en todas partes, a la vez que producen al costo más bajo donde quiera y evaden los impuestos domésticos, los salarios y beneficios del Primer Mundo, y la sumisión a las regulaciones laborales y medioambientales. Las corporaciones transnacionales operan bajo el estandarte de la democracia y la apariencia de la libertad para vender en casa mercados mediante acuerdos de libre comercio y asociaciones gobierno-corporación. Como resultado, la carencia de fondos en la educación logra los siguientes objetivos corporativos: disminuye los costos corporativos al privar a sectores sociales como las escuelas de los distritos de la base de sus ingresos, y hace a las escuelas más dependientes del financiamiento corporativo (McMurtry, 2000). Las deudas públicas privatizadas son man-

tenidas altas de forma intencional por los llamamientos a más recortes de impuestos. Véanse las palabras de un directivo del Citibank (Rockefeller): "No van a ser condonadas las deudas de nadie. El problema es que los solicitantes de préstamos permanecen solventes y pueden cargar con la deuda, pero no reembolsarla" (citado en McMurtry, 2000, 3). McMurtry añadió: "Los prestatarios del gobierno 'permanecen solventes' para bancos y mercaderes de bonos al reducir las obligaciones a programas sin fines de lucro" (3).

La "gran mentira" de nuestra época, señaló McMurtry (2000), es que la culpa de la falta de fondos del gobierno para la educación (y los sectores sociales en general) es el incremento de las deudas sobre los bienes de la vida del sector público. Es decir, la culpa se sitúa sobre el supuesto "gasto social descontrolado". Esto equivale a una distorsión obscena, a una farsa sin adornos. En Canadá, por ejemplo, menos del 6% del incremento del déficit del gobierno se debió al incremento del gasto social, mientras que el 50% se debió al aumento de las tasas de interés y un 44%, a los recortes de impuestos de las corporaciones, e individuos incluidos en los impuestos de altos ingresos; según un reporte de Statistics Canada que fue contratado, vale la pena decirlo, por el ministerio de finanzas federal y los medios de difusión corporativos (McMurtry, 2000).

Lo que rara vez se informa es que el sector sin fines lucrativos, que financia servicios sociales, se percibe como un mercado no explotado que vale trillones de dólares. Los grandes negocios producen salivación. Con la ayuda del gobierno, los grandes negocios se apropian ahora del sector social financiero para ayudar a generar ganancias corporativas para los ricos. El incremento de la deuda pública es, en efecto, una estrategia gobierno-corporación que asegura que los ingresos del sector público estén listos para la apropiación corporativa. Todo esto ocurre bajo el estandarte de la libertad. La educación es ahora una industria con fines de lucro. Una "fiebre del oro académica" marcha a toda máquina, y la proliferación implacable de las asociaciones gobierno-corporación, cosecha los abundantes beneficios de la reestructuración de la educación pública y superior para uso permanente del mercado

con el término no mencionado *ad guara* de este proceso de reproducción de todos los estudiantes actuales y futuros como consumidores y empleados cuyos deseos de adquirir artículos y disposición a competir por los cargos en las corporaciones está increíblemente impreso en sus procesos neuronales desde el momento en que entran a la escuela para su graduación. (McMurtry, 2000, 6)

En la actualidad vivimos en el mundo perfumado por el rendimiento de los presupuestos vinculados a la ideología de la auto-maximización y los incentivos monetarios innatos del capitalismo. McMurtry (2000) planteó que la educación basada en la obtención de ganancias, es el principio que rige el mercado corporativo. En lugar de exigir a los educadores que se refieran a los problemas de forma independiente a sus pagos monetarios, el principio regulador del pensamiento del modelo de gestión corporativo es la maximización de los fondos privados de la corporación y "la selección de cualquier otro conocimiento o avance cognoscitivo que no satisfaga o que entre en conflicto con su meta" (McMurtry, 2000, 7). El ejemplo de McMurtry es convincente:

Piense en un profesor que presenta, o un estudiante que estudia, el material de cualquier sujeto que siguió las leyes de producción y venta de un producto para obtener ganancias en el mercado global. Los principios antipedagógicos de pensamiento y acción serían: No referirse a ningún problema que no prometa oportunidades de obtener ganancias; rechazar la evidencia que no indique resultados provechosos; reducir el costo de inversión del producto mínimo posible; presentarlo siempre como único y sin fallas. En resumen, los objetivos que rigen los mercados corporativos subvierten el conocimiento y la propia investigación, cierran el debate crítico y bloquean cualquier búsqueda desinteresada de la verdad debido a su propia naturaleza. (7)

El modelo de gestión corporativo de la educación demanda patentes privadas y el control sobre los derechos de cada segmento de conocimiento e información que una corporación puede acumular, y "el precio máximo que las personas están dispuestas a pagar se impone sobre cada servicio que pueda identificarse, sin servicio educativo u otros servicios vitales para alguien si no es rentable" (McMurtry, 2000, 7). Instamos a los lectores a reflexionar sobre el ejemplo propuesto por McMurtry (2000):

Imagine una escuela o universidad que pone precio a sus transacciones de conocimiento, exige a sus representantes que sólo realice contratos comerciales requeridos por contrato comercial con estudiantes-clientes, y busque privatizar cada vez más la información de la biblioteca y la escuela por su propio bien monetario. Dificilmente podría existir un régimen más antipedagógico. Sin embargo, todos estos requerimientos son intrínsecos a la lógica del modelo de mercado. Incluso si el sistema de precios es echado a un lado, la disseminación en el mercado se debe a los apetitos condicionados y solicitados, como lo opuesto a la disseminación de lo que puede sostenerse por la evidencia y la razón. (7-8)

La educación independiente y las capacidades para resolver problemas se descartan del modelo de gestión corporativo en favor de vincular la capacidad individual de demanda monetaria, que fija todo valor del mercado. La competencia del mercado global deviene en terreno para todas las habilidades y competencias. Véase otro de los ejemplos de McMurtry (2000):

Si un estudiante o un profesor siguieran las reglas canónicas del mercado libre global y el intercambio voluntario, por cualquier precio se podrían obtener los ensayos del curso, las pruebas y las tareas; el alumno sería expulsado por fraudulento, y el profesor sería despedido por corrupción moral grosera. Si un sistema educativo como un todo, desarrollara cada vez más personas con tal dependencia del trabajo de otros, este régimen socavaría la educación desde su base misma. (8)

En el modelo de gestión corporativa, los problemas de las pruebas o los razonamientos no se encuentran abiertos al escrutinio o a la discusión crítica. Lo que se comunica a los estudiantes se dicta en una cadena de mando descendente que "niega cualquier cuestionamiento que no acate estas órdenes y repudia a cualquiera que transgreda esta cadena de mando como incapacitado" (McMurtry, 2000, 8). McMurtry (2000) señaló,

Si los directores, maestros y profesores siguieran este método administrativo de mando descendente como modelo de comunicación, y decidieran lo que debe ser pensado, dicho y hecho, con excepción del cuestionamiento o el diálogo crítico por el bien de la búsqueda de la verdad, estarían suplantando la educación con el adoctrinamiento coercitivo y parecería inadecuado que permaneciera en un lugar *de* aprendizaje. (8)

Filantropía corporativa

El Centro para un Nuevo Sueño Americano (2000) notificó que desde 1980, los gastos en publicidad en los Estados Unidos se habían duplicado de casi 106 mil millones de dólares a 200 mil millones de dólares en 1998. Más de 2 mil millones de dólares se gasta anualmente sólo en publicidad dirigida específicamente a los niños, veinte veces más que hace una década. Channel One, la idea original de Chris Whittle, tiene una audiencia cautiva que es casi cincuenta veces mayor que la cantidad de adolescentes que ven MTV. El promedio al que los niños se encuentran expuestos hoy en día, es de 20.000 a 40.000 anuncios cada año. Desde seis a dieciocho años, los niños ven casi 16.000 horas de programas de televisión y están expuestos a 4 horas de programación de radio y música. Los niños también gastan más tiempo viendo programas de televisión y anuncios que el

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

que pasan en las escuelas. Casi uno de cada cuatro niños por debajo de los seis años tiene un equipo de televisión en su habitación. Jean Kilbourne (1999) escribe,

El norteamericano promedio está expuesto al menos a trescientos anuncios diarios y pasará tres años de su vida viendo comerciales de televisión. La publicidad conforma el 70 por ciento de nuestros periódicos y el 40 por ciento de nuestra correspondencia. (58-59)

En 1996, la filantropía corporativa dirigió casi 1.3 mil millones de dólares al mercado de la educación, lo que constituye el 20% de los 6.3 mil millones del total de donaciones corporativas. De acuerdo con Corporate Watch (2000), la industria de la educación consiste en:

- (1) Escuelas públicas patrocinadas por las corporaciones como American Express, Celebration School, y American Bankers Insurance Group;
- (2) escuelas chárter corporativas u organizaciones de mantenimiento de la educación, como Edison Project, Advantage Schools Inc., y Educational Alternatives Inc.;
- (3) compañías de mercadeo e inversión en el negocio escolar, como el caso de Lehman Brothers, EduVentures, y Kid Connection;
- (4) corporaciones que ofrecen patrocinio de materiales educativos, por ejemplo Lifetime Learning Systems, Enterprise for Education, the Mazer Corporation, Media Options, Inc., y Youth Marketing International;
- (5) firmas de publicidad dentro de las escuelas como Scholastic Inc., Adopt-a-School, y Cover Concepts Marketing Service, Inc.;
- (6) programas de almuerzos financiados por Pizza Hut, Subway, Arby's, y la American School Food Service Association; y
- (7) tanques pensantes conservadores y de derecha que influyen en las políticas educativas, como el caso de Heritage Foundation, Educational Excellence Network (que es parte del Hudson Institute, supervisado por Chester Finn y Diane Ravitch), y la Landmark Legal Foundation.

En las escuelas públicas de todo el país, a las cubiertas de los libros de texto se les pegan logotipos de corporaciones, y se les proporciona planes de estudio especialmente diseñados y patrocinados por las corporaciones a las escuelas dispuestas a aceptar gratis "lecciones en una caja" a cambio de asistencia financiera por parte de las corporaciones privadas. Muchas

escuelas de los distritos pobremente fundadas firman contratos que dan a las corporaciones los derechos de publicidad sobre la propiedad de las escuelas públicas. Por ejemplo, la American Passage Media Corporation ha instalado vallas en los vestuarios con cabinas de las escuelas de enseñanza media donde sus mensajes comerciales llegan a casi 3 millones de estudiantes. Estas "vallas de gimnasio" anuncian una gran cantidad de productos comerciales, entre los que se incluyen tampones Tampax. Pizza Hut ofrece un programa de lectura titulado "Book it", donde a cambio de un periodo específico de lectura en el aula, los estudiantes reciben cupones de Pizza Hut gratis. American Express financia "Academias de viaje y turismo" en cuatro escuelas públicas situadas en New York City que prepara a los estudiantes para trabajos en la industria del turismo. Los estudiantes también aprenden sobre la geografía del mundo y culturas extranjeras. Lifetime Learning Systems proporciona cubiertas para libros de texto gratis que exponen a 16 millones de estudiantes a la propaganda y los comerciales que en su mayor parte son pagadas por las corporaciones como Nike, McDonald's y Hershey. El Center for Commercial-Free Public Education (2000) afirmó que las escuelas públicas firman contratos que permiten a las corporaciones patrocinios como los de Burger King y Coca-Cola, para que coloquen su publicidad en los autobus escolares. En la ciudad de Nueva York, el ministerio de educación firmó un contrato de nueve años por 53 millones de dólares, que permite que se coloquen anuncios en los autobus de las escuelas del distrito.

Apoyado por una compleja infraestructura, el imperio global de McDonald's (que consiste en 25.000 restaurantes en más de cien países) persigue ferozmente su meta final de la "McDominación" de la industria de comida rápida. McDonald's tiene una universidad muy moderna, Hamburger University, ubicada en Oak Brook, Illinois (también existen subsidiarias en el Reino Unido, Alemania, Japón y Australia), donde entrena a sus futuros gerentes. En un esfuerzo concertado por incrementar la devoción del consumidor, McDonald's proporciona materiales educativos gratis a las escuelas públicas. En la Pembroke Lakes Elementary School en Broward County, Florida, a los estudiantes se les introduce al mundo del trabajo al aprender cómo los restaurantes de McDonald's se operan y administran, cómo completar una solicitud de empleo, y cómo realizar una entrevista para un empleo en McDonald's. También se les pide aprendan sobre los valores "nutricionales" de los alimentos con gran contenido de grasa, altos en colesterol y bajos en proteínas, que se sirven en McDonald's. Al suministrar materiales educativos gratis y recursos a las escuelas, McDonald's es capaz de lograr dos objetivos importantes. En primer lugar, expande su parte en el mercado e influye en los planes de

estudio de las escuelas públicas. En segundo lugar, McDonald's asegura la base para reclutar futuros empleados en una gran fuente de la clase obrera y estudiantes de color en las escuelas urbanas, logrando de esta manera la transición de las escuelas al más eficiente trabajo mal pagado (ver la obra de Joe Kincheloe, 2002). A pesar de que Estados Unidos parece haber salido de su peor recuperación del desempleo de la era posterior a la Segunda Guerra Mundial, los nuevos empleos creados son sobre todo en servicios en instalaciones y restaurantes, y muchas son posiciones temporales. Por lo que parece, algunos estudiantes estarán bien preparados.

Aunque se han producido airadas protestas públicas contra el ataque corporativo sobre la educación, las corporaciones no han permanecido en silencio y han contraatacado de forma agresiva a estudiantes, profesores y al activismo de los padres. En las escuelas públicas, colegios y universidades en todo el país, los estudiantes han sido penalizados por resistir la colonización corporativa. En 1998, Mike Cameron, un estudiante de último año de la Greenbrier High School en Evans, Georgia, fue suspendido por usar una camiseta de Pepsi el día en que la escuela participaba en el "día de Coke patrocinado por la escuela" de Coca-Cola, una competencia nacional con otras escuelas para ganar 10.000 dólares (Klein, 1999). Jennifer Beatty, una estudiante de Universidad que atendía el Morain Valley Community College en Palos Hills, Illinois, protestó contra la creciente influencia corporativa, y la comercialización de los colegios y universidades al encadenarse ella misma a las cortinas de mallas de metal del Student Center de McDonald's. Beatty fue arrestada y expulsada de la Universidad (Lasn, 2000).

En los últimos años, el cuartelazo corporativo con el fin de obtener ganancias ha cambiado hacia un "plan de estudio patrocinado por las corporaciones" apoyado en parte por AT&T, Nike, Coca-Cola, PepsiCo, Campbell Soup Company, y otras corporaciones que están ansiosas por buscar nuevos mercados de consumidores. La propaganda corporativa ha resultado exitosa en parte debido a su habilidad para asociar los intereses corporativos con los temas medioambientales y de salud. Por ejemplo, Nike proporciona a los maestros "materia prima con que se hacen los zapatos deportivos" para que enseñen a los estudiantes cómo se ensamblan los zapatos Nike; la lección también se concentra en cómo Nike protege el medio ambiente.

El Center for Commercial-Free Public Education (2000) notificó que en un esfuerzo concertado por restaurar su muy manchada imagen después del derrame de petróleo del *Valdez* en Alaska, Exxon proporciona videos educativos gratis a los maestros de las aulas. Exxon se refleja a sí misma como una corporación amistosa con el medio ambiente al mostrar

cómo ayuda a proteger la vida salvaje en Alaska. Hershey enseña los valores nutricionales de sus dulces de chocolate a sus estudiantes y sugiere cómo el chocolate puede constituir una parte integral de la dieta balanceada diaria. Por último, la Campbell Soup Company facilita a los estudiantes planes de lecciones de ciencia gratis que intentan demostrar que la salsa de espaguetis Prego es más espesa que la marca Ragu hecha por un competidor, Lipton.

Actualmente, la huella del capital se encuentra en las subjetividades de los jóvenes y viejos por igual. Los niños gastan 35 mil millones de dólares de su propio dinero al año, a la vez que influyen en sus padres para que gasten otros 300 mil millones. En la cultura del consumidor, el conocimiento de las marcas y la lealtad del consumidor son ingredientes claves para las exitosas estrategias de mercadeo "de la cuna a la tumba". Para atraer a los consumidores potenciales, las corporaciones idean campañas de publicidad hábiles que con frecuencia implican regalar mercancías y premios. En conclusión, la comercialización de las escuelas públicas por medio de campañas como Pepsi Stuff, Marlboro Gear, Camel Cash, Mclonald's Happy Meals, y las ranas de Budweiser, dan fe de la tendencia creciente y perturbadora a la privatización de la vida pública y al incremento del flujo de capital de la esfera pública a la privada.'

La educación y el resurgimiento de la Derecha

Motivado por el auge de las políticas conservadoras y su impacto en los planes de estudios escolares (Apple, 1993, 1996; Brosio, 1998; Spring, 1997, 1998) y la reciente guerra relámpago llevada a cabo por los sabios de la globalización y sus contrapartes neoliberales cuyas políticas económi-

1. En una discusión sobre mercantilización y cambio educativo Kari Dehli (1996) planteó que el concepto de mercantilización debe ser más problemático e debe estar conceptualmente diferenciado. Dehli identificó cuatro formas de mercantilización: privatización, comercialización, consumo y residualización. Dehli escribe: "La privatización hace referencia al movimiento de programas, recursos y personal del sector público al privado, incluyendo asociaciones, organizaciones 'voluntarias' o familiares, así como el movimiento de los servicios 'privados' de antemano y programas —como los de padres 'voluntarios', servicios sociales y asociaciones corporativas— en escuelas financiadas públicamente; la comercialización incorpora las relaciones basadas en el intercambio para dar forma a la organización interna de las instituciones educativas, relaciones entre escuelas, y relaciones entre escuelas y su competencia; el consumo sugiere la ascendencia de formas cuantificables y cerradas de conocimiento y valoración, como el caso de los planes de estudios basados en los resultados, indicadores del rendimiento y técnicas para examinar las habilidades; mientras que la residualización presta atención a las consecuencias estructurales de la elección individualizada en los servicios públicos. Estos conceptos son útiles en la clasificación de los rasgos y procesos de mercantilización con frecuencia confusos y desorientadores. Hacen posible identificar los rasgos distintivos de las prácticas específicas, y comparar forma, contenido y efectos de diferentes procesos, y las reacciones hacia ellos" (365).

cas² se han dirigido a crear mercados laborables flexibles, liberalización, y reducción del personal³, y contratación externa⁴ (Lauder y Brown, 1997; McLaren y Farahmandpur, 1999a, 1999b, 2000), los educadores críticos se han vuelto cada vez más activos en la condena a la economía de mercado libre que reduce la política de la lógica tortuosa de las privatizaciones⁵ e intenta descaradamente sin disculpas atar los principios económicos neoliberales hayekianos y friedmanianos a la creación de los planes de estudios escolares (Apple, 1996; Brosio, 1998; McLaren y Farahmandpur, 2000; Spring, 1997, 1998; Tyack y Cuban, 1995). Algunos se han comprometido en una contraofensiva enérgica contra las actuales políticas económicas dirigidas a extender el apoyo para las pruebas estandarizadas, los libros de textos otorgados por mandato, la administración con sede en las escuelas, una misión escolar compartida y la descalificación del trabajo de los maestros (Apple, 1989; Berliner y Biddle, 1995).

Aunque de ninguna manera ofrece una alternativa marxista, Michael Apple (1996) no obstante ha identificado las políticas sociales que favorecen la privatización, la centralización, la vocacionalización y la diferenciación de los planes escolares, como la "restauración conservadora". Realizó una distinción entre las políticas neoliberal y neoconservadora al señalar de forma acertada que la primera apoya las políticas económicas que buscan debilitar el rol del Estado, mientras que la última articula una moralidad y una ética que apoyan a un Estado fuerte. Apple estimó que estas políticas económicas y sociales contradictorias eran parte de lo que llamó "modernización corporativa". En resumen, la combinación de la privatización y de un Estado relativamente fuerte ha dificultado cada vez más el acceso a la educación por parte de la población.

Las políticas educativas, bajo la influencia del neoliberalismo, aspiran a controlar los planes de estudio escolares mediante pautas nacionales (Spring, 1998). Estas pautas se dirigen al incremento del conocimiento de los estudiantes al crear un "plan de estudios común". En el nuevo orden económico, los estudiantes son estimulados cada vez más a adquirir habilidades básicas en su tránsito de la escuela al trabajo y como parte de su

2. Los negocios regidos por la ley de la oferta y la demanda, no limitados por la interferencia, regulación o subsidio gubernamental. Según este punto de vista, el capitalismo como sistema económico es más eficiente y productivo cuando existe regulación o interferencia por parte del gobierno.

3. La reducción del personal hace referencia a la reducción del número total de empleados en una compañía mediante cesantías, jubilaciones, o transferencias.

4. La contratación externa se refiere a un trabajo realizado para una compañía por trabajadores que no forman parte de sus empleados a tiempo completo. La mayor parte de estos trabajadores son de naciones del Tercer Mundo y son alquilados por compañías contratadas por corporaciones multinacionales.

5. La privatización hace referencia a la transferencia de la administración de las escuelas públicas a organizaciones educativas sin fines de lucro o privadas. La privatización enfatiza típicos conceptos orientados a los negocios, como el de satisfacción del consumidor y autonomía administrativa en las escuelas.

..aprendizaje de por vida". Muchos creadores de la política educativa que buscan emplear la educación como herramienta para las economías neoliberales desarrolladas consideran que la barrera entre la educación y el trabajo debe ser eliminada sin dejar rastro (Banfield, 2000). En su opinión, el aprendizaje de por vida es sinónimo de acreditación de por vida.

En 1983, el informe de *A Nation at Risk* anunció de forma contundente que las escuelas públicas eran culpables de la disminución de la competitividad global de los Estados Unidos. Influenciadas por el informe, las políticas socioeconómicas bajo un floreciente neoliberalismo establecieron el control sobre los planes de estudio al introducir las pautas nacionales. Un plan de estudios común se consideró como la manera más efectiva de elevar los promedios docentes generales (Spring, 1998) y de vincular los logros educativos al incremento de la competitividad de los Estados Unidos (Berliner y Biddle, 1995). Aunque los republicanos tradicionales veían la actividad económica indisolublemente vinculada a la calidad de las escuelas, los neoconservadores y sus aliados a favor de las corporaciones, sostuvieron que los promedios académicos bajos eran inequívocamente responsables de la pobre actividad docente tanto de los estudiantes como de los maestros. En los años ochenta, el objetivo de la actividad docente se convirtió en sinónimo de excelencia, y colocó un fuerte énfasis en incrementar la cantidad de días en la escuela, proporcionar cursos académicos rigurosos junto con métodos de enseñanza de los valores tradicionales y subrayar un énfasis y una importancia cada vez mayor, en las pruebas estandarizadas, sobre la responsabilidad y la evaluación del profesor (Tyack y Cuban, 1995).

Durante la administración Reagan, las políticas educativas sumergieron de lleno a los estudiantes y a los maestros en los abismos de la codicia. La relación de la educación con el capital estaba lejos de ser una coqueteería inocente. Las políticas fueron suscritas por una confluencia de ideología de mercado libre, ideología cristiana conservadora, y sentimientos nacionalistas (Spring, 1997). En 1989, la iniciativa Goals 2000 propuso que el presidente Bush apuntara al desarrollo de los estándares académicos nacionales y las pruebas de suficiencia nacionales. En 1995, el llamamiento a las normas nacionales realizado por la administración Clinton, propuso un plan de estudios de Historia dirigido a conciliar los problemas relacionados con el imperialismo, la explotación y el poder político estadounidense (Spring, 1997). Una conspiración de conservadores (entre los que se incluían Chester Finn, Diane Ravitch y Dick Cheney) lanzó una campaña sobre los planes de estudios nacionales que apoyaba incondicionalmente la política exterior norteamericana y colocaba la educación de forma inquebrantable en el camino de la educación con fines de lucro.

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo Imperialismo

La extrema Derecha, apoyada por organizaciones como Heritage Foundation, todavía se encuentra representada por figuras políticas conservadoras poderosas como William Bennett y Newt Gingrich, quienes culparon al gobierno por la disminución del estatus económico y social de Estados Unidos en la economía global. La meta de estos expertos y sus aliados corporativos es descentralizar la educación y privatizar las escuelas públicas. La Derecha Religiosa ha acusado al gobierno de promover la homosexualidad, el humanismo secular y el creacionismo científico; de prohibir la presencia de los predicadores en las escuelas; y disminuir la importancia de los valores familiares. Los neoconservadores apoyados por el American Enterprise Institute se han ubicado en su mayor parte como centristas políticos que, en su apetito frenético por la excelencia académica, abogan por un rol fuerte del gobierno federal y apoyan a las escuelas privadas. Muchos de estos grupos conservadores abogan por un retorno al patriarcado heterosexista y a la democracia de *Leave It to Beaver* y *Lassie*, campos elíseos de la cultura pop soñados por Norman Rockwell con melatonina. Vivimos los reestrenos de Nickelodeon del *American Dream*, sólo que al revés.

Los expertos políticos predominantes ven de forma evidente un plan de estudios nacional y rígidas normas docentes como parte de la modernización de los planes de estudio. Sin embargo, una importante función latente de tal plan de estudios es imponer métodos de producción eficientes a través de la explotación de la clase obrera. Los esfuerzos encaminados a crear un plan de estudios nacional y normas docentes que enfatizan la responsabilidad, el funcionamiento, la jerarquización, y la ubicación diferencial de los estudiantes en redes educativas (Oakes, 1985) también es parte de una agenda más amplia de conducir las escuelas públicas hacia un modelo de libre mercado que aboga por brindar un amplio rango de "opciones" a los padres (opciones que a fin de cuentas diezmarán la esfera pública, introduciendo poco a poco la educación a la inconsciencia estructural del club de chicos multimillonarios de Bill Gates, Warren Edward Buffet, Paul Gardner y Steve Ballmer).

El trabajo de los maestros y el valor de la forma de trabajo

Consideramos que es importante abordar el tema de la reforma educativa desde la perspectiva de la teoría del valor del trabajo de Marx. La teoría del valor del trabajo de Marx no intenta reducir el trabajo sólo a una categoría económica sino que es ilustrativo de cómo el trabajo como forma de valor constituye nuestro propio universo social, que ha sido suscrito por la lógica del capital. El valor no es una formalidad vacía,

una frontera neutral o un área remota vacía y estéril del poder y la política, sino la materia y la antimateria del universo social de Marx (Rikowski, 2000). Es importante recordar que la producción de valor no es lo mismo que la producción de la riqueza.

La producción del valor es históricamente específica y surge cada vez que el trabajo asume su carácter dual. Esto se explica con mayor claridad en la discusión de Marx sobre la naturaleza contradictoria de la forma del producto y la capacidad expansiva del producto conocida como poder del trabajo. Para Marx, el producto era altamente inestable y diferente. Su particularidad concreta (valor de uso) se encuentra incorporada a su existencia como valor en movimiento (ver Rikowski, 2000) o por lo que hemos llegado a conocer como "capital" (valor que se encuentra siempre en movimiento debido al incremento de la productividad del capital que se requiere para mantener la expansión). El problema aquí no es únicamente que los trabajadores son explotados por su valor excedente sino que todas las formas de sociabilidad humana están constituidas por la lógica del trabajo capitalista. Por lo tanto, el trabajo no puede verse como la negación o la antítesis del capital sino como la forma humana por, y contra la que el trabajo capitalista existe (Rikowski, 2000). Las relaciones capitalistas de producción llegan a ser hegemónicas precisamente cuando el proceso de producción de la abstracción conquista el proceso concreto de producción, lo que provoca la expansión de la lógica del trabajo capitalista.

La lucha de clases se ha desplazado al reino de la totalidad de las relaciones humanas, como estructuras sociales abstractas; el trabajo existe en la actualidad como transubstanciación de la vida humana en capital (Neary, 2000). Por lo tanto, cuando le prestamos atención al asunto de la reforma educativa, es importante referirse al tema del trabajo de los maestros dentro de la sociedad capitalista como forma de trabajo alienado, es decir, como la producción específica de la forma del valor del trabajo. Esto se hace más claro cuando comenzamos a comprender que una de las funciones fundamentales de la enseñanza es traficar con el poder del trabajo, en la creación y mejoramiento de la capacidad del trabajo de manera que tal poder del trabajo pueda ser adornado en interés del capital. La premisa de Rikowski es provocadora aunque convincente y quizás engañosamente simple. La educación se encuentra implicada en la producción directa del artículo que genera todo el universo social del capital en su completa existencia multiforme y dinámica: el poder del trabajo. Dentro del universo social del capital, los individuos venden su capacidad para trabajar —su poder de trabajo— por un salario. Como se encuentran incluidos en este universo social sobre una base desigual y diferencial, las personas pueden ser remuneradas por encima o por debajo del valor de su fuerza de traba-

jo. Como el poder del valor está implicado en la voluntad humana o en la agencia, y debido a que es imposible para el capital existir sin éste, la educación puede ser rediseñada dentro de una agenda de justicia social que reclamará al poder del trabajo alternativas socialistas para la formación de capital humano.

Helen Raduntz (1999) ha planteado el convincente argumento de que el trabajo de los profesores, implicados en el tráfico del poder del trabajo, está lleno de contradicciones y se sitúa a ambos lados de la división del trabajo y el capital. De manera más específica, el trabajo de los profesores se localiza lo mismo del lado del capital, que del trabajo asalariado, sobre todo cuando ambas partes intentan maximizar sus márgenes de valor excedente.

Raduntz declara que la principal fuente de contracción en el trabajo de los profesores se origina en las relaciones sociales de producción. El trabajo de los profesores es una actividad productiva, tanto desde el punto de vista estructural como de desarrollo, y es esencial para la reproducción de las relaciones sociales capitalistas. Sin embargo, el trabajo de los profesores se integra a la lucha de clases. Se debe a que la educación es fundamental en el proceso de desarrollo humano, pero tal proceso se deshumaniza cuando intenta regular la educación para coincidir y apoyar los intereses del capital. Raduntz abogó por el desarrollo de ciudadanos instruidos por los profesores dentro de este proceso de deshumanización. La lucha trae consigo la comprensión de que el trabajo de los profesores es productivo tanto para el capital como para el trabajo asalariado. Para el capital, es productivo ya que el trabajo de los profesores constituye el valor transferido al poder del trabajo de los trabajadores asalariados en la adquisición de conocimientos y habilidades; el valor del trabajo de los profesores también se encuentra insertado como componente del capital obtenido del valor excedente así como del trabajo pagado a los trabajadores.

Al producir el valor de uso del poder del trabajo del capital, el trabajo de los profesores es productivo para el capital. Sin embargo, su trabajo también es productivo para los trabajadores porque se añade al valor del poder de trabajo de los trabajadores y a su habilidad para recibir un salario que les posibilite obtener su subsistencia. Lo que se necesita es una estrategia para la reforma educativa, que pueda ayudar a los profesores a comprender su relación tanto con el capital como con el trabajo, y de esta manera desafiar la manifestación de la educación bajo la forma de valor del trabajo por medio de la corporativización y la privatización, e impulsar en dirección al reclamo del poder del trabajo con vistas a la satisfacción de las necesidades humanas. Entonces sería posible desarrollar un

modelo de educación fuera de la agenda neoliberal actual que posibilite a los educadores y a sus estudiantes navegar, sobrevivir, y por último, prosperar fuera del universo social del capital. Esto requiere la explotación de las tensiones entre el proyecto "estático" de mejoramiento del poder del trabajo (capital humano) y la intensificación de las relaciones neoliberales en las escuelas subscritas por una perspectiva de la educación como un sitio para la acumulación del capital y la obtención de ganancias (Rikowski, 2000). Por supuesto, ofrecer una alternativa a las relaciones sociales capitalistas es una lucha desalentadora; la han ejercido incasablemente los socialistas durante generaciones. En un momento estas luchas ocuparon los esfuerzos de los sindicatos, pero sobre todo desde la caída de la Unión Soviética y los países del bloque socialista, los sindicatos han estado muy contentos de coexistir con la forma de valor del trabajo bajo el capitalismo.

El nuevo sindicalismo de los profesores

La tendencia creciente a los intentos de administración conjunta que tienen lugar entre los sindicatos de profesores y las escuelas de los distritos podría llamarse "nuevo sindicalismo de los profesores". En el centro del nuevo plan de administración conjunta se encuentra la "reconsideración mutua", donde los profesores experimentados o veteranos guían a profesores más jóvenes y a los que muestran un desempeño docente por debajo de los parámetros establecidos por sus escuelas o los distritos donde se encuentran (Jordan, 1999). Sin embargo, como han señalado muchos críticos, la reconsideración mutua puede servir para reforzar la desprofesionalización y la despotenciación de los profesores, debido en parte a que los nuevos sindicatos de profesores acomodan la profesión de la enseñanza de manera muy estricta, y con frecuencia febrilmente, con las demandas de la economía de mercado global. En ninguna parte del nuevo sindicalismo ha existido un reconocimiento sostenido del robo del poder del trabajo de los profesores por parte del Estado. Los profesores exigen en la actualidad responder a las demandas económicas de una creciente eficiencia, productividad y flexibilidad del mercado de trabajo. De esta manera, el nuevo sindicalismo de los profesores no sólo socava y debilita la función de la mayor parte de los sindicatos de profesores tradicionales, sino también obliga a los profesores a contratar y a despedir a otros profesores. El nuevo sindicalismo de los profesores proporciona contrapeso a las jerarquías explotadoras y privilegiadas del capitalismo corporativo al integrar aún más el rol de las escuelas a las fuerzas de producción y a las relaciones sociales de acumulación del capital.

La mirada abarcadora del nuevo orden político y económico liberal ofrece garantías y facilita que las escuelas mantengan a la fuerza, la eficiencia docente al incorporar exámenes estandarizados, la promoción social, y políticas de mano dura que adjudican a las escuelas, a los profesores, a los padres y a los propios estudiantes, la ignorada responsabilidad de los logros académicos de los estudiantes, en lugar de referirse de manera adecuada al rol de las relaciones económicas en la producción de la distribución desigual de las formas elegidas de conocimiento. Una contradicción no explicada es que las escuelas y las burocracias estatales buscan mejorar el rendimiento del estudiante y las prácticas de la enseñanza sin fondos adicionales o inversiones en las escuelas públicas (Allen, 1999; Leonardo, 2000). La enseñanza se ha vuelto cada vez más dependiente de la necesidad del capital de reducir el personal, contratar personal extranjero y reestructurar la fuerza de trabajo para ganar un margen competitivo en la economía global. Eugene Plawiuk (1999) sugirió que la globalización dirigida por las políticas económicas neoliberales busca recrear en la educación pública la imagen corporativa, para crear escuelas regidas por el mercado (20). En este caso, el mercado capitalista y la democracia funcionan de forma metonímica hasta tal punto que los profesores no los consideran contradictorios. Ellos "se apoyan" uno al otro y han sido "homologados" para dar a entender en esencia lo mismo.

Los educadores críticos deben examinar la manera en que la potenciación de los trabajadores debe vincularse a sus experiencias diarias en el trabajo y también en sus relaciones con las fuerzas y relaciones de producción y la "cartelización" de la industria del conocimiento. La resistencia a la nueva producción capitalista puede lograrse mediante el rechazo a permanecer políticamente pasivos y al convertirse en agentes sociales activos desde el punto de vista político y moral. Gee, Hull y Lankshear (1997) propusieron las siguientes estrategias en la lucha contra la formación actual de lo que llamaron los "textos del capitalismo de vía rápida". En primer lugar, los educadores críticos deben reconocer el modo en que las identidades de trabajadores están basadas históricamente y socialmente. En segundo lugar, la apropiación de ideas y conceptos críticos como "empoderamiento", "liberación" y "colaboración" por parte de los decanos del nuevo capitalismo obliga a los educadores críticos a concentrarse en las metas políticas y morales de la enseñanza. Para criticar los textos del capitalismo de vía rápida tanto en los lugares de trabajo como en las escuelas, se vuelve de gran importancia el desarrollo del lenguaje crítico. De esta forma, de acuerdo con Gee y otros,

El capitalismo de vía rápida no... quiere promover la reflexión crítica en sentido del cuestionamiento de los sistemas como conjuntos, ni de sus relaciones políticas con otros sistemas. Por el contrario, están ansiosos por eliminar esto de antemano, como vimos en el caso de la enseñanza auto-dirigida. (99)

Con las recientes críticas lanzadas contra los fracasos de la educación pública, las alianzas conservadoras y de derecha, han incrementado el apoyo a la privatización de la educación por medio de las escuelas *chárter*, las escuelas de elección y los planes de *voucher*. Apoyan la privatización de las escuelas públicas porque sostienen que el sector privado puede administrar las escuelas con mucha más eficiencia y productividad que el sector público por supuesto, existe una equivocación motivada con relación a que el sector privado está guiado por las ganancias y un silencio construido alrededor de la ausencia de estudios a largo plazo que indiquen que el sector privado ha producido mejores escuelas.

La lucha iniciada por los profesores a nombre de la mejora de las escuelas públicas y de mejores condiciones de trabajo no sólo debe estar vinculada con los movimientos laborales, activistas de la comunidad, organizaciones progresistas, escuelas de educación y organizaciones de padres y estudiantes, sino que debe situarse en un contexto más amplio de relaciones económicas y sociales, sobre todo las que tienen que ver con la lucha entre el trabajo y el capital (Kincheloe, 1993, 1998; McLaren, 2000; McLaren y Farahmandpur, 1999a, 1999b, 2000).

Nuestra posición es cuidadosa con la simple afirmación de que la política de coalición, que hace progresar la "reforma laboral", es una estrategia de unión privilegiada ya que una posición tan irreflexiva apoya tácitamente los acuerdos producidos por la ley de movimiento del capital, las fuerzas de producción, y las relaciones sociales de producción. En otras palabras, esta posición ignora de forma intencional los complejos significados por medio de los cuales el proceso de enseñanza mismo se encuentra implicado en el desarrollo histórico del conocimiento como una forma de propiedad privada del trabajo intelectual de muchos, en beneficio de unos pocos. Mediante su implicación en el desarrollo histórico del conocimiento, de manera trascendental la reforma laboral naturaliza, institucionaliza, legitima y crea comprensión del sentido común hegemónico de la relación entre la enseñanza y el capitalismo que sirve para volver a movilizar y reproducir la ideología educativa neoliberal.

De acuerdo con la ola contemporánea de reformadores pedagogos pro-capitalistas, la única manera de que las escuelas puedan "reforzar" a las corporaciones que con regularidad "subcontratan" del Tercer Mundo o emplean mano de obra del exterior, es transformar todo lo que aún sea

público dentro de la educación en una actividad con fines de lucro por medio de los mecanismos de la privatización (Cole, Hill, y Rikowski, 1997; Cole, Hill, Rikowski y McLaren, 2000). Si la educación puede aún ser remodelada dentro de una óptica "pago-consumidor", entonces tendrá el camino libre para cumplir su destino capitalista al destruir todas las restantes barreras para la reducción del personal de la educación a un búnker corporativo y pro-consumista, muy cercano al sendero del argumento neoliberal. Estamos avisados de que si los trabajadores de los países capitalistas desarrollados requieren protección de los sindicatos, contribuyen a las prácticas ineficaces de trabajo y demandan protección de la industria, regulación económica, salario mínimo, y precios competitivos, entonces se desatará con seguridad un desastre económico.

Críticos educativos como Smyth y Shacklock (1998) son conscientes de que el desastre real en este caso para los neoliberales es el descendente margen de ganancias de las clases capitalistas, que sólo desean acumular tanto capital como sea posible en el más breve período de tiempo. Smyth y Shacklock sostuvieron que la globalización no ha producido un reposicionamiento y reconfiguración fundamental del trabajo de la enseñanza. Aunque la enseñanza siempre ha servido como una tecnología de la disciplina por medio de la regulación de los modos de control social (por ejemplo, la administración espacial y temporal), en la actualidad se ha maniatado a sí misma con las nuevas formas de encierro ideológico a través de la proliferación de las nuevas tecnologías vinculadas a las visiones *cyborg* de un mercado mundial.

Además del viejo mecanismo externo de apreciación del profesor como un mecanismo de control social que brinda contrapeso a los imperativos reinantes de la acumulación capitalista, enfrentamos ahora una especie de evolución de hegemonía mental creada mediante la administración del nuevo profesionalismo, la planificación del desarrollo de las escuelas, formas mercantilizadas de administración, indicadores basados en rendimiento y resultados, competencias, formación de habilidades, y cosas semejantes. Acciones recientes para transformar la educación en una actividad lucrativa y de bajo costo mediante la mercantilización y el establecimiento de cuerpos centrales de inspección, encajan dentro del imperativo ideológico de la recomendación del Banco Mundial para los países en desarrollo: sus planes de estudio y objetivos deben estar muy ajustados a los parámetros de rendimiento y a la medida de los resultados (Cole y otros, 2000).

Dentro del expandido horizonte de la empresa cultural, bajo la guía de la racionalización económica y como parte de la primera directiva para la reconstrucción de la enseñanza como trabajo económico, Smyth y Shac-

klock (1998) indagaron sobre los tipos de conocimientos que se invocan para la inclusión en el léxico de los "preferidos del profesor" (preferidos, es decir, por los guardianes establecidos del interés público y su contraparte del comprador corporativo) y se requieren para reestructurar al ciudadano global, bien avenido con el comercio y que acoge las directivas de los estatutos corporativos. A pesar de que Smyth y Shacklock revelaron con claridad que tales conocimientos son diseñados para movilizar el consentimiento del statu quo, también ilustraron cómo estos conocimientos son desinteresados, científicos y profesionales. Bajo la cubierta de la histeria política que rodea el futuro de la economía global y el rol que la enseñanza debe jugar en tal futuro, ha sido acomodado cuidadosamente un "modo evaluativo de un Estado económicamente racional" de los desechos de la misión fracasada de la democracia. Ésta funciona como una especie de responsabilidad de "guante de seda" (vinculada a las formas nominalmente "objetivas" y técnicas de observación y apreciación), que requieren profesores individuales para implementar la política de iniciativas sistémicas como una parte fundamental de su trabajo, un requisito que permite un mayor monitoreo externo de la "efectividad" del trabajo del profesor.

En el análisis final, la crítica educativa similar a la que Smyth y Shacklock han revelado como los conocimientos prefijados, circunscritos y administrados externamente, sirven para limitar lo que se considera como trabajo cualificado en las aulas, socava los modos autóctonos de hablar sobre el mundo en general, y crea un diseño oculto para la excluyente teorización activa y la experimentación con las prácticas pedagógicas por parte de los profesores. Queremos destacar un asunto. Las políticas educativas que se basan en la ideología del racionalismo económico diseñan una perspectiva de la enseñanza democrática como premisa para la armonización de las diferencias entre grupos étnicos y clases sociales, confundiendo de esa forma el fenómeno que requiere explicación de la explicación misma. El racismo en un Estado capitalista es un síntoma de la explotación de la mano de obra humana, no la causa de la aflicción social. Por lo tanto, los profesores se olvidan de la interrelación entre la opresión de raza, clase y género dentro del contexto de las relaciones capitalistas globales.

Hacia una ciudadanía revolucionaria

Parte del nuevo proyecto pedagógico de crear una nueva política revolucionaria es que nos referimos a ésta, como la praxis de la ciudadanía revolucionaria. Tal praxis se puede lograr en las aulas, en los lugares

de trabajo, en la lucha de clases por la propiedad de los medios de producción, y en esos espacios volátiles y en disputa de la esfera pública donde las personas luchan por redefinir el significado de la vida social democrática. Como es una forma sociopolítica de praxis, se aventura más allá de las abstracciones y lugares comunes, y se niega a permanecer inactiva en el ámbito de los apologistas. La ciudadanía, de la manera en que está construida dentro de la democracia capitalista, puede describirse como "una forma sociopolítica que aísla a los individuos de los problemas sociales que tienen sus raíces en la individualización de los bienes y sus vendedores... [y] niega la vida social real al crear una abstracción política que oscurece las principales contradicciones de la sociedad (Costilla, 2000, 94). Por el contrario, la ciudadanía revolucionaria presta atención sin temor al rol intrépido de los activistas y condena a los que evadirían con miedo los temas morales que rodean el ataque escandalosamente desequilibrado del neoliberalismo y el tratamiento a las comunidades pobres y afligidas del mundo.

El proyecto de la ciudadanía revolucionaria actúa directamente contra la política del neoliberalismo y busca construir alianzas entre los trabajadores sindicalizados y el liderazgo político en interés del incremento de la democracia socialista. Los ciudadanos revolucionarios trabajan con vistas a un nuevo tipo de gobierno revolucionario y una redistribución del poder económico y político que se origina de forma opuesta a la globalización que, según Costilla (2000), "no está subordinada al capital sino a lo humano en su economía, sistema político, medios de comunicación masivos, cultura y ciudadanía" (87).

Planteamos que la praxis de la ciudadanía revolucionaria como forma de acción colectiva creadora debería estar centrada en la desvalorización del capital como un proceso de desalienación. Es decir, la praxis de la ciudadanía revolucionaria debería reconocer, siguiendo a Dinerstein (1997), el modo contradictorio de existencia del trabajo, es decir, debería comprender que la acción es una forma de alienación y desalienación. Debido a que la sociedad implica sobre todo la manifestación de la subjetividad, la ciudadanía revolucionaria se adecúa a la constitución de una subjetividad dentro de la lucha de clases misma y la tensión producida entre la aceptación y la negación de las relaciones capitalistas (Dinerstein, 1997). Para obtener alguna política necesaria para nuestro proyecto, seguimos a Sam Gindin y Leo Panitch (2000) en el planteamiento de una reconsideración y reformulación de los objetivos utópicos socialistas que exceden lo que el capital y el Estado reacomodarán. En la rehabilitación de una utopía marxista evidentemente concreta, Gindin y Panitch se refirieron al "deseo educado" como diferente de un "deseo conservador". La

primera forma de deseo se describe por la noción de "Quiero cambiar al mundo", y la última por la noción de "Quiero cambiar mi propio lugar en el mundo" (Gindin y Panitch, 2000, 41). Gindin y Panitch plantearon que la moralidad socialista

educa el deseo con el objetivo de nuestro potencial para ser seres humanos plenos y extiende ese principio a todos los miembros de la sociedad. Los analistas socialistas descubren en la dinámica de la sociedad capitalista, la posibilidad reprimida de que ese nuevo mundo y la agencia, en el proceso de "creación de otra", pueda cambiarse a sí misma (incluyendo sus sueños) y la sociedad, "convirtiéndose en otro" como consecuencia. (41)

El marxismo utópico y la vuelta a la fascinación por la agencia socialista que se encuentra articulada en el proyecto *de* ciudadanía revolucionaria, se niegan a borrar el origen traumático de la democracia liberal en la explotación de los sistemas de producción del imperialismo y el capitalismo. Está suscrito por una esperanza socialista alimentada por capacidades sociales particulares que representan el vínculo crucial entre el ideal y la posibilidad de construir una clase colectiva donde los trabajadores "desarrollen la capacidad de soñar, comprender, participar y actuar políticamente" (Gindin y Panitch, 2000, 41). El sueño socialista no tiene que ver con la liberación del individuo *de* lo social sino con un sueño colectivo por medio de lo social con el objetivo de asegurar que los trabajadores sean capaces de crear un nuevo mundo bajo sus propias condiciones y con su propio criterio sin pedir permiso para relatar sus propios futuros. Esto posibilita a los trabajadores ver el pasado (tomando prestada una frase de Lukács) como "la prehistoria del presente". También permite una visión del futuro que se entreteje con el movimiento objetivo de la historia misma. Las revueltas raciales que tuvieron lugar en Los Angeles y que más recientemente ocurrieron en Cincinnati, nos han revelado que el crisol se ha vuelto un horno. Los estragos del capital —incluyendo las formas institucionalizadas de violencia racista contra afro-norteamericanos y latino/as— han singularizado a toda la clase obrera como su víctima; sin embargo, las formas más crueles de violencia y explotación han sido reservadas para las personas de color. Sin duda alguna, entre las personas de color se alzará el liderazgo para conducir la lucha contra el capitalismo y sus formaciones y prácticas racistas.

La capacidad social más importante es la de actuar políticamente como una clase; esto sirve como mecanismo de coordinación para otras capacidades e intentos por hacerlos menos esporádicos y más acumulativos, sobre todo con respecto al rol de las organizaciones de trabajadores.

Los ideales que ayudan a guiar tal visión colectiva incluyen la superación de la alienación, la atenuación del consumo transformador de la división del trabajo, creación de modos alternativos de vida, mercados de socialización, planificación ecológica, internacionalización de la igualdad, comunicación democrática y abolición de la propiedad privada. Como Gindin y Panitch (2000) señalaron, el capitalismo es "el sueño equivocado" (50).

El capital extrae de sus fuerzas productivas un rango limitado de capacidades sociales y actividades humanas. El estrechamiento de las capacidades humanas bajo el capitalismo global se debe al hecho de que son constitutivas de la lógica del régimen corporativo mismo. La estructura fundamental del régimen corporativo es por su propia naturaleza psicopática y opuesta a la vida. Como McMurtry (2000) afirmó,

El hecho general subyacente de nuestra condición es que el régimen corporativo transnacional es un régimen profundamente incompetente, por lo general en cada capacidad de desarrollo y comprensión de la vida. Esto se debe a que se basa en un paradigma diseñado que en principio es ciego a la vida. *Su sistema sólo ha dominado los métodos de máquina-manufactura, y dinero-costo de secuencia-inversiones para mayores ganancias, con los recursos de toda la vida humana a medioambiental oscurecida por no tener valor excepto como medio mecanizado de estas secuencias de dinero.* Esta estructura de comprensión civil y organización de la vida planetaria es insana desde un punto de vista más amplio. Como sistema para decidir el control de la vida mundial, es psicopático, su paradigma y práctica no reconocen la vida, ni pueden hacerlo, o los valores educativos —incluyendo sus jactanciosos circuitos de distribución electrónica que no expresan, ni pueden hacerlo, la diferencia entre lo cierto y lo falso—. (9; cursivas en el original)

Además los problemas que no ofrecen ganancias corporativas como resultado de sus soluciones ya no se definen como problemas. El financiamiento corporativo de la educación tiene que ver con ayudar a la educación a resolver problemas provechosos. McMurtry (2000) señaló:

El hecho de que la ciencia y la medicina dirigidas por las corporaciones dediquen pocos o ningún fondo al problema recurrente de la malaria, el dengue o la ceguera de río (cuyos muchos millones de víctimas no constituyen una demanda en el mercado por no poder pagar los tratamientos), a la vez que invierten miles de millones de dólares en la investigación y comercialización dudosa, y a menudo letal, de fármacos para tratar no-enfermedades de los consumidores en los mercados ricos, demuestra el principio de selección de problemas a tratar *de esa agenda.* No existe razón para suponer que las corporaciones del mercado se comportarían de forma diferente con la educación en cuanto a problemas poco provechosos como la inversión e investigación sobre ella... Esta investigación comercializada ha llevado a un ocultamiento, por parte de los miem-

bros facultados, y a un ataque sobre la difusión de los resultados de esas investigaciones, que incluyen en la University of South Florida la acusación de cargos criminales contra un estudiante M. A. cuya continua investigación sobre un proyecto patentado se alegó como "robo de propiedad de la Universidad", un cargo que terminó en una sentencia de cárcel para el estudiante. (15)

Por lo tanto, planteamos que el capitalismo instrumentaliza y convierte en fetiche las capacidades humanas al truncar y despotenciar lo que McMurtry (1998) llamó el "espacio público civil", definido como la "capacidad en la sociedad de recursos accesibles universalmente, organizada y basada en la comunidad, para proporcionar la preservación de la vida, el crecimiento de sus miembros y su existencia ambiental" (24). El espacio público civil proporciona el contexto esencial para la ciudadanía revolucionaria y la ensoñación socialista; proporciona un espacio para que los individuos participen en actividades sociales que no sigan la lógica del valor de intercambio del mercado. El espacio público civil además abarca áreas como el lenguaje, la educación, la alfabetización y la herencia cultural así como organizaciones y oportunidades tradicionalmente asociadas con la esfera pública. Aunque no están limitados a la salud, éstas incluyen agua y electricidad, servicio postal, acceso público a los medios, bibliotecas y parques (McMurtry, 1998).

El espacio público civil constituye la garantía de que los derechos humanos básicos como la atención a la salud, la educación y el empleo gratis, serán centrales en la vida de la comunidad. El sistema de valores del espacio público civil existe en contraposición al sistema de valores del mercado libre, aun cuando el mercado libre distinga su sistema de valores como idéntico al del espacio público civil. En realidad, el mercado sirve a una clase dominante minoritaria cuyos intereses son antagónicos con los del resto de la sociedad (ver también Giroux, 1983, 1992). El espacio público civil en los Estados Unidos afligido por lo que el Children's Defense Fund (2000) denominó "afluenza": "la pobreza de tener demasiado, lo que equivale a demasiado poco" (xviii). Según sus informes recientes, a millones de niños norteamericanos de todas las etnias de cada parte del país

se les da cada objeto material que deseen: teléfonos celulares, autos, lo último de la moda, dispositivos electrónicos y CD y viven en grandes casas con vecinos acomodados. Sin embargo, muchos no tienen la suficiente atención por parte de los padres y la comunidad, límites de espacios y guía moral. (xiii-xiv)

La limitación de las capacidades humanas y el ataque del capitalismo sobre el espacio público civil debe trascenderse al quebrar el poder del capital y liberar las posibilidades fomentadas por la comunidad democrática, la colectividad social, y la solidaridad política. De esta forma, una pedagogía de la ciudadanía revolucionaria debe estipular como su centro fundamental la exposición de la mentira del progreso que tiene lugar según la promesa del neoliberalismo. Esto implica un reconocimiento y superación de las múltiples dimensiones del engaño que conforman la agenda utópica neoliberal. No obstante, la crítica al neoliberalismo debe acompañarse de una revolución social más amplia como la descrita por Marx (Allman, 1999; Neary y Rikowski, 2000).

La ciudadanía revolucionaria como forma de solidaridad proletaria desmiente las afirmaciones de los defensores del mercado libre con relación a que, en un sistema socialista, los derechos de los individuos se sacrifican por los derechos de la comunidad. A pesar de que la comunidad garantiza los derechos individuales a la atención médica, la educación y el empleo universal, el sistema de valores del mercado es incapaz de satisfacer las necesidades sociales de todos los miembros de la comunidad. Como consecuencia, el sistema de valores del espacio público civil y el mercado no son idénticos ya que el mercado, fundamentalmente se encuentra arraigado en la obtención de ganancias en lugar de enfrentar las necesidades económicas y sociales de los miembros de la comunidad (McMurtry, 1998). No compartimos la idea de McMurtry con relación a que la explotación capitalista puede ser desafiada con éxito al nivel de la sociedad civil. Por lo tanto, continuamos decepcionados de aquellos que abogan por una "democracia radical" pero que no explican cómo los trabajadores se apropiarán de los medios de producción capitalista sin un ataque directo al poder del Estado por medio de partidos políticos y un énfasis sobre la hegemonía proletaria internacional.

No abogamos por la legislación de un conocimiento desde una posición de vanguardia desde arriba que dificulta su traducción en acción popular desde abajo. En su lugar, apoyamos las solicitudes y concepciones del sujeto consciente, experimentado y activo que afirma ser seguidor de Marx y Engels, pero que permanece flexiblemente armonizado con la especificidad contextual del presente —una posición que desde nuestro punto de vista es coherente con la problemática marxista—. Trazamos una distinción visible entre la praxis revolucionaria crítica como una posibilidad real en el progreso de una alternativa socialista y las formas mecánicas y reduccionistas de teorías marxistas que consideran el socialismo y el comunismo como inevitabilidades históricas. Daniel Singer (1999) señaló sabiamente: "El socialismo puede ser una posibilidad histórica o incluso

necesaria para eliminar los males del imperialismo, pero esto no significa que tendrá lugar de forma inevitable" (272). Aunque reconocemos que vivimos en contextos sociales, históricos y geopolíticos diferentes a los que vivía el mundo del siglo XIX en el que Marx escribió, no obstante reafirmamos sus planteamientos fundamentales. Por ejemplo, reconocemos el rol central de la clase obrera en la lucha por el socialismo y la batalla continua contra el imperialismo en todo el mundo.

Después de la caída del socialismo en Rusia y Europa del Este, la clase obrera ha sido relegada a notas a pie de página en la historia. La des-categorización de la clase obrera dirigida por ex-marxistas, post-marxistas y anti-marxistas que se han retirado a las calles irregulares de los guetos académicos para vender estudios culturales, deconstruccionismo, post-modernismo, postestructuralismo y variar teorías sobre la globalización con precios inflados que con frecuencia son abiertamente hostiles con el marxismo, sólo prolongan la prórroga de la praxis revolucionaria (Allman, 1999; Cole y Bill, 1995; Hill, 1999; McLaren y Farahmandpur, 2000; Rikowski, 2000). Del mismo modo somos críticos con los progresistas de izquierda que abogan por alianzas estratégicas con la Derecha y que impulsan alternativas que no desafían lo suficiente los marcos de referencia capitalista y las prácticas sociales a las que dicen oponerse. Incluso esos simpáticos académicos radicales, para referirse a la izquierda, con frecuencia quedan atrapados en la mistificación auto-referencial de sus propios criterios burgueses a medida que intentan empujar los límites de la crítica social a través de los portales luminosos de la torre de marfil. Michael Burawoy (2000) señaló:

Uno debe preguntarse hasta qué punto los radicales dan expresión a sus propias condiciones de existencia. ¿Es una casualidad que las academias de alto vuelo, los consejeros del circuito hotelero, los profesionales que imparten conferencias y los virtuosos de las redes desarrollen los conceptos de la sociedad interconectada, imaginen un mundo maniqueo de poder sin ubicación y de lugares sin poder, expongan la comprensión del espacio-tiempo o la estética de los mapas cognoscitivos? Quizás sea apropiado que Giddens atravesara el mundo de capital a capital mientras imparte sus lecturas Reith, refunfuña sobre el riesgo en Hong Kong, la tradición en Delhi, la familia en Washington y la democracia en Londres. Sus teorías sobre la globalización son teorías de hombre afortunado, que aparece en un espacio privilegiado sobre el mundo del que teoriza. Su ausencia de su propio relato aspira a la objetividad, sin embargo no puede ocultar lo no dicho, lo no pensado y la ubicación estratosférica de sus conocimientos. ¿Cuánto de su teorización es el reflejo de sus viajes solitarios, genealogías no expresadas y mundos auto-referenciales? (340)

Sería difícil para un académico codiciado de la clase dominante aprehender —sin hablar de transformar— las exigencias y bosquejar las líneas defectuosas de la lucha de la clase obrera, como lo es para que un camello pase por el ojo de una aguja o una mujer u hombre ricos entren al reino de los cielos (o para que el presidente de Venezuela, Hugo Chávez, pase una noche en el rancho de Bush en Crawford, Texas). Lo que se necesita es lo que Paulo Freire (1970, 1998) refirió como disposición a cometer suicidio de clases y un compromiso a resistir el dominio del capital en todas las dimensiones de la vida social.

La imagería política

La transformación de la praxis revolucionaria en una alternativa socialista real necesita desarrollar una imagería política que incluya una aguda conciencia de los padecimientos sociales inducidos por el capitalismo y sea capaz de producir una ideología política que pueda unificar las clases oprimidas en una clase revolucionaria dispuesta a desafiar las relaciones de explotación capitalistas con la intención final de transformarlas. Por último, desarrollar una imagería política significa tratar "al capitalismo no como una eternidad, sino como una fase histórica con un comienzo distante y un posible próximo fin" (Singer, 1999, 257).

¿Cómo es que movemos girando nerviosamente nuestros pulgares mientras esperamos la próxima etapa de la historia y sólo tocamos con nuestras narices al capitalismo? Después de todo, a diferencia de algunos pedagogos izquierdistas y pseudos-izquierdistas, no creemos que la lucha anticapitalista sea ingenua o simplemente un argumento retórico. Tampoco creemos por un instante que la pedagogía revolucionaria sea una forma de "oportunismo romántico". ¿Son suficientes las ideologías reformistas y moderadas? ¿Sólo ponemos en práctica la ideología de la reforma y el desarrollo? ¿Remodelamos el modelo tradicional de la democracia parlamentaria occidental para que pueda ser aplicado de forma mecánica a los países del Tercer Mundo periférico de Asia, América Latina, Europa del Este, y el Medio Oriente? ¿Existe una vía para evitar los peligros tanto del autoritarismo como del parlamentarismo?

Boris Kagarlitsky (2000) planteó que en realidad existe una alternativa que se basa en la creación de Estados, ni más grandes ni más pequeños, sino en esencia diferentes tipos de Estados que no sean ni liberales, ni burgueses, sino que coloquen al sector público como un elemento activo en la economía. El sector público se encuentra en manos de los trabajadores y sus partidos como los de auto-gestión dentro de las estructuras del Estado originarán formas democráticas de representación. Como Kagarlitsky

señaló, debemos cambiar la naturaleza misma de nuestra estrategia con vistas al desarrollo. Destacamos aquí por ejemplo los esfuerzos del Partido de los Trabajadores en Brasil por instituir presupuestos participativos y reinvertir en la infraestructura de las ciudades (aunque a la misma vez señalamos nuestra decepción con Lula).

Una ciudadanía revolucionaria debe ir más allá de las tendencias centralizadoras de la vieja economía industrial estática, a la vez que reconoce el papel potencial del Estado para proporcionar un desarrollo acelerado a los países del Tercer Mundo. La política de acumulación e inversión debe subordinarse a las necesidades de la población. Esto presupone una noción más amplia de la organización nacional de la producción. Los capitalistas comenzaron este proceso, los socialistas deben terminarlo. Cada decisión tomada en nombre del crecimiento debe garantizar los derechos del individuo. Una condición previa para esto es la propiedad social por los trabajadores de la base técnica de la sociedad. Lo anterior significa luchar por una compatibilidad democrática entre las estructuras socioeconómicas y políticas. No podemos darnos el lujo de pensar en fases o de que una revolución democrática precederá de forma natural a una socialista. Las instituciones socialistas deben guiar el desarrollo, lo que incluye a las escuelas. Como Arthur MacWean (1999) consideró,

en una estrategia de desarrollo democrático, no es suficiente expandir el sistema de enseñanza como una manera de promover la igualdad; también es necesario uniformar el propio sistema educativo y eliminar la conexión entre el ingreso familiar y la calidad de la educación que las personas reciben. (186)

Los métodos contemporáneos de pedagogía crítica han extraído mucho de las capacidades de la praxis política de ésta, dejando la pedagogía crítica ideológica y conceptualmente anémica; de hecho, muchos educadores progresistas que dicen apoyar la pedagogía crítica han asegurado que los temas tratados en este capítulo no son parte de una agenda educativa más amplia. Los avances a corto plazo en la reforma educativa se han visto frenados por la flexibilidad a largo plazo de las relaciones de explotación capitalistas. La pedagogía crítica debe hacer más que pintar una cara feliz sobre las relaciones sociales capitalistas (Allen, 1999; Leonardo, 2000; McLaren, 2000).

La izquierda postmoderna en la educación ha abogado por formas de re-significación del orden simbólico en la lucha ideológica por la hegemonía. En particular, ha intentado una transformación radical del principio de estructuración universal del orden simbólico existente. Sin embargo al hacerlo, no ha problematizado suficientemente el universo social del capi-

tal. Slavoj Žižek (2000) señaló cómo post-marxistas como Judith Butler y Ernest Laclau, en sus respectivas críticas al llamado esencialismo marxista, han rechazado combatir el dominio del capital. Como Žižek señaló,

Lo Real de hoy en día que establece límites a la re-significación es el capital: el buen funcionamiento del capital es que permanece igual, que "siempre retorna a su lugar", en la lucha espontánea por la hegemonía. Esto no está demostrado por el hecho de que Butler, al igual que Laclau, critican el viejo "esencialismo" marxista, aunque en silencio aceptan un grupo de premisas: nunca cuestionan los principios de la economía de mercado capitalista y el régimen político democrático-liberal. De esta forma, participan por competo en el abandono de estos temas por la Izquierda "postmoderna": todos los cambios que proponen son cambios dentro de este régimen político-económico. (223)

No estamos interesados sólo en medidas de control para atenuar el daño dentro del universo social de la producción y los mecanismos de intercambio del capital. Estamos interesados en la revolución total de la que Marx habla. En este punto queremos subrayar la importancia de movimientos autónomos como el de los Zapatistas. Nuestra solidaridad marxista se ve impulsada no por intentos para limitar la práctica revolucionaria en conformidad con una visión del mundo euro-céntrica y monolítica basada en la racionalidad de la Ilustración, sino por un compromiso con múltiples formas de organización, sociabilidad humana y solidaridad. Tal compromiso se sitúa en oposición a las formas espirituales, económicas y sociales de destrucción originadas por esas fuerzas imperialistas desencadenadas por la globalización del capital y el neoliberalismo global (Grande 2000; Richardson y Villenas, 2000).

La pedagogía revolucionaria examina los espacios conjuntos en el terreno pedagógico para interrogarlos en todos sus detalles capilares. Al hacerlo, la pedagogía revolucionaria impone en el educador un nuevo conjunto de obligaciones; la más importante es la de crear una agencia y ciudadanía revolucionaria. Al excavar los planes de la acción práctica que definen el espacio de lo pedagógico y lo político, así como su intersección, los educadores revolucionarios reconocen que la lucha por la reforma educativa estipula la lucha anticapitalista en los contextos globales y locales. Al hacerlo, promueve estrategias de conflicto y crítica para detener las pretensiones de cualquier concepción simple de lo pedagógico.

No podemos permitirnos el lujo de ceder a la tentación de las fantasías manufacturadas o a las noches pacíficas de la cultura comercial contemporánea donde los agentes sociales se reducen a espectadores alegres que celebran la oscura comedia del capitalismo. En palabras de Boris

Kagarlitsky (1999), "La democracia [bajo el capitalismo]... es una fachada, pura decoración" (144). Contrario a la opinión de muchos eruditos post-modernos e iluminados post-marxistas, creemos que el análisis agudo de Marx sobre el capitalismo seguirá siendo vital todavía en el siglo XXI y más allá. El potencial de la teoría marxista para revigorizar nuestra comprensión y la política de resistencia con relación a la comercialización y corporativización de la enseñanza, recién comienza a ser reconocida. Como Michael Parenti (1997) planteó pertinentemente:

La obra más importante de Marx fue *capital*, un estudio no del "socialismo existente", que de hecho no existió en sus días, sino del capitalismo —una cuestión que aún es terriblemente relevante para nuestras vidas—. Tendría más sentido declarar obsoleto al marxismo, si y cuando el capitalismo sea abolido, en lugar del socialismo. Deseo declarar no sólo es relevante sino que lo es más en la actualidad que en el siglo XIX, que las fuerzas del movimiento y el desarrollo capitalista operan con mayor alcance que cuando él lo estudió por vez primera. (122)

Consideramos que ha llegado el momento de que los educadores críticos respondan las siguientes interrogantes o enfrenten las consecuencias: ¿Sólo combatimos los excesos del capitalismo o trabajamos por demolerlos? ¿Pelemos contra la reducción de la industria básica y su contratación externa, o peleamos por los derechos de los trabajadores en el plano internacional? ¿Participamos en la tarea de incrementar las oportunidades de compra para los ricos, o los esfuerzos deberían dirigirse a poner fin a la globalización del capital? ¿Es nuestra tarea como educadores críticos referirnos a las contradicciones internas de las relaciones entre el trabajo y el capital, o en una moda concreta, e incluso quizás militante, proceder a la lucha entre trabajadores y capitalistas? ¿Luchamos por una redistribución de los recursos, como promueven los críticos educativos más radicales, o también fomentamos un futuro socialista que contribuirá a un desarrollo ilimitado de la humanidad? ¿Es nuestra meta lidiar con la crisis del capital o derrocar al sistema capitalista? ¿Será la función primaria de los educadores críticos articular y resolver los conflictos, o profundizar en el desarrollo de las luchas sociales? Samir Amin (2000) señala de forma acertada:

Por lo tanto, la cuestión más importante es cómo serán articulados los conflictos y las luchas sociales (es importante diferenciar entre ambos). ¿Cuál triunfará? ¿Estarán las luchas sociales subordinadas, enmarcadas en conflictos, y por lo tanto, dominadas por los poderes dominantes, incluso convertidos en instrumentos *en* beneficio de esos poderes? ¿O las luchas sociales superarán su autonomía y obligarán a los poderes más importantes a responder a sus demandas urgentes? (17)

¿Ponemos nuestra fe en la posibilidad de que el trabajo abstracto pueda negarse a sí mismo y reconstruir la relación entre el trabajo y el capital, o entre los trabajadores asalariados y la burguesía, o comenzamos la necesaria labor de crear una organización revolucionaria de masas que se alíe con las luchas diarias de la clase obrera y sea capaz de golpear el centro del sistema capitalista? ¿Buscamos con vacilación entre la Escila del neoliberalismo y la Caribdis de una política del Tercer Mundo, o nos movemos a toda máquina en las no probadas aguas de los movimientos internacionales de masas? ¿Nos retiramos a los salones académicos de los teóricos post-marxistas, o desgarramos las bóvedas del capital con gritos desafiantes de los grupos de protestantes con estrategias de rechazo ganados en los terrenos de acción de una teoría marxista que resurge?

Dirigimos nuestra atención al brillante trabajo de Rosemary Hennessy (2001) sobre la re-narración de las identidades desde el punto de vista de la colectividad de aquellos cuyas necesidades humanas se ha negado a satisfacer el capitalismo. Hennessy enfatiza las condiciones históricas y materiales de la posibilidad de la formación de la identidad que no renuncia a las identidades de raza, género y sexo, a favor de una identidad de clase, sino que aborda estas identidades como rasgos de la realidad social y la experiencia vivida que demanda una explicación materialista e histórica comprensiva. Sobre todo después de la "Batalla de Seattle", debemos estar animados a acelerar nuestras luchas y recuperar la confianza en nuestros poderes y capacidades potenciales. Como Alex Callinicos (2000) señaló: "Demandar la igualdad es proponer la revolución" (128). Más adelante advierte: "Sin embargo, el mayor obstáculo no es la protesta que provocaría por parte de los privilegiados, sino la creencia de que es imposible" (128). Nuestra búsqueda debe encaminarse hacia nuevas formas de sociabilidad que no irán paralelas al universo social del capital sino que están vinculadas a una praxis guiada por una política revolucionaria dedicada a la transformación de las relaciones sociales de producción capitalista. Michael Lówy (2000) lo afirma cuando escribe:

¿Qué alternativa existe a la sujeción totalitaria del "realmente existente" capitalismo mundial? El viejo seudo-internacionalismo de la Comintern estalinista, de los seguidores de varias "patrias socialistas", está muerto y enterrado. Es muy necesaria una nueva alternativa internacionalista por parte de los oprimidos y explotados... Es de la fusión entre la tradición socialista, democrática y antiimperialista internacional del movimiento laboral (que todavía vive entre revolucionarios de varias tendencias, sindicalistas radicales, comunistas críticos, socialistas de izquierda, etc.) y la nueva cultura universalista de los movimientos sociales como los ecológicos, el feminismo, el anti-racismo y la solidaridad del Tercer Mundo que los nuevos internacionalistas del

mañana alzarán. Esta tendencia puede ser minoritaria en estos momentos, pero sin embargo es la semilla de un futuro diferente y la última garantía contra la barbarie. (12)

No podemos permitirnos permanecer indiferentes ante los horrores y violencias cometidos por los mecanismos auto-destructivos del capitalismo, que dirigen la civilización en un rumbo de colisión con la barbarie. Nuestro silencio ensordecedor ofrece desesperanza a una victoria y abrevia la esperanza necesaria para vencer el cinismo en nuestros esfuerzos por crear una sociedad socialista igualitaria y democrática. Como sepultureros del capitalismo, debemos mantener nuestras palas en alto para seguir cavando. La historia no termina en el umbral del capitalismo, ni está escrita por las clases dominantes. El curso de la historia puede cambiarse mediante la lucha colectiva. El futuro permanece en manos de aquellos cuyas actividades revolucionarias se dirigen a crearlo. Esto incluye, ante todo, a los trabajadores a cuyo servicio nos dedicamos. Hemos tomado el hilo rojo que nos sacará del laberinto del capital. Lo que necesitamos es el coraje para empuñarlo y fortalecernos para el largo y tortuoso camino hacia la victoria. Ese camino no será fácil de recorrer porque debemos hacer algo más que sólo desandar nuestros pasos para encontrarnos de vuelta en las calles del comunismo estático y la democracia social reformista. El nuevo camino que necesitamos labrar debe ir más allá de la nacionalización de la industria y del control del Estado sobre la economía. Evidentemente, la lucha por un futuro no capitalista requerirá de una tremenda creatividad, perspicacia y de lo mucho que pueda aprenderse de lo que ya es inherente a los movimientos de masa por la liberación en marcha.

Referencias

- ALLEN, R. L. "The socio-spatial making and marking of 'us': Toward a critical postmodern spatial theory of difference and community". *Social Identities* 5(3): 249-77. 1999.
- ALLMAN, P. *Revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education*. Westport, Conn. Bergin and Garvey. 1999.
- AMIN, S. "The political economy of the twentieth century". *Monthly Review* 52(2): 1-17. 2000.
- APPLE, M. W. *Teachers and texts: A political economy of class and gender relation in education*. New York. Routledge. 1989.
- . *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York. Routledge. 1993.
- . *Cultural politics and education*. New York. Teachers College Press. 1996.
- BANFIELD, G. "Schooling and the spirit of enterprise: Producing the power top labor". *Education and Social Justice* 2(3): 23-28. 2000.
- BERLINER, D. C., y BIDDLE, B. J. *The manufactured crises: Myths, fraud, and the attack on America's public schools*. Reading, Mass. Addison-Wesley. 1995.
- BOGGS, C. *The end of politics: Corporate power and the decline of the public sphere*. New York. Guilford. 2000.

Capítulo 8

La enseñanza en y contra el Imperio

Pedagogía Crítica como praxis revolucionaria

CON GREGORY MARTIN Y NATHALIA JARAMILLO *

Cuando el fascismo llegue a Norteamérica, vendrá en nombre de la democracia.

Huey Long

Globalización, terrorismo y la crisis de la democracia

Vivimos en tiempos apremiantes. La hipocresía inescrupulosa del régimen de Bush y su guerra permanente contra el terrorismo ha sumido a la nación en una tormenta furiosa donde la naturaleza y el propósito de la democracia son redefinidos. Nuestra formación social e individual como ciudadanos se ha convertido en un terreno de batalla permanente —la agoría para la obtención de nuestro consentimiento a los nuevos dictados que emanan de la Casa Blanca—. La camarilla de Bush ha lanzado una batalla

* Gregory Martin es catedrático en educación de la Universidad Griffith, Australia, y Nathalia Jaramillo es aspirante a doctor de la Graduate School of Education and Information Studies, Universidad de California, Los Angeles.

sin cuartel por la liberación final de la clase dominante de cualquier limitación que permanezca en su meta de dominio político total del planeta.

En todo el país, los educadores críticos pelean en una docena de frentes, en busca tanto de contenidos como de formas, para una expresión pedagógica coherente que manifieste su oposición a lo que ellos perciben como acontecimientos de gran importancia: lo pandémico de la globalización económica, el imperialismo geopolítico estadounidense y la rabiosa manera en que la administración Bush —enloquecida por el poder— define y reacciona a la actual guerra contra el terrorismo, el vínculo del patriotismo con una adherencia irreflexiva e incondicional a la agenda antiterrorista de la administración Bush, los mandatos neoliberales de los países capitalistas occidentales y la dictadura internacional de las corporaciones transnacionales, y la agenda ideológica insertada en la estrategia de la administración Bush con relación al cambio educativo. Evidentemente, todos estos frentes se encuentran interrelacionados y son de una gran importancia. No tenemos espacio para discutir en profundidad todos estos frentes o los problemas a los que hacen referencia. Mencionaremos algunos de ellos en nuestro análisis; nuestra atención se concentrará en la expansión del concepto de forma, de suerte que haga referencia tanto a la urgencia como al alcance de la actual crisis del capitalismo en relación con la crisis de la reforma educativa y como objetivo central de la lucha contra el capitalismo y el imperialismo.

La actual crisis del capitalismo global y la fuerza destructora de la privatización se han expandido exponencialmente y mutado con más rapidez que el virus SARS, engañando las defensas creadas y erigidas con premura por los trabajadores cuyos salarios y beneficios continúan diezmados ante el dominio de las finanzas, el capital especulativo y la enronización de la vida corporativa (ver McLaren y Farahmandpur, 2001a, 2001b, 2001c, 2002). Un ejemplo reciente es la maniobra de la administración Bush para privatizar la mitad de los empleos en el servicio civil federal y transformar uno de los pocos recintos que permanecen para la protección social financiera de un reducto del mercado laboral, aboliendo en la práctica los empleos, el seguro por retiro, y los beneficios a la salud de 850.000 trabajadores de cuello blanco y azul que serán sustituidos por personal mal pagado en un artificio financiero "hasta las últimas consecuencias". Esta crisis no sólo afecta el servicio civil y la industria privada sino que en la actualidad engulle a las escuelas públicas, universidades y academias en toda la nación. Por ejemplo, la última década fue testigo de una marea creciente de claustro e instructores a tiempo parcial y "tiempo permanente", que enseñan a tiempo completo en instituciones de educación superior, pero a quienes se les niega la atención médica y los beneficios de

pensiones ofrecidos al claustro con un estatus privilegiado. Leslie Berger (2002), del *New York Times*, informa que el 43% de los profesores e instructores que enseñan actualmente en instituciones de educación superior son empleados a tiempo parcial. De hecho, entre 1993 y 1998, ha existido una creciente tendencia en universidades, academias, y colegios, que se han visto obligados a realizar recortes en el gasto en los servicios y programas educativos, a la vez que elevan el pago de los estudios. Berger también escribe que dentro del mismo intervalo de cinco años, universidades y academias han reducido su claustro a tiempo completo en un 22%, y en su lugar han contratado a instructores temporales y a tiempo parcial. Una muestra de lo anterior es la Universidad de New York, donde 2.600 de los 6.000 miembros del claustro son instructores a tiempo parcial. Lo que está claro es que la reducción del personal, la contratación externa y los métodos "flexibles" de prácticas laborales de las líneas de producción en fábricas, hoy en día se han aplicado a universidades y academias en todo Estados Unidos.

Por el contrario, muchas universidades y academias demandan que los profesores sean intelectuales más productivos. Se espera que los miembros del claustro publiquen más artículos, libros y ensayos; asistan a conferencias y seminarios; y obtengan fondos de investigación al ofrecer garantías a las fundaciones privadas y públicas. Estas demandas tienen lugar en un momento en que hay cada vez menos fondos disponibles para apoyar la investigación del claustro. Dada la ausencia de fondos, un gran número de universidades estatales se han visto obligadas a poner trabas a los gastos de viajes del claustro que tienen como objetivo asistir a conferencias. También tienen lugar acalorados debates con relación a quién merece este estatus privilegiado. Muchas universidades en estos momentos favorecen abiertamente el claustro que produzca conocimiento sobre el que sólo lo enseña, lo que crea una división de trabajo y jerarquía entre profesores. Enfrentados a una creciente explotación de su trabajo intelectual por el capital, los profesores e instructores adjuntos a la Universidad de Nueva York han respondido organizándose. Una estrategia que han empleado ha sido unirse con la United Auto Workers. Este escenario contrasta con el nuevo "presupuesto para tiempo de paz" del Pentágono, de 399 mil millones de dólares: 380 mil millones para el Departamento de Defensa y 19 mil millones para el desarrollo de armas nucleares por el Departamento de Energía —diseñado para mantener a los Estados Unidos en una guerra permanente basada en su batalla contra los "criminales" de todo el mundo (Burns, 2003; Hellman, 2003).

¿Qué hay con relación a las condiciones desmadejadas y maltrechas de las escuelas públicas en la actualidad? Estimaciones recientes plantean

la cantidad de dinero necesaria para arreglar la infraestructura de las escuelas públicas estadounidenses en 100 mil millones de dólares. Sin embargo, desde la publicación del libro clásico de Kozol, *Savage Inequalities* (1991), que expuso de forma excelente las condiciones desiguales en las escuelas públicas norteamericanas, no se han realizado mejoras importantes en la infraestructura de las escuelas públicas, en particular las de las comunidades urbanas. En California, más de 47.000 maestros sin título imparten clases en sus escuelas públicas, y dentro de los próximos diez años habrá una demanda de 300.000 nuevos estudiantes. Maryland también experimenta dificultades similares. Casi el 6% de su personal de enseñanza carece de una completa documentación. En Baltimore, esa estadística es incluso más sombría: más de un tercio de los maestros de las escuelas de los distritos no tienen una documentación completa que les acredite para realizar su trabajo. La probabilidad de que los estudiantes terminen en clases con maestros sin título es mucho más alta para los estudiantes de la clase obrera y grupos minoritarios. Como resultado de esta tendencia creciente, en 1998, se exigió que tomaran clases complementarias de inglés a la cifra récord del 47% de todos los que ingresaron al sistema de la Universidad Estatal de California; un 54% se enroló en clases complementarias de matemáticas. En Chicago, se ha registrado que las aulas de las escuelas públicas están llenas con una cantidad que puede ser hasta de cincuenta y cuatro estudiantes. En la Winton Place Elementary de Ohio, los profesores gastan en cualquier parte desde 500 hasta 1.500 dólares de su propio dinero cada año académico para comprar suministros y materiales de aula como tijeras y gomas (Fattah, 2002).

Desde hace algún tiempo, hemos llamado la atención sobre el devastador impacto de las políticas económicas y sociales neoliberales sobre las escuelas públicas y la educación pública (McLaren y Farahmandpur, 1999, 2001a, 2001b, 2001c; McLaren y Jaramillo, 2002). Autoproclamado como el "presidente de la educación", George W. Bush firmó como ley el No Child Left Behind (NCLB) (Que ningún niño quede atrás) de 2001, aclamada como el paquete de reforma más importante para la educación del milenio. Si examinamos esta acta a la luz de la historia política, el NCLB representa una carrera de relevos neoliberal de décadas de antigüedad iniciada en la era Reagan, con Bush portando en la actualidad la flamante antorcha. Evidentemente, el NCLB es la personificación de las contradicciones y tensiones dentro de los modelos educativos neoliberales en desarrollo. Como una de las premisas básicas de las fuerzas del mercado neoliberal es el "pequeño gobierno", educadores y miembros de la comunidad en todo el país experimentan un ataque implacable sobre su autonomía cuando llega el momento de participar en pretendidos procesos democrá-

ticos de toma de decisiones. Diseñados al nivel federal, los sistemas de responsabilidad y exámenes, los mandatos de programas instructivos y la obligada militarización de nuestras escuelas públicas apuntan hacia sistemas de gobierno altamente regulados y controlados.

Para fin de año, cada niño de escuela pública entre los grados de 3.^a a 5.^a será sometido a exámenes estandarizados que se desarrollaron con un valor estimado de 2.7 mil a 7 mil millones de dólares (como se cita en Metcalf, 2002). Basado en los resultados de estas pruebas, las escuelas con un 40% o más de estudiantes pobres enfrentarán una letanía de medidas de castigo si no demuestran "adecuados progresos anuales" —un incremento cuantificable año tras año en el porcentaje de estudiantes que alcanzan la calificación adecuada en la prueba de "suficiencia" establecida de forma arbitraria—. Pregonada como la manera de hacer responsables a las escuelas y distritos por el "bajo rendimiento" (rendimiento medido únicamente por pruebas de aptitud no válidas y poco confiables) de los pobres y estudiantes de color, sanciones en la forma de administración alternativa y servicios suplementarios, han abierto las puertas de los programas escolares al patrocinio corporativo y basado en la buena fe, con impuestos federales.

Las consecuencias más severas impactarán sin lugar a dudas a las comunidades con mayor concentración de pobreza (niños que enfrentan las condiciones escolares más difíciles, condiciones de vida y de atención a la salud similares a los niveles de pobreza del Tercer Mundo). Las entidades de la educación con fines de lucro continuarán obteniendo márgenes de beneficio exponenciales, sobre las espaldas de los pobres sometidos y progresivamente sojuzgados, a la vez que los niños sucumben a la parálisis de la educación por medio de ejercicios tecnocráticos que intentan alterar los porcentajes de las puntuaciones de las pruebas.

Con relación a los mandatos del programa de instrucción, la administración Bush ha aprovechado el momento para establecer un fondo de donación de mil millones de dólares para programas de lectura "científicamente válidos". Para resolver el dilema "científicamente válido", un panel integrado por expertos en su mayor parte una reminiscencia de los compatriotas de Bush de la alfabetización en Texas, evaluarán y aprobarán el programa de lectura de cada Estado en todo el país.

Hasta ahora, la administración Bush ha apoyado los hallazgos de un Panel Nacional de Lectura previamente organizado para definir lo que se considera como "científicamente válido", un eufemismo para programas de lectura basados en la audición (Metcalf, 2002). Sin tener en cuenta dónde se ubican los educadores en el debate sobre la alfabetización, lo que no puede permanecer sin cuestionar es la proliferación de programas

de lectura corporativos que apoyan la enseñanza de la lectura altamente reglamentada, rutinaria y prescriptiva, apoyada por la administración Bush como "científicamente válida". California —para citar un ejemplo— solamente proporcionará fondos a las escuelas que adopten los programas de lectura Houghton Mifflin y McGraw-Hill (Departamento de Educación de California 2003).

Por último, uno de los asuntos básicos de la NCLB de la administración Bush es la militarización forzada de las escuelas públicas de enseñanza media. Las jurisdicciones locales con regulaciones aprobadas con anterioridad contra el reclutamiento militar en los campus de esas escuelas, no enfrentan otra alternativa sino abrir sus puertas a una proliferación de los intentos de reclutamiento a menos que prefieran sacrificar el financiamiento para cubrir los costos de funcionamiento.

Con presupuestos ajustados y "servicios suplementarios" en la canasta de compras para los próximos años fiscales, los consejeros de las escuelas de enseñanza media, contratados originalmente para apoyar a los estudiantes del último año que van a ingresar en las universidades, tendrán que cambiar de puesto o hacer una visita a la oficina de desempleo. Con las conferencias semanales de reclutamiento en las aulas y no otra opción viable aparentemente disponible para los jóvenes, el gobierno estadounidense puede reponer muy bien sus filas del ejército —un ejército que es necesario para las continuas operaciones imperialistas en todo el mundo—.

La imposición de regímenes de comprobaciones y responsabilidad que dependen de las escuelas de bajos rendimientos, el patrocinio sobre la enseñanza pública de las corporaciones y basado en la fe, los mandatos de instrucción que sirven a los intereses corporativos en lugar de a los de los estudiantes, y a la militarización forzada de las escuelas públicas de enseñanza media, demuestra que la educación ya no existe como una vez la conocimos.

El NCLB es correcto en un aspecto al menos: ningún niño quedará fuera de la autocracia neoliberal del gobierno norteamericano a menos que los educadores críticos, estudiantes y familias detengan la agresión. William Tabb (2001) advierte: "La destrucción de la calidad de la educación del sector público es necesaria para la completa mercantilización de la educación", y esto es exactamente lo que experimentamos mediante el fortalecimiento del NCLB. Solamente nos gustaría añadir que además de la "mercantilización" completa de la educación, nuestras poblaciones de estudiantes más marginados, en el futuro tendrán que sobreponerse a la reciente militarización. Después de todo, el capital imperial necesita su fedayín capitalista: el ejército estadounidense.

El antiterrorismo como imperialismo norteamericano

En debates públicos sobre la reforma educativa actual, es casi imposible no ver tales reformas a la luz de la guerra permanente contra el terrorismo de la administración Bush. William Bennett, antiguo zar antidroga y secretario de educación bajo Reagan y Bush padre, y candidato para presidente en las elecciones previas republicanas del 2000, se ha convertido en uno de los defensores públicos más directos de Bush y ha asumido el manto de "rey filósofo" del Partido Republicano. Es uno de los miembros fundadores del Proyecto para un Nuevo Siglo Norteamericano de los tanques pensantes de derecha y su denominada paz mediante el reforzamiento de la política junto con la fraternidad *Neocons Gone Wild* de Pearle, Wolfowitz, Bolton y Cheney, quienes no sólo atraen la atención del presidente en asuntos de política exterior sino que también han armonizado su voluntad de poder con sus propias maquinaciones políticas. Presidente de la National Endowment for the Humanities, y autor del *bestseller The Book of Virtues* (1993), Bennett publicó recientemente *Why We Fight: Moral Clarity and the War on Terrorism* (2002). El libro de Bennett reescribe el imperialismo crudo como una obligación democrática para liberar al mundo de malhechores. El narcisismo adolescente de Bennett junto a su inquebrantable apoyo a la maquinaria de guerra norteamericana y su política de derecho preferente o de golpes "preventivos", está tan mal concebida políticamente como éticamente errada. La disertación tóxica de Bennett vestida con los pañales filosóficos de los ecos de Platón de los muchos expertos libertarios y conservadores de los medios, sobre todo de la pandilla masculinista de la FOX News. Vemos poca voluntad de desagravio en la justificación filosófica de los bombardeos "tipo alfombra" y el asesinato de civiles inocentes por los soldados estadounidenses de la respetabilidad moral.

Decano del carácter y las virtudes de la educación republicana, Bennett siempre se ha dedicado a lanzar invectivas partidistas bajo la forma del ejercicio del insulto moral contra todo desde las "uniones homosexuales" hasta las drogas y la violencia en las escuelas norteamericanas. Nos parece trágicamente hipócrita que uno de los críticos más implacables de Bill Clinton durante el escándalo Monica Lewinsky pudiera apoyar un acto de guerra preventiva que no sólo desafiaba la ley internacional y, de hecho, quizás era la guerra menos deseada en la historia mundial, sino que también era una de las guerras más "transparentes" de todos los tiempos (excepto en los Estados Unidos) que ha tenido escrita la palabra "petróleo" en todas partes. Encontramos tal hipocresía como la tarifa promedio para el principal portavoz sobre la virtud de la nación, sobre todo a la luz de las recientes revelaciones de que ha perdido más de 8 millones

de dólares en la última década en juegos de casino donde ha actuado como un jugador empedernido con limosinas a su disposición y cientos de miles de dólares en habitaciones de hoteles de cortesía (Alter y Green, 2003; Helmore, 2003; Kinsley, 2003). Su organización, Empower America, habla de manera vehemente contra los "jugadores patológicos" mientras Bennett recolecta 50.000 dólares en un discurso para cubrir su adicción al juego (Green, 2003). No podemos pensar en un ejemplo más apropiado para la virtud republicana.

En conclusión, consideramos la línea de razonamiento de Bennett como una completa tontería. No necesita acercarse a la terrible verdad de que los acontecimientos en Irak se han desarrollado a partir del 11 de septiembre; los objetivos de los imperialistas en Washington se asocian de forma secundaria y decreciente a los sucesos del 11 de septiembre. A medida que la clase dominante de los Estados Unidos arroja un nuevo torrente de violencia reaccionaria, represión, terror y muerte, lo que surge no es "seguridad" o un "mundo de paz", sino nuevos centros imperialistas de rivalidad como se evidenció en la cumbre de dos días entre Rusia, Francia y Alemania en Rusia del 11 al 12 de abril de 2003. Al declarar una guerra indefinida, con el derecho de soberanía a lanzar una guerra contra cualquiera, por cualquier razón, en cualquier momento, por cualquier medio —incluyendo armas nucleares—, el objetivo de los jefes militares norteamericanos es establecer la hegemonía de los Estados Unidos en todo el mundo. A medida que este proceso selectivo de "reconstrucción" y de "construcción de la nación" tiene lugar en el exterior, la excusa favorita esgrimida por la burguesía es que la situación aquí en "casa" es diferente después de los trágicos acontecimientos del 11 de septiembre. Sin embargo, esta afirmación no se sostiene por lo hechos. El 11 de septiembre no ha detenido la brutalidad de los policías racistas, la construcción de más prisiones que escuelas, ataques a la acción afirmativa, la intolerancia del Bible Belt contra los gays, o el sistema bárbarico y deficiente de pena capital. De hecho, la opresión doméstica se ha incrementado con la entrada en vigor del *Patriot Act* (que afecta de manera desproporcionada a inmigrantes y personas de color) y la reducción de servicios esenciales, aun cuando Bush y compañía se apresuran a gastar miles de millones de dólares en una maquinaria de guerra racista. Lo que importa aquí es que los Estados Unidos, como nación más rica sobre la tierra, tiene la capacidad de financiar un sistema de salud y de educación de calidad mundial al que todo el mundo tenga acceso, aunque no tenemos un gobierno preparado para establecer esta prioridad social.

Por lo tanto no podemos pretender que como consecuencia del 11 de septiembre, "todo haya cambiado", cuando el Estado continúa obstruyen-

do la distribución de la "justicia" económica y social en casa aun cuando lanza guerras de "justicia" y "liberación" múltiples y duraderas en el extranjero. En otras palabras, lo que toda esta fuerza destructora de la privatización y la guerra imperialista revelan, no es sólo un conjunto de flagrantes contradicciones sino también la actual naturaleza de todo el sistema imperialista. El hecho simple es que el Estado, que se coloca "por encima de la sociedad", está comprometido con el dominio de la clase capitalista y que las guerras imperialistas se realizan para hacer progresar los intereses de la clase dominante (Lenin, 1965, 9). De esta forma, a la vez que necesitamos llevar a cabo luchas nacionales o locales por derecho propio y de acuerdo a su propia dinámica, debemos estar preparados para conectarlas al nuevo contexto en que se desarrollan de forma dialéctica.

Desafortunadamente, crear las condiciones pedagógicas para que los estudiantes examinen e intervengan de manera crítica en el mundo que les rodea no será una tarea fácil dada la reciente ola de ataques sobre las personas que se atreven a cuestionar la política exterior y el capitalismo estadounidense (Giroux, 2002). Justo ahora, una conspiración de funcionarios del gobierno, expertos de los medios y derechistas, realiza una cacería de brujas entre los profesores, tanto en K-12 como en la educación superior, contra la expresión de opiniones críticas sobre la política norteamericana. Repudiamos este tipo de "patriotismo" cobarde, primitivo y respetuoso de la bandera, que se dirige a lograr que las grandes masas de personas se sometan a las políticas que reducen sus libertades civiles, incluyendo el derecho a la libre expresión.

Todo ello aunque los administradores de escuela castiguen a los estudiantes "atrevidos" y trabajen en conjunto con la policía para disciplinar a los estudiantes de enseñanza media que participan en protestas antibélicas. Por ejemplo, después de salir de clase, en solidaridad con las protestas Books Not Bombs (Libros no bombas) que tuvieron lugar en todo el país el 5 de marzo de 2003, a los estudiantes de enseñanza media en California no sólo les fueron revocados algunos de sus "privilegios" por el director de la Arroyo High School (incluido el derecho a caminar en la ceremonia de graduación) sino que también fueron agrupados por oficiales de policía en puntos de concentración donde se etiquetaban a los estudiantes (por ejemplo, *en* Fillmore High School), se les rodeaba y se les devolvía a la escuela en autobuses escolares (Pierre, 2003; Poblete, 2003; Students United Against War, 2003). Con valentía, los estudiantes en Foothill Tech, una escuela de enseñanza media en la ciudad de Ventura, organizaron un seminario para protestar por la guerra de Irak y las consecuencias nacionales de la guerra contra el terrorismo, también contra la hostilidad de la administración escolar, que amenazaba a todos los que partici-

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

paran con severas acciones disciplinarias (Poblete, 2003). No obstante, tales ejemplos obvios de intolerancia y represión no están en conflicto con la "democracia" burguesa. De hecho, se expresa con perfecta claridad el rol histórico y el significado del Estado capitalista (incluidos sus órganos de adoctrinamiento masivos como las escuelas), que es mantener los antagonismos de clase bajo control al invalidar el disenso político (Lenin, 1965).

El disenso político es con frecuencia una virtud defendida en las aulas de universidades y escuelas públicas, pero no siempre practicada. Después del 11 de septiembre, tanto estudiantes como profesores tienen que pensarlo dos veces antes de expresar sus opiniones sobre el actual régimen de Washington. A menudo en tales circunstancias, los maestros que defienden los principios de la justicia o estimulan a los estudiantes a comprometerse de forma activa en políticas "controvertidas", así como en los contextos históricos, ideológicos y políticos en los que tienen lugar, se arriesgan (Giroux, 2002). Por poner sólo un ejemplo personal, Larry Elder, un popular y libertario conductor derechista de programas de entrevistas de la KABC Radio en Los Angeles (que refleja muchos de los sentimientos expresados por Bennett), se ha referido a un artículo escrito por Farahmandpur y McLaren (2001) titulado "Critical Literacy for Global Citizenship" (Enseñanza crítica para la ciudadanía global) en *Center X Forum*, un boletín publicado por la Graduate School of Education and Information Studies, de la Universidad de California, en Los Angeles. Elder evidentemente no es simpatizante de las críticas a la globalización económica, sobre todo cuando son ejercidas por dos educadores marxistas críticos del régimen de Bush. En respuesta a la crítica de la creciente desigualdad económica, política y social bajo el capitalismo realizada por Farahmandpur y McLaren, Elder cita una carta que recibió de un descontento estudiante de 16 años que se queja de que las universidades y academias en todo Estados Unidos han sido tomadas por profesores y maestros de izquierda:

Mi problema y furia infinita comienzan cuando los comentarios son realizados por mis profesores extremistas liberales y mi respuesta es literalmente cortada. Estos profesores siempre evitan que les contradiga su prédica sin sentido. Sé que tengo que aprender a aceptarlo porque las tendencias liberales en las escuelas de enseñanza media son sólo una fracción de lo liberal en la Universidad. Sin embargo, se ha vuelto en extremo difícil lidiar con ellos, cuando cada vez más de mis condiscípulos creen que el socialismo y el comunismo son las respuestas más "justas". Esta ignorancia es asombrosa, porque estos chicos, profesores, etc. Nunca han vivido bajo el socialismo ni el comunismo. Varias veces me he ofrecido para comprarles un pasaje para Cuba, pero increíblemente se niegan... Estas personas son hipócritas, y su respuesta a mis argu-

mentos son infundadas e infantiles por completo. Para estos profesores, un atisbo de lógica, razón y sentido común es aterrador. Sin ir más allá, este es el problema del sistema de enseñanza pública. (Alec Mouhibian, citado en Elder, 2002, 97-98)

No estamos seguros de la última visita de Elder a la UCLA (o cualquier otra universidad o academia por esa cuestión), pero la afirmación de que los profesores y maestros de izquierda se han apoderado de las universidades es evidentemente equivocada. De hecho, proclamar tal acusación públicamente ha sido una estrategia de derecha durante mucho tiempo, desde los días de Joe McCarthy para crear un clima de miedo alrededor de la continua amenaza de subversión comunista sobre el suelo norteamericano. Si en realidad la aseveración de Elder es cierta, entonces deberíamos preguntar por qué las corporaciones y fundaciones continúan financiando universidades que supuestamente están llenas de profesores de izquierda. Por el contrario, las corporaciones y fundaciones privadas disfrutaron de una larga relación con las universidades y academias públicas (Parenti, 1993).

A pesar de la propaganda liberal de derecha vomitada por Larry Elder y otros de su calaña que describen las universidades y academias como un semillero de izquierdistas y comunistas, un artículo reciente de David Gibbs (2001) en *Los Angeles Times* plantea varias cuestiones inquietantes relacionadas con el papel y la influencia de la Agencia Central de Inteligencia (CIA) en la academia. Gibbs nos advierte que la colaboración CIA-Universidad no es nueva. Se conoce desde hace algún tiempo que las universidades de la Liga Ivy como la Universidad de Yale han colaborado con la CIA en el pasado. Desde finales de los años 40 y principios de los 50, las universidades han servido como centros de reclutamiento para futuros miembros de la CIA, así como puntos para la distribución y circulación de propaganda de la CIA. En 1991, el Congreso aprobó el National Security Education Act, que brinda un fondo por valor de 150 millones de dólares cuya autoridad de vigilancia es el Defense Intelligence College. El fondo ofrece ayudas para los estudiantes no graduados y becas para los graduados para estimular a los ciudadanos estadounidenses que están motivados a proseguir las actividades escolares e investiguen tanto en Estados Unidos como en el extranjero. El programa también ofrece subvenciones para ingresar en universidades que buscan desarrollar y enriquecer sus programas de estudios de áreas y lenguas extranjeras (MacMichael, 2002). Fundada por la CIA, universidades y academias que muestran interés, pueden tomar ventaja del programa de la CIA oficial-en-residencia. Bajo este programa, los oficiales de la CIA son contratados como miembros del claustro en los departamentos de Historia, Ciencia Política

y Economía donde imparten cursos y seminarios sobre varios temas apremiantes. El propósito de este programa es que oficiales de carrera de la CIA se conviertan en académicos para compartir la experiencia, el conocimiento, y las habilidades que ellos han adquirido en el curso de su historia en la CIA, con estudiantes universitarios (MacMichael, 2002).

Al citar un artículo de 1996 en la publicación académica *Lingua Franca*, Gibbs (2001) señala que destacados científicos sociales como Robert Jarvis de Columbia, antiguo presidente electo de la American Political Science Association, y el profesor Joseph S. Nye de Harvard han admitido abiertamente trabajar para la CIA. Si esto es cierto, entonces existe una buena razón para creer que el propósito de la investigación académica de los investigadores sociales en las universidades con frecuencia está motivado políticamente a favor del imperialismo norteamericano. Como Gibbs (2001) destaca,

La CIA no es una agencia ordinaria del gobierno; es una agencia de espionaje y las prácticas de espionaje —que incluyen confidencialidad, propaganda y fraude— son diametralmente opuestas a las de la enseñanza; que se supone a favor de la discusión abierta y el análisis objetivo. La estrecha relación entre agencias de inteligencia y estudiosos establece un conflicto de intereses. Después de todo, la CIA ha sido un elemento clave en muchos de los conflictos internacionales que los académicos deben estudiar. Si los científicos políticos trabajan para la CIA, ¿cómo pueden actuar como estudiosos objetivos y desinteresados? (M2)

La crítica de Gibbs a la CIA como impedimento para la generación de conocimiento objetivo es tristemente ingenua ya que el llamamiento mismo al conocimiento objetivo no es que el conocimiento deba ser objetivo y despolitizado, sino que las características ideológicas de toda producción de conocimiento necesita ser analizada y discutida abiertamente.

Lo que nos parece inquietante como educadores críticos es la incapacidad de los críticos de la administración Bush para introducir sus voces de disenso en los órganos de los medios masivos populares; y en realidad, esto no es resultado de una falta de intentos. Por una parte, en destacadas publicaciones sobre la izquierda, como *Monthly Review*, podemos encontrar documentación de la Research Unit for Political Economy (2003), que por ejemplo, revela que Estados Unidos "fue el único país que en 1986 votó contra la declaración del Consejo de Seguridad en la que condenaba el uso por parte de Irak de armas químicas contra las tropas iraníes —una atrocidad en la que aparece ahora directamente implicado Estados Unidos—" (30); que "la administración estadounidense suministró helicópteros 'de regar cultivos' (con el objetivo de ser empleados en ata-

ques químicos en 1988), permitir a Dow Chemicals enviar sus productos químicos para ser empleados sobre personas, brindó apoyo a sus oficiales de la fuerza aérea para trabajar con sus contrapartes en Irak (a partir de 1986), y aprobó las exportaciones tecnológicas de una agencia de adquisición de misiles a Irak para extender el campo de acción de los misiles (1988)" (30); "que durante la guerra entre Irán e Irak, *Estados Unidos utilizó a Irak para construir armas biológicas*" (30); que los ataques de Saddam Hussein sobre los kurdos en 1988 tenían todo el apoyo de Estados Unidos; y que la infraestructura civil iraquí en 1991, y las continuas sanciones de las Naciones Unidas por más de once años, en la opinión de tres coordinadores humanitarios de las Naciones Unidas en Irak desde 1997 hasta 2000, constituyen un "deliberado" genocidio (43). Por otra parte, los medios corporativos evitan de manera evidente que estos hechos sean revelados al público, y cuando los profesores se los transmiten a sus estudiantes, corren el riesgo de ser llamados poco patriotas en el mejor de los casos y traidores en el peor. Sheldon Wolin (2003) ha caracterizado de manera acertada al gobierno norteamericano en esta ocasión como "totalitarismo invertido" (13). Destaca que mientras las condiciones en los Estados Unidos son definitivamente diferentes que en el antiguo régimen Nazi, muchos de los objetivos son los mismos. Wolin advierte:

De esta forma los elementos se encuentran ubicados: un cuerpo legislativo débil; un sistema legal que es obediente y represivo; y un sistema de partidos en el que un partido, ya sea de la oposición o mayoritario, se encuentre dispuesto a reconstituir el sistema existente de manera tal que favorezca permanentemente a la clase dominante rica, bien conectada y corporativa, a la vez que deja a los ciudadanos más pobres con una sensación de desamparo y desesperación política, y mantiene a las clases medias indecisas entre el miedo al desempleo y a la esperanza de recompensas fantásticas una vez que se recupere la nueva economía. Ese esquema es apoyado por los medios masivos cada vez más concentrados y serviles; por la integración de las universidades con sus benefactores corporativos; por una maquinaria de propaganda institucionalizada en fundaciones conservadoras y tanques pensantes muy bien financiados; por la creciente cooperación estrecha entre la policía local y los organismos nacionales para el cumplimiento de la ley que tienen como objetivo la identificación de terroristas, extranjeros sospechosos y disidentes domésticos. (14-15)

Más que nunca, necesitamos abordar con seriedad la realidad del imperialismo norteamericano, informal (como en el libre comercio), y formal (como en el caso de las anexiones coloniales de territorio), que al igual que Lenin, consideramos vinculado a la evolución del desarrollo capitalista en toda su complejidad (militar/política /económica) y ha

alcanzado en la actualidad su etapa monopolista (Foster, 2003). Como agente inherente del capitalismo, el supuesto nuevo imperialismo asociado en mayor medida con Estados Unidos está enlazado a la creciente competencia por el control de los territorios globales (materias primas y recursos) entre rivales imperialistas como Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia; la llegada de la época de las corporaciones, "nuevo mamut" que buscan ventajas competitivas mediante su propias naciones-Estados con sede en casa; y el desarrollo de todo un sistema mundial de colonización que crea desarrollo desigual y dependencias económicas (Foster, 2003; Lenin, 1939). De esta forma, a pesar de las ridículas afirmaciones de los teóricos de la "globalización" como Anthony Giddens (1999), el sistema capitalista mundial no se vuelve homogéneo —todo lo contrario—. En cambio, lo que ocurre en la actualidad, como señala Lenin (1939), es "el estrangulamiento financiero de la abrumadora mayoría del mundo por un puñado de países 'avanzados' (10-11).

Profesor radical, reforma educativa

En una serie de artículos y libros, el pedagogo británico Dave Hill (1999, 2001, 2002b, en preparación) ha analizado el desafío que representa el capitalismo neoliberal para la autonomía y la entidad del profesor. Hill no lanza puñetazos, pero advierte en particular sobre la tendencia actual hacia los mercados en la educación y al rol resultante de las escuelas como "fuerza disciplinaria de la clase capitalista mediante la administración corporativa de la educación del maestro" (en preparación, 3). Alerta enérgicamente de que el éxito de la globalización, la mercantilización y la militarización de la vida social apenas ha tenido resistencia en las naciones capitalistas desarrolladas. Esto ha provocado una considerable reestructuración de la educación del maestro, lo que lleva a una des-teorización sobre el estudio de la educación del maestro, un "conjunto abrumadoramente conservador y quietista de 'normas' para los que estudian para ser maestros", un método de formación de maestros que ponga énfasis en las habilidades administrativas y técnicas en lugar de en el examen de "los por qué y por qué no, y los contextos de los planes de estudio, la pedagogía, las estructuras y los objetivos educativos, y los que estos tienen sobre la reproducción de la economía, la sociedad y la política capitalista" (3).

Hill define de forma notable un proyecto de Izquierda radical dentro de la formación del maestro para la re-teorización de la educación igualitaria como un todo, seguida por un conjunto de principios y propuestas para los planes de estudio para la formación de maestros. Sus amplios principios de Izquierda radical incluyen lo siguiente (aunque no lo ago-

tan): gran incremento de la igualdad de rendimiento, abastecimiento general diferente del suministro selectivo y privado a la enseñanza, control de la comunidad democrática sobre la educación, y el empleo de distritos electorales regionales y locales, y el Estado nacional para construir una sociedad igualitaria y antidiscriminatoria en lugar de reproducir una meritocracia no igualitaria concentrada en la igualdad de oportunidades que con frecuencia conducen al incremento de resultados desiguales.

Su perspectiva de la Izquierda radical se expresa por medio de una extensa serie de propuestas para los programas de formación de maestros que incluyen la necesidad de una macro y micro-teoría que haga referencia a la enseñanza y al aprendizaje que revele de forma explícita los contextos económicos y sociopolíticos de la enseñanza y la educación, y que tenga en cuenta un dominio teórico de la interrelación entre niños, enseñanza y sociedad, así como perspectivas y métodos alternativos de organización del aula, la enseñanza, y su relación política y económica con una totalidad social mayor; un rechazo a las etiquetas, la poca esperanza, los estereotipos y los prejuicios expresados por profesores y personas afines; un contexto para facilitar la formación de maestros críticos que sean capaces de decodificar la distorsión de los medios en los informes, los prejuicios y la propaganda del Ministerio de Educación, sobre los patrones impuestos en las escuelas y las instituciones de formación de maestros; el desarrollo de maestros eficaces y hábiles en las aulas que comprendan la relación entre teoría y práctica; y la formación de cuadros entre los profesores que sean capaces de reflexionar de forma crítica además de la reflexión situacional y técnica, y que puedan responder las siguientes interrogantes: ¿A qué intereses servimos? ¿Quién gana? ¿Quién pierde? ¿Quién tiene que negar su identidad para unirse a los ganadores, si todo esto fuera posible? ¿Quién está dispuesto a tener que aceptar continuamente una posición subordinada y explotada en la sociedad (por medio de la pertenencia a los grupos oprimidos)?

Las características de los planes de estudio desarrollados por Hill son numerosas pero vale la pena citarlas extensamente. Éstas incluyen el desarrollo de habilidades de análisis en el aprendizaje del estudiante/alumno, la enseñanza y la administración del aula; un compromiso para desarrollar una dimensión ética/moral de la reflexión crítica así como crear conexiones entre la justicia social y económica; emplear datos sobre racismo, sexismo, desigualdad entre clases sociales, homofobia y discriminación sobre la base de la discapacidad y las necesidades especiales; la búsqueda de prácticas educativas más allá de las normas educativas blancas, anglosajonas, de clase media y heterosexuales, y demandar que los maestros exploren los conocimientos soterrados de mujeres, grupos minoritarios, y

grupos indígenas; el desarrollo de una estrategia holística y basada en la clase social encaminada a la justicia económica y social en los planes de estudio; exigir que los estudiantes para profesores exploren la naturaleza de la explotación basada en la clase dentro del sistema económico capitalista y sus mecanismos educativos, legales, entre otros; asegurar que los estudiantes para maestros adquieran habilidades en el tratamiento con las incidencias del racismo, la homofobia, el sexismo y las clases en el aula; crear foros abiertos sobre la justicia social para estudiantes y el claustro; permitir a los estudiantes que desarrollen las habilidades para examinar de forma crítica la naturaleza ideológica del trabajo del maestro; promover una contracorriente en lugar de un desarrollo consecutivo de reflexión crítica por parte de los estudiantes a profesores; y por último, apoyar un plan de estudios predeterminado de manera considerable en lugar de uno negociado en primera instancia —una acción necesaria para la adquisición de un amplio espacio de comprensión teórica crítica—. Al mismo tiempo, Hill propone un modelo de maestro como un intelectual transformador que no dice a los estudiantes qué pensar, sino que aprende a pensar de forma dialéctica y desarrolla una conciencia crítica encaminada a la transformación social.

Las sugerencias de Hill hablan del rol de los maestros educadores como agentes sociales que persiguen "una sociedad democrática, anti-autoritaria, socialmente responsable y justa en lo social y lo económico" (en preparación, 16). El ingrediente cardinal en la propuesta de Hill —y que hace que su trabajo sea tan radicalmente diferente de su contraparte norteamericana— es su insistencia en que los maestros educadores deban abogar por la educación como parte de una agenda más amplia de transformación social anticapitalista hacia una alternativa socialista (ver también Cole, 1998).

Contaminación de la Pedagogía Crítica

A medida que las escuelas se encuentran cada vez más financiadas por las corporaciones que funcionan como industrias de servicios para el capitalismo transnacional y a medida que el profesionalismo educativo burgués continúa guiando la política y la práctica educativa, los educadores en los Estados Unidos enfrentan una realidad educativa desafiante. Mientras los educadores liberales demandan la necesidad de controles del capital, controles de cambio, un retorno a las viejas formas de regulación financiera que mantiene separadas las inversiones y las actividades bancarias comerciales, más fuertes exigencias sobre la especulación, reglas para la justicia, estimulación del crecimiento y de los salarios, fortaleci-

miento de los derechos laborales para las naciones que tienen préstamos de Estados Unidos, y la eliminación de la ayuda financiera de la banca y el capital hasta que reconozcan la importancia central del problema salarial e insistan en los derechos de la mano de obra, muy pocos de ellos abogan por la abolición del propio capital. Lo que distingue la pedagogía crítica revolucionaria de la educación progresista es esta aceptación pasiva. La primera desea desafiar al capital como una relación social y sustituirla por una alternativa socialista. La segunda considera el mercado capitalista como el único escenario posible en el que la educación puede tener lugar.

En Estados Unidos, la pedagogía crítica lamentablemente se ha limitado a ser una agenda educativa, progresista liberal en esencia, que estimula a los maestros a crear "comunidades de aprendices" en las aulas; para unir la brecha entre la cultura del estudiante y la cultura de la escuela; para involucrarse en la comprensión entre culturas; para integrar el contenido multicultural y la enseñanza en los planes de estudio; desarrollar técnicas para la reducción de los prejuicios raciales y estrategias para la solución de conflictos; para desafiar la enseñanza y el aprendizaje eurocéntrico así como las "formaciones ideológicas" de la historia de la migración europea por la que muchos blancos juzgan a los estudiantes afro-norteamericanos, latinos/as, y asiáticos; para desafiar la base meritocrática de la política pública que supuestamente es neutral desde el punto de vista político y desprejuiciado desde el racial; para crear discursos creados por los maestros como una manera de analizar la enseñanza desde una perspectiva "transformadora"; para mejorar los logros académicos en escuelas culturalmente diversas; para afirmar y utilizar múltiples perspectivas y modos de enseñanza y aprendizaje; y para conceptualizar los planes de estudio y exponer "los meta-relatos de la exclusión". Por temor a parecer demasiado desconsiderados con estos logros, deseamos afirmar con entusiasmo que son bienvenidos, mientras sigan; sin embargo, no irán muy lejos. Ante la intensificación actual de las relaciones capitalistas globales capaces de involucrar toda la vida social y la crisis estructural permanente, necesitamos desarrollar una pedagogía crítica capaz de comprometerse en toda la vida social, no sólo en la vida dentro de las aulas.

En otras palabras, necesitamos desafiar las relaciones sociales capitalistas a la vez que reconocer la incapacidad determinada estructuralmente del capital global para compartir el poder con los oprimidos; su implicación esencial en las relaciones racistas, sexistas y homofóbicas; su relación funcional con el nacionalismo xenofóbico; y su tendencia hacia el imperio. Esto significa el reconocimiento de la dependencia de la Izquierda educativa en el objeto mismo de su negación: el capital. Significa luchar por desarrollar un concepto lateral y policéntrico de alianzas capitalistas en la

diversidad con vistas a disminuir el movimiento metabólico del capitalismo —con el objetivo eventual de paralizarlo por completo—. También significa desarrollar y proponer una filosofía educativa diseñada para resistir la "capitalización" de la subjetividad, una pedagogía que llamamos pedagogía crítica revolucionaria (al igual que el educador marxista británico Paula Allman [2001]).

Desde nuestro punto de vista, la clave para la resistencia es desarrollar una pedagogía crítica que no sólo permita a la clase obrera genérica y multirracial cómo el uso del valor de su fuerza de trabajo es explotado por el capital, aunque también cómo la iniciativa de la clase trabajadora, la creatividad y el poder pueden destruir este tipo de disposición, y obligar a una recomposición de las relaciones de clase al enfrentar directamente al capital en todas sus dimensiones multicéfalas. Pueden llevarse a cabo esfuerzos para destruir el control del capital sobre la creación de la nueva fuerza de trabajo y resistir a la subordinación interminable de la vida al trabajo de la fábrica social en la vida diaria (Cleaver, 2000; ver también Rikowski, 2001).

Pedagogía crítica revolucionaria

Admitimos que no existe una versión oficial de la pedagogía crítica y que existen tantas versiones de pedagogía crítica como teóricos y practicantes; sin embargo, mantenemos la afirmación de que sus características más políticas han sido desarmadas y esterilizadas; han sido expurgados sus elementos cruciales como el que redundaba sobre todo en la ventaja del Estado capitalista neoliberal y sus líderes burgueses de reformadores educativos. Lo que precisamente se han vulgarizado son esos elementos que tienen que ver con la crítica de la pedagogía crítica a la economía política, los aspectos de ésta que desafían las relaciones sociales de producción y la sociedad de clases (McLaren, 2000, 2003; McLaren y Farahmandpur, 2000, 2001a, 2002).

A pesar de que han existido intentos concertados de compensar la desigualdad material, es necesario reconocer que, por muy admirable que sea, tal acción siempre ha tenido lugar dentro de los recintos del propio capitalismo. Es decir, incluso dentro del trabajo de muchos exponentes importantes de la pedagogía crítica, raras veces existe un desafío al Estado capitalista, un impulso, si se quiere, para transformarlo en un Estado socialista. Los ataques enfermizos sobre los académicos de izquierda vistos como "enemigos de la civilización" o como "demagogos críticos" (ver Rochester, 2003) por parte de traidores y admiradores de la actual administración Bush evidentemente no han contribuido a reforzar la decisión

política de los educadores críticos en asumir potencialmente una posición anticapitalista.

Necesitamos pensar en el alcance de este dilema: si la mayor parte de las tendencias anticapitalistas de la pedagogía crítica ofrece el más fuerte desafío al statu quo existente ofrecido por los pedagogos progresistas estadounidenses, entonces ¿por qué la pedagogía crítica no constituye una presencia más robusta y vibrante en las escuelas de educación, sobre todo en los programas de formación de maestros? Si las publicaciones más importantes sobre educación se niegan a publicar artículos de los exponentes de la pedagogía crítica que desafían directamente la existencia de las relaciones sociales capitalistas, entonces ¿qué nos dice esto con relación a la hegemonía del sistema educativo así como del estado de la Izquierda educativa? Cuando los programas de formación de profesores con claras agendas de justicia social se relacionen con la tradición educativa crítica, aun cuando preparen con esmero a sus estudiantes dentro del contexto de las estructuras antirracistas y antisexistas, excluirán invariablemente las críticas ilimitadas al Estado capitalista de los estudiosos marxistas de la educación. A pesar de que hemos profundizado poco en este dilema, dentro del espacio de este capítulo no podemos explorar lo suficiente, sólo una de las pocas ramificaciones.

Tomada de nuestras propias experiencias como productos de instituciones educativas de maestros así como de practicantes/estudiosos dentro de ellas, nos gustaría comenzar a identificar el dilema central que percibimos con respecto a la pedagogía crítica: su censura, vulgarización y domesticación. Francamente, ¿debemos apreciar este dilema en todo lo sorprendente de las escuelas profesionales de educación dentro de la academia dado que muchas de ellas son, después de todo, decididamente instituciones centristas? Muchos educadores (por supuesto no todos) que trabajan en el terreno de la formación de maestros a veces les da por culpar a los maestros de la llamada disminución del rendimiento de los estudiantes, y dentro de tales instituciones el control de las instituciones sobre los estudiantes existe bajo la forma de pruebas de competencia, certificaciones y exámenes del profesor. A menudo se encuentra excluida de consideración la noción de que la educación pueda ser un vehículo para la transformación social, una vía para hacer referencia a contradicciones y antagonismos sociales más amplios.

Existe cierto sentido en que las actuales encarnaciones domesticadas de pedagogía crítica validan la educación como algo que debe ser sensible a las necesidades de las clases pobres y explotadas de manera tal que impida en realidad la posibilidad de que esas necesidades puedan ser satisfechas. La solución de los desafíos que enfrenta la democracia capita-

lista sólo puede resultar más difícil cuando ni siquiera está permitido volver a expresarlas en términos de la lucha de clases. No decimos que los educadores críticos sean propensos a la ofuscación o la decepción. En la mayor parte de los casos, los educadores críticos están conscientes de las contracciones que menoscaban sus objetivos pero se sienten impotentes para operar de manera que puedan trascenderlas. Simplemente planteamos que, a pesar de las mejores intenciones de los educadores críticos, en realidad la pedagogía crítica puede servir para rehabilitar las jerarquías mismas de clase, que se crearon en un inicio para desafiar, si no para deponer por completo. En realidad, gran parte de la pedagogía crítica ya ha sido incorporada en un sentido común a favor del capitalismo, seleccionada por medio del patrocinio profesional del Estado.

De hecho, puede servir inconscientemente para defender al Estado burgués al legitimar un compromiso con la diversidad sin legitimar lo suficiente la diversidad por medio del desarrollo necesario de los planes de estudio explícitamente antirracistas, antisexistas y antiimperialistas. Evitar las interrogantes sobre la manera en que las formaciones de raza y clase se encuentran vinculadas a las actuales relaciones sociales de producción y la interpelación a las estrategias del aparato ideológico estatal, la pedagogía crítica, en sus actuales formas des-potenciadas y diluidas, en realidad sirve para delimitar el debate sobre la democracia capitalista liberal en lugar de expandirlo (McLaren y Farahmandpur, 2000). Esto no significa un llamamiento a un marxismo formulista, entrenado en una caja y alimentado con una dieta de dogmas, ortodoxias y deformaciones de la teoría dialéctica de Marx, sino un método que centra la reforma educativa dentro del antagonismo político predominante de nuestra época: la contradicción entre el trabajo y el capital.

Los programas de pedagogía crítica, a menudo contruidos alrededor del idealismo monístico de Dewey, donde predomina el cambio social sobre la reconstrucción moral, ignoran lo principal de las condiciones del materialismo histórico que conducen a la transformación social por medio de la lucha de clases (McLaren y Farahmandpur, 2002). Tales condiciones comienzan con la cuestión de la necesidad de cambiar la sociedad civil y el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de intercambio. A pesar de que los maestros puedan no tener en cuenta el modo de producción de la sociedad —comandada por la élite capitalista— como el impulsor principal de la conciencia humana, como lo hacen muchos marxistas, al menos esta posición debía ser tenida en cuenta. Los maestros necesitan preguntar: ¿Cuál es la relación entre la fuerza "material" dominante de la sociedad y la fuerza "intelectual" o "ideológica" dominante? ¿Hasta qué punto las ideas e ideales dominantes asociados con el capitalismo son

sólo, o fundamentalmente, expresiones ideales de las relaciones materiales dominantes dentro de la sociedad capitalista actual? ¿Hasta qué punto los programas de formación de maestros regulan tanto la producción como la distribución de las ideas prevalecientes sobre la sociedad capitalista? (ver Farahmandpur, 2002; McLaren, 2000).

Por supuesto, la pedagogía crítica tiene que ver sobre todo con ideas revolucionarias. De la misma forma que necesitamos explorar la manera en que las ideas dominantes sobre el capitalismo se encuentran vinculadas a sus condiciones de producción dentro del contexto de las clases sociales dominantes, necesitamos unir las ideas revolucionarias de la pedagogía crítica a la existencia de una clase de educadores revolucionarios. Estos educadores se preocupan por cuestiones como: ¿Cuáles son las contradicciones entre las contradicciones prevalecientes entre las nociones prevalecientes de democracia capitalista y la manera en que la democracia se vive en las calles por los agentes sociales con intereses de clase en competencia y que existen dentro de condiciones sociales muy diferentes? Hemos encontrado que en nuestras propias aulas, maestros de diferentes estratos de la clase obrera (a menudo estudiantes de color) se encuentran mejor dispuestos a una seria pedagogía crítica.

Nuestro trabajo en la pedagogía crítica constituye en cierto sentido, el registro activo para la lucha de clases. A pesar de que establece como su meta la descolonización de la subjetividad, también enfatiza el desarrollo de la agencia social crítica, y al mismo tiempo tiene como objetivo la base material de las relaciones sociales capitalistas. Los educadores críticos buscan comprender en sus aulas los valores sociales importantes y creer en sus posibilidades —por lo tanto, consideramos que necesitan salir de los protegidos recintos de sus aulas, y analizar y explorar el funcionamiento del capital—. La pedagogía crítica revolucionaria establece como meta la corrección de la vida pública bajo la despiadada corporativización, privatización y comercialización de la vida mundial (que incluye el complejo academia-corporación). Busca establecer la división del trabajo en correspondencia con la libre vocación de cada individuo y la asociación de los productores libres.

A primera vista esto podría parecer una visión paradisiaca debido a que coloca un punto final incomparablemente "distinto" y radicalmente escatológico para la sociedad tal y como la conocemos. Sin embargo, esto no es un diseño sino una visión utópica contingente que ofrece dirección no sólo en sentido de la disección del aparato de ilusión burgués, también en la diversificación del itinerario teórico de los educadores críticos de manera que puedan generarse nuevas interrogantes junto con nuevas perspectivas en las que enarbolarlas. Aquí el énfasis no está sólo en la

denuncia de las injusticias manifiestas del capitalismo neoliberal y sirve como una fuerza de oposición a la hegemonía ideológica neoliberal sino también para el establecimiento de condiciones para nuevos acuerdos sociales que trasciendan la falsa oposición entre el mercado y el Estado.

En contraste con la educación postmoderna, la pedagogía crítica revolucionaria pone énfasis en las dimensiones materiales de su propia posibilidad constitutiva y reconoce el conocimiento como implicado dentro de relaciones sociales de producción (es decir, las relaciones entre el trabajo y el capital). Empleamos aquí el término "materialismo" no en su sentido postmoderno como resistencia a lo conceptual, rechazo al cierre del significado, o a cualquier "exceso" que no pueda ser incluido dentro del símbolo o no pueda ser absorbido por los tropos, sino más bien en el contexto de las relaciones sociales materiales, una estructura de conflicto de clases, y un efecto de la división social del trabajo (Ebert, 2002). Los cambios históricos en las fuerzas de producción han alcanzado un punto en que las necesidades fundamentales de las personas pueden ser satisfechas —no obstante, las relaciones sociales de producción existentes impiden esto, debido a la lógica del acceso a que la "necesidad" es "ganancia" basada en el valor del trabajo de las personas para el capital—. Como consecuencia, la pedagogía crítica revolucionaria sostiene que sin un análisis de clase, la pedagogía crítica no tiene posibilidad de llevar a cabo cambios praxiológicos (cambios en las relaciones sociales).

Necesitamos aprender no sólo cómo educar sino también cómo ser educados en términos de superar los antagonismos de clase. Los maestros se auto-eliminan de la lucha de lucha histórica cuando no ubican su propia formación como educadores dentro del proceso degenerativo de la sociedad capitalista contemporánea y los arreglos sociales perdurables e inflexibles dirigidos por la clase, es decir, dentro del escenario agónico de la lucha de clases.

Como ciencia de las contradicciones inherentes al capitalismo, el marxismo permite al capitalismo ser revelado en toda su materialidad compleja y cambiante. En una posición singular se revela la dimensión ontológica del capitalismo al comenzar con el mundo desordenado y real de la vida social cotidiana. El marxismo contribuye a la crítica de la teoría suprahistórica, que ha cortado sus conexiones con el trabajo concreto de la lucha social. El marxismo se encuentra arraigado en la especificidad contextual del universo global del capital en que nos encontramos hoy, donde somos testigos de la internacionalización del antagonismo entre explotadores y productores; donde la globalización es presidida por una clase gobernante de individuos con derechos de propiedad sobre los medios de producción; donde el poder, la riqueza y las ganancias no son distribuidos

de forma justa; donde la clase capitalista se apropia cada vez más del tiempo de trabajo sin pagar a los productores directos, trabajadores y campesinos; y donde el neoliberalismo desarticula la base social de la Izquierda, despotenciándola al dividir las clases entre sí.

John Holloway (2002) ha realizado algunos señalamientos con respecto al marxismo. En primer lugar, no es una teoría de la sociedad, sino una teoría contra la sociedad; el marxismo no pretende proponer una ciencia social mejor, sino que está interesado sobre todo en una crítica de las ciencias sociales burguesas (es decir, una crítica a la economía política) y en la localización de las líneas que faltan, o los puntos débiles del dominio del capital. Destaca —desde nuestro punto de vista— que el marxismo es una teoría no de la opresión capitalista sino de las contradicciones de esa opresión, por lo que el marxismo es capaz de articular las posiciones contradictorias en las que individuos y grupos se encuentran comprometidos. También es capaz de localizar las contradicciones dentro de las relaciones sociales opresivas que son creadas por los representantes capitalistas y sus organizaciones.

El marxismo comienza con la premisa de que la vida social cotidiana dentro de la sociedad capitalista es una total contradicción, y el marxismo destaca estas contradicciones y explora sus orígenes y efectos para librar-nos de las opresiones de las relaciones sociales de la vida diaria. Al hacerlo nos proporciona una filosofía de la praxis y una profunda decisión en nuestra participación en las luchas anticapitalistas. La línea marxista de Holloway afirma que cualquier forma social de vida, relación social, o institución se encuentra al mismo tiempo, dentro y contra las formas de poder capitalista. Explora las diferentes formaciones sociales que producen la unidad en la sociedad capitalista, con una atención particular determinada sobre esas formas sociales reprimidas en una sociedad semejante. En este sentido, el trabajo tiene el poder de ser independiente del capital, pero sólo dentro de las sociedades no capitalistas. Los marxistas preguntan: ¿cuáles son los orígenes y efectos de vivir dentro de las contradicciones de la sociedad capitalista, y cuáles son sus implicaciones para la lucha contra el capital? El marxismo proporciona una comprensión de las condiciones empíricas y concretas de la lucha de clases al esclarecer las relaciones sociales capitalistas dentro de las cuales la lucha de clases pueda tener éxito y evolucionar. Las contradicciones dentro del capitalismo proporcionan un espacio para la crítica y la transformación de las relaciones sociales que crean las contradicciones.

En estos tiempos de profundas divisiones entre las clases, cuando el sarcasmo y la virulencia de los antagonismos entre ellas se han vuelto más intensos sobre todo en los años recientes, no podemos darnos el lujo de

degradar la lucha de clases a la categoría de "estatus socioeconómico" que reduce drásticamente el concepto de lucha de clases de su historia dentro de la sociedad capitalista y la convierte en un sinónimo de "estado natural" en una sociedad necesariamente imperfecta que se basa en los principios de la meritocracia. Ciertamente, abogar por la abolición del capitalismo en los Estados Unidos no es realista en el término breve dado por la psicología y el punto de vista actual de la clase trabajadora. Sólo los sectarios embaucadores podrían posiblemente imaginar que el camino hacia adelante es recto y estrecho. Sin embargo, cuando menos, tal reclamo puede exponer las injusticias del capitalismo y ayudar a galvanizar las fuerzas frescas de los jóvenes, los subempleados, y las crecientes cifras de desempleo que de manera creciente son lanzados a los peores niveles de pobreza.

¿Reforma o transformación?

Queremos dejar claro que las reformas educativas son importantes; sin embargo consideramos que tales reformas debían vincularse a un constante avance de la democracia socialista. La idea de la reforma y la transformación revolucionaria a menudo ha sido erróneamente contrapuesta a la pedagogía crítica. No yuxtaponemos bruscamente estos términos sino que los "defendemos" —empujando la reforma cada vez más lejos de los límites de las relaciones económicas y sociales burguesas—. No consideramos los esfuerzos de la reforma incompatibles con la lucha anticapitalista de mayor alcance. Consideramos que la reforma y la transformación deben lograrse de forma dialéctica, y aquí la pedagogía crítica puede convertirse en un mecanismo de mediación: trabajar con vistas a la reforma a la misma vez que se ejerce una praxis que tiene como su mayor meta el desarrollo del socialismo y la creación de una sociedad libre de divisiones entre las clases. Mientras que cada tendencia dentro de la pedagogía crítica tendrá el sello de su propia particularidad, creemos que puede formular los principios de la solidaridad con nuevas redes y órganos de participación popular, incluidos los movimientos sociales que abogan por las prácticas antirracistas, antisexistas y antihomofóbicas, a la misma vez que profundizan su agenda anticapitalista.

Por supuesto el producto va mucho más allá del capitalismo amigo de los asociados corporativos y los directores ejecutivos de Enron o WorldCom. Como los ACE (*bulldozers* de combate blindado) que el ejército estadounidense empleó en la última Guerra del Golfo para cercenar los brazos, piernas y cabezas de soldados iraquíes que sobresalían de las arenas después de ser enterrados vivos por *bulldozers* situados junto a los tan-

ques, el capitalismo actual trata de esterilizar sus crímenes de manera que el conteo de cuerpos parezca menor y menos dramático para los ciudadanos norteamericanos, muchos de los cuales obtuvieron su educación política de los criterios de CNN, Fox News, o sus diarios locales. Las víctimas del capitalismo se reflejan de forma anónima y desalmada al transformarlas en estadísticas de desempleo o al demonizar a los pobres en los informes en los medios de violencia y crimen urbanos. Nuestra prosaica odisea por la morgue del capitalismo global no es el resultado de errores cometidos por los altos niveles del mundo corporativo o por medidas desesperadas tomadas por los pobres y sin poder sino que es una prioridad definida por el antagonismo entre el trabajo y el capital. Nuestra posición, que ya hemos mostrado en capítulos anteriores, es que el capital es la base de toda mediación social como forma de valor y que la sustancia del trabajo misma debe ser interrogada porque al hacerlo nos acerca a la comprensión de la naturaleza del universo social del capital fuera del cual se crean nuestras subjetividades y nuestras prácticas sociales diarias y *Lebenswelt*. Debido a que la lógica del trabajo capitalista ha invadido todas las formas de sociabilidad humana, la sociedad puede considerarse una totalidad de diferentes tipos de trabajo.

Destacamos que es urgentemente necesario para los educadores examinar las formas particulares que el trabajo asume dentro del capitalismo. En otras palabras, el valor necesita ser abordado como una relación social, no como algún tipo de dispositivo de contabilidad para medir índices de explotación o dominación. Como resultado, los educadores no deberían asumir el valor como una simple categoría "dada" sino que deberían transformarla en un objeto de crítica y examinarla como una estructura social abstracta. Necesitamos recordar que la producción del valor, no es la misma que la producción de la riqueza. La producción de valor es históricamente específica y emerge dondequiera que el trabajo asume su carácter dual.

Esto se explica con mayor claridad en la discusión de Marx sobre la naturaleza contradictoria de la forma del artículo, y la capacidad expansiva del artículo conocida como poder del trabajo. En este sentido, el poder del trabajo se convierte en el artículo supremo, la fuente de todo valor (ver también Rikowski, 2002). Perdónennos por ser tan repetitivos al respecto. Para Marx el artículo es altamente inestable y no idéntico. Su particularidad concreta (valor de uso) está incluido en su existencia como valor en movimiento o por lo que hemos llegado a conocer como "capital" (el calor se encuentra siempre en movimiento debido al incremento de la productividad del capital que se requiere para mantener la expansión). El trabajo universal abstracto está vinculado a una cierta organización de la

sociedad, bajo el capitalismo; es el tipo de trabajo el que crea el valor. El aspecto dual del trabajo en el artículo (valor de uso y valor de intercambio) permite a un único artículo —el dinero— actuar como medida de valor del artículo. El dinero se convierte la representación del trabajo en su forma abstracta. De esta forma, el artículo debe ser considerado no algo, sino una relación social.

En este sentido, la producción capitalista implica la apropiación de todas las horas de trabajo no pagadas a la mano de obra viva, que se suman al valor excedente o a la ganancia. Si éste es el caso —y en este libro hemos intentado elaborar el argumento de que debemos reconocer que el capitalismo no es algo que pueda fijarse o humanizarse debido a que la "forma de valor" misma se basa en la explotación del trabajo humano— nos encontramos, de cierta forma, atados al mástil como Ulises cuando las sirenas del consumo nos llamaban al paraíso de los tontos. Sin embargo, en los círculos académicos progresistas de la Izquierda anglo-norteamericana regional se ha proscrito a los educadores marxistas que abogan por una democracia socialista, considerados como extremistas o izquierdistas juveniles.

Por consiguiente, los educadores críticos revolucionarios necesitan plantear interrogantes a sus contrapartes liberales progresistas entre las que se encuentran: ¿Pueden los reformadores liberales —incluso los opositores al Banco Mundial como Jeff Sachs, George Soros, y un antiguo vicepresidente importante y jefe económico del Banco Mundial y ganador del Premio Nobel, Joseph Stiglitz (2002)— reconstruir y reorientar el sistema financiero capitalista en interés de los pobres y sin poder? ¿Pueden impedir la racionalidad del capital financiero —que está más interesado en las ganancias a corto plazo que en la inversión de capital fijo y el progreso tecnológico a largo plazo— a partir del criterio de lo que es racional desde el punto de vista de la sociedad como un todo? ¿Pueden impedir el sufrimiento de los trabajadores debido al desmantelamiento de las barreras proteccionistas en el comercio? ¿Pueden detener la privatización que resulta de los monopolios y oligopolios? ¿Pueden proteger de forma adecuada contra las tragedias humanas que siguen a la reducción económica del personal? ¿Pueden impedir el caos que resulta de los flujos y reflujos del capital masivo? ¿Pueden impedir al Fondo Monetario Internacional (FMI) que libere a los inversionistas internacionales y garantice a las élites la oportunidad de proteger sus intereses financieros por la fuga de capitales masiva a la vez que coloca el peso de la devolución de los préstamos, en palabras de Tony Smith (2002), "sobre el mismo grupo que menos se benefició de ellos, los hombres y mujeres trabajadoras"? ¿Tienen el poder para impedir que los gánsteres capitalistas de Rusia, por ejemplo, com-

pren la mayor parte de los valores y recursos naturales del país? ¿Pueden impedir que las agencias multilaterales favorezcan los intereses particulares de Estados Unidos? ¿Pueden impedir los nuevos racismos dirigidos por el Estado, que siguen al despertar del nuevo nacionalismo guerrero y falocéntrico estadounidense que en la actualidad proporciona un equilibrio a sus prácticas de acumulación primitiva mediante el conjunto de bombardeos a Irak? ¿Pueden trascender la creación de las subjetividades políticas plutocráticas desde arriba, para combatir la diseminación desigual de epidemias como el SIDA y SARS ante semejante amenaza e inevitabilidad de la muerte? ¿Pueden revertir el daño a los pobres, resultado de la liberalización del mercado financiero acompañada de altas tarifas de interés? ¿Pueden revertir las tendencias sistemáticas a las crisis de sobre-capacidad, sobreacumulación o a los mecanismos estructurales que genera el desarrollo desigual? ¿Pueden impedir que las burbujas especulativas se dilaten y estallen? ¿Puede el balance de poder en las relaciones entre el trabajo asalariado y el capital, cambiar a favor del trabajo? ¿Puede ser desafiada la dinámica fundamental de las relaciones de propiedad capitalista?

Interrogantes como éstas cortan de raíz el sistema capitalista. Desde el punto de vista de nuestro análisis, las respuestas sinceras a éstas, conducirán a un resonante "no".

Los reformistas capitalistas liberales no comprenden en lo esencial "que el dinero es la forma exterior de apariencia del trabajo abstracto", y se niegan a desafiar el fetiche del dinero como el núcleo maestro de las relaciones sociales capitalistas (Smith, 2002).

Por supuesto, los esfuerzos de las reformas liberales para hacer al capitalismo global más "humano" son bienvenidos —como resulta el caso de la cancelación de deudas y agendas de comercio más balanceadas, leyes adecuadas para fortalecer la competencia, la creación de redes de seguridad adecuadas y programas para la creación de empleos, gastos del Estado para estimular la economía, estructuras reguladoras apropiadas para la liberalización del comercio, hacer los préstamos accesibles a los países para que adquieran cierta seguridad contra las fluctuaciones en los mercados del capital internacional, cortar con los paquetes de ayuda del FMI, comités de vigilancia del gobierno para asegurar que no se abuse del poder de los monopolios, y restricciones sobre el empréstito especulativo al Estado real; sin embargo, todavía ocurre que, en última instancia, no pueden impedir que se produzca el desastre financiero en los países en desarrollo o pobres en general, debido a que estos problemas son inherentes al sistema de propiedad y a las relaciones productivas que constituyen la esencia misma del sistema capitalista (Smith, 2002).

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

El punto clave aquí es que la democracia capitalista apoya la coartada de que la conducta corrupta de los jefes corporativos es una aberración y no el "doble espectro" de los líderes de los negocios respetuosos de las leyes; mantiene el mito de que el líder corporativo norteamericano "líder" es un filántropo asiduo a la iglesia que quiere contribuir a convertir a los Estados Unidos en un mejor lugar para que trabajen hombres y mujeres. La democracia liberal oculta el hecho de que la violencia (de los líderes corporativos, policías y criminales) es un síntoma del fracaso de la democracia liberal para responder al sufrimiento de otros (Zizek, 2002).

Si vemos la democracia laboral como una totalidad, entonces podemos reconocerla como una unidad dialéctica en sí misma y con su otro. La noción de que vivimos en una meritocracia es la forma de aparición de su opuesto mismo: la ausencia de igualdad en una sociedad dividida por la raza y las clases. La democracia liberal, como un significante fundamental de "Norteamérica", constituye un suplemento imaginario o, en términos lacanianos, un "gran Otro" que actúa por el bien de los ciudadanos, un exceso que sirve para justificar ideológicamente todos los actos en su nombre sobre la base de que a fin de cuentas es para el bien común de la humanidad. Este "suplemento" permite a los ciudadanos estadounidenses resistir las insoportables contradicciones de Norteamérica, como lo es la escasez de seguro médico para los pobres; su creciente población sin hogar; sus escándalos corporativos; sus formas institucionalizadas de racismo; su centro de entrenamiento para la tortura en la Escuela para las Américas en Fort Benning, Georgia; su apoyo en el pasado a una larga lista de dictadores fascistas en Guatemala, El Salvador, Irán, Indonesia, y Chile; el entrenamiento y financiación en el pasado de los Contras terroristas; sus invasiones a Panamá y Granada; y su reciente rol en el intento de golpe de Estado en Venezuela, su exitoso golpe de Estado en Haití, sin mencionar la ayuda militar y financiera masiva al despiadado régimen militar colombiano. La enumeración de estos horrores ha atraído la condena de los "patriotas" conservadores que sienten que son el equivalente del anti-norteamericanismo. Lejos de justificar los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001 a Estados Unidos, esto significa señalar cómo debemos solidarizarnos con todas las víctimas del terror. Slavoj Zizek (2002) escribe:

Todavía no conocemos todas las consecuencias que este acontecimiento tendrá para la economía, la ideología, la política y el armamento, pero una cosa es cierta: Estados Unidos —que hasta el momento se veía a sí mismo como un ejemplo aparte de este tipo de violencia, y que era testigo de este tipo de cosas a salvo desde la distancia de la pantalla de su televisor— se encuentra ahora directamente implicado. Por lo tanto la

alternativa es: ¿Decidirán los norteamericanos fortificar su esfera todavía más, o se arriesgarán a salir de ésta? Norteamérica persistirá en —incluso fortalecerá— su actitud profundamente inmoral de "¿Por qué esto debe pasarnos a nosotros?" ¡Cosas como éstas no ocurren aquí!", que conducen a más agresividad hacia la amenaza de Afuera —en resumen: un papel paranoico—. O Norteamérica se arriesgará al fin a salir de la pantalla ilusoria que lo separa del Mundo de Afuera, aceptar su rival en el mundo Real, sustituir "¡Algo como esto no debería ocurrir aquí!" por "¡Algo así no debería ocurrir en ninguna parte!". En conclusión, Norteamérica debería aprender con humildad a aceptar su propia vulnerabilidad como parte de este mundo, decretar el castigo para los responsables como un deber triste, como una represalia estimulante. (243-44)

Si nos negamos a apoyar la "posición abiertamente ideológica de la inocencia norteamericana bajo el ataque del Malvado Tercer Mundo" (Zizek, 2002, 244), debemos ser cuidadosos de no caer en la trampa de culpar a la víctima. Al hacerlo, podemos seguir el consejo de Zizek y adoptar la categoría de totalidad y negarnos a apoyar por igual, tanto a los árabes terroristas como a la inocencia norteamericana, que nos llevan hasta los límites del razonamiento moral: "Desde el punto de vista moral, las víctimas son inocentes y el acto fue un crimen abominable; sin embargo, este mismo inocente no es inocente —adoptar una posición de 'inocente' en el universo capitalista global actual es en sí mismo una falsa abstracción" (244).

Pedagogía Crítica y esfuerzos antibélicos

La siguiente caracterización de los Estados Unidos por John Bellamy Foster puede ser perturbadora para algunos, pero, aunque exagerada, sin duda resulta familiar después de la historia de la Guerra Fría norteamericana en la última mitad del pasado siglo: "Según cualquier estándar objetivo, Estados Unidos es la nación más destructiva sobre la tierra. Ha asesinado y aterrorizado a más poblaciones en todo el mundo que cualquier otra nación desde la Segunda Guerra Mundial" (8). Es precisamente esta cuestión en la que los educadores críticos necesitan involucrarse, a pesar de lo desagradable que pueda resultar para algunos desde el punto de vista moral. A medida que los tanques norteamericanos ruedan sobre los muertos y moribundos en Bagdad y otras ciudades iraquíes, insistimos en que una de las contradicciones principales en la actualidad está entre la clase dominante criminal del imperialismo estadounidense junto a coalición internacional de grandes (Gran Bretaña) y pequeños (Australia) imperialistas por un lado y las personas explotadas y oprimidas por el otro, y las naciones de todo el mundo, en guerra unas contra otras. Sin

tener en cuenta la recientemente llamada "victoria" sorpresiva y atemorizante de Bush y sus colaboradores en Irak, consideramos que la solución de esta contradicción constituye uno de las formas principales que determinarán la historia humana y la geografía en las décadas y quizás en los siglos venideros.

Sin duda, la aleccionadora verdad es que después del asesinato masivo en Irak, una nube de pesimismo abrumará al mundo árabe (no olviden que la Franja de Gaza está llena de cuerpos y ruinas) al igual que a los trabajadores carentes de esperanza en las naciones oprimidas del mundo. Son malas noticias. Las buenas, es que ya comenzamos a ver los límites políticos y morales del uso "anticuado" del poder imperialista de los Estados Unidos en sus luchas territoriales sangrientas. Incluso antes de la invasión de Irak, se desarrolló un movimiento antibelicista masivo a nivel internacional, tanto en las neocolonias como en las ciudadelas del imperialismo como en Estados Unidos y Gran Bretaña. A pesar de que el resultado del movimiento antibelicista es muy difícil de determinar de antemano, está claro que al implementar una forma de retribución moral similar a la del Viejo Testamento y de agresión imperialista en desafío a la ley internacional, Bush ha conmocionado y exasperado a un amplio rango de fuerzas sociales, incluida toda una generación de jóvenes comprometidos con la militancia y que toman los primeros pasos para convertirse en políticamente activos. Aunque algunos de los jóvenes más conscientes y activos políticamente ya sienten un profundo rechazo por el imperialismo estadounidense y sus crueldades (como el caso de los movimientos *antisweatshop*), muchos jóvenes más, incluidos los estudiantes, ahora por primera vez buscan no sólo una explicación por lo que ha sucedido sino también por un programa para luchar y una estrategia para ganar (Martin, 2002). Se preguntan: "¿Qué podemos hacer para detener a Estados Unidos?".

Esta es una interrogante de especial importancia para los que vivimos en el "territorio" del imperialismo norteamericano, sobre todo debido a su extensa historia de expansionismo violento, diplomacia a punta de pistola y opresión racista.

Nuestro punto de partida es que el socialismo no es un sueño desacreditado. Es una corriente que transcurre por períodos amenazadores, como el presente, y está animada por, y en el interior de la lucha contra todas las formas de opresión y explotación (Anderson, 1995). A pesar de que el movimiento antibélico sin lugar a dudas tendrá que vencer ciertos problemas internos para crecer mucho más e impedir futuras guerras en Siria, Irán o Venezuela, lo que vemos hoy es la emergencia de una calidad de la conciencia social completamente nueva que pueda proporcionar la

base concreta para un movimiento político internacionalista (Bloom, 2003). Lo que importa aquí es que contra el telón de fondo del imperialismo norteamericano, la única manera de que los estudiantes obtengan alguna vez "paz" o el derecho a una educación o empleo decente es por medio del vínculo de sus luchas con todas las víctimas de los vicios *de* la clase dominante, entre los que se incluyen los trabajadores, cuya sangre, sudor y trabajo es el combustible vivo que hace mover la economía (Bloom, 2003; Rikowski, 2002).

La mejor pedagogía, en la creación de las condiciones con vistas al cambio social, reconoce los límites del "pragmatismo" tradicional y la práctica pedagógica reformista al priorizar la necesidad de cuestionar los problemas más profundos, sobre todo las contradicciones violentas (como la brecha entre el racismo y el Sueño Americano) bajo las que los estudiantes se disfrazan obligados a vivir. Esto significa hacer frente al bandidaje anti-intelectual que invade los programas de formación de maestros, sobre todo del tipo que "rechaza la 'teoría' (el conocimiento de la totalidad)" (Zavarzadeh y Morton, 1994, 3). Al reconocer que la educación capitalista actúa como un obstáculo en el desarrollo de la conciencia "crítica" o de "clase" al presentar un mundo sin vida y vacío de contradicciones, abogamos por una teoría de una "gran perspectiva", que permita a las personas traducir las frustraciones diarias con que cargan como consecuencia del "sistema" en un conjunto de ideas, creencias y sentimientos que proporcionan la base no sólo para la coherencia y la explicación sino también para la acción (Zavarzadeh y Morton, 1994, 3).

El desafío de las últimas décadas ha sido humanizar el entorno del aula y crear espacios pedagógicos para vincular la educación a las dimensiones praxiológicas de las iniciativas de justicia social, y con ese objetivo hemos dedicado nuestro empeño a la pedagogía crítica. El logro de la transformación social por medio de la óptica *de* la pedagogía crítica revolucionaria se ajusta a la lucha por venir. La pedagogía crítica revolucionaria dilata la abertura que la pedagogía crítica se ha esforzado en proporcionar a los profesores y estudiantes en las últimas décadas, al ampliar aún más el encuentro pedagógico en su inserción en las relaciones sociales de explotación globalizadas y también para el potencial revolucionario de una lucha transnacional, con igualdad de géneros, multirracial y antiimperialista. Una pedagogía crítica revolucionaria plantea las siguientes interrogantes en consideración a maestros, estudiantes y otros trabajadores culturales: ¿Cómo podemos liberar el valor de uso de los seres humanos de su subordinación al valor de cambio? ¿Cómo podemos convertir lo que es menos funcional en nosotros hasta donde está interesada la lógica utilitaria de la sociedad capitalista —nuestra autoconciencia, sensualidad e

instinto de especie— en nuestro principal instrumento de auto-definición? ¿Cómo podemos lograr que el papel de artículo subordinado reemplazable que jugamos para el capital, nos convierta también en agentes sociales críticos de la historia? ¿Cómo podemos hacer de la reflexión crítica un principio de demarcación de quiénes somos y de la ciudadanía global crítica la sustancia de lo que queremos ser? ¿Cómo podemos lograr el cultivo de una política de la esperanza y la posibilidad un fin radical en sí mismo? ¿Cómo podemos desarticular nuestras subjetividades? ¿De qué manera podemos materializar nuestra propia actividad como una fuerza y lucha revolucionaria por la autodeterminación de ciudadanos libres e iguales en un sistema justo de apropiación y distribución de la riqueza social? ¿Cómo podemos hacer una reconstrucción de nuestra propia naturaleza dentro de las convenciones históricamente específicas de la sociedad capitalista de manera tal que podamos hacer de esta actividad propia una fuerza revolucionaria para dismantelar al capitalismo y crear las condiciones para el desarrollo de todo nuestro potencial humano? ¿Cómo podemos enfrentar a nuestros "productores" (o sea, las relaciones sociales de producción, los medios corporativos, las formaciones culturales, y las estructuras institucionales) como un poder independiente?

La pedagogía crítica revolucionaria está diseñada para destruir la patología de la dependencia entre el opresor y el oprimido que ocurre cuando tales cuestiones se ignoran. Intenta crear las condiciones de forma tal que el oprimido se refleje en el cómo y el por qué está ubicado en una totalidad social mayor, e idee estrategias para liberarse por sí mismo. La pedagogía crítica revolucionaria también invita a los opresores a examinar su deseo de oprimir y a liberarse de éste. En este sentido, la pedagogía crítica revolucionaria es más que un pasatiempo residual; de hecho, es una crítica viva que constituye la base de un modo de vida. Es una pedagogía que destruye las pretensiones y prácticas del imperio estadounidense; una pedagogía dirigida a la base del progreso en nombre de los que viven en la periferia de la esperanza.

Referencias

- ALLMAN, P. *Critical education against capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*. Westport, Conn. Bergin and Garvey. 2001.
- ALTER, J., Y GREEN, J. The man of virtues has a vice. *Newsweek*. www.msnbc.com/news/908430.asp?0cv=KA01 (consultado el 15 de septiembre de 2003). 2003.
- ANDERSON, K. *Lenin, Hegel, and Western Marxism: A Critical Study*. Champaign. University of Illinois Press. 1995.
- BENNETT, W. J. *The book of virtues: A treasury of great moral stories*. New York. Simon and Schuster. 1993.
- . *Why we fight: Moral clarity and the war on terrorism*. New York. Doubleday. 2002.

Capítulo 9

Pedagogía crítica revolucionaria en el Nivel Cero

Renovación de la Izquierda educativa después del 11 de septiembre

El legado de Marx no es un mero legado, sino un cuerpo vivo de ideas y perspectivas que necesita concretarse. Cada momento del desarrollo de Marx, al igual que la totalidad de sus obras, habla de la necesidad de una "revolución permanente". Este es el desafío fundamental para nuestra época.

Raya Dunayevskaya, 2004, 195

Este capítulo final se refiere a la importancia de que los maestros desarrollen sus habilidades para involucrar a los estudiantes en discusiones sobre el terrorismo y crear espacios pedagógicos dentro de sus aulas, donde los estudiantes puedan expresar sus inquietudes sobre la tragedia del 11 de septiembre, la guerra "permanente" contra el terrorismo, y los miedos y ansiedades agudos sobre la posibilidad de futuros ataques; debates productivos, aunque en el clima de hiper-patriotismo —desesperadamente infrecuente— significa que el acercamiento a esta tarea es discutir, debatir, analizar y reflejar la construcción social e histórica de conceptos como terrorismo y patriotismo. Consideramos que en la mayoría de los

contextos escolares, tales conceptos no sólo son contruidos ideológicamente para servir a los intereses de la clase dominante sino también intentan representar una visión estrecha del complejo mundo social en que vivimos. Los maestros pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar un "lenguaje de crítica" para guiarlos en la investigación de cómo tales conceptos se emplean "selectivamente" por parte de la clase dominante para representar y reproducir las relaciones de poder existentes entre los grupos dominantes y subordinados de la sociedad. Por ejemplo, los maestros pueden ayudar a los estudiantes a comprender la manera en que las fuerzas de la derecha contemporánea, han aprovechado la tragedia del 11 de septiembre al convertir el patriotismo en sinónimo de la ideología del norteamericanismo y la forma en que el terrorismo se refleja para representar la violencia de los árabes contra los occidentales y no en el sentido inverso.

Consideramos que los educadores tienen la obligación moral y ética de proporcionar un fórum en que los estudiantes puedan cuestionar y criticar los esfuerzos de la derecha para reunir a las personas en torno a iniciativas políticas estadounidenses domésticas y en el exterior. Estas demandas analizan los esfuerzos *de* la expertocracia de los medios y los elementos de derecha para convertir el patriotismo en sinónimo de capitalismo, democracia de libre mercado y consumismo. En este contexto, la educación crítica de los medios puede desempeñar un rol importante en la profundización del conocimiento de los estudiantes sobre los trágicos acontecimientos relacionados con los ataques del 11 de septiembre, al proporcionarles las herramientas pedagógicas necesarias para decodificar e interpretar imágenes, sonidos y textos producidos por los medios más importantes. Desenmascarar las contradicciones entre patriotismo y consumismo, entre patriotismo y democracia, y entre patriotismo y norteamericanismo requiere que los estudiantes tengan acceso al lenguaje de la crítica. Al escribir este capítulo, esperamos contribuir al desarrollo de este lenguaje al esclarecer lo que consideramos algunas de las conexiones más esenciales entre corporativismo y militarismo que es el centro de atención de este libro. También deseamos ofrecer estrategias pedagógicas, un lenguaje de posibilidad, que de forma crítica los educadores puedan usar para desechar cualquier asomo de impotencia que pueda engendrarse por medio de la exploración de tales temas.

¿Terror de quién?

La comprensión de las causas del terrorismo constituye el primer paso que los estudiantes y profesores pueden emprender con vistas a su

erradicación. El modelo de "retroexplosión" (término utilizado primero por la Agencia Central de Inteligencia [CIA] pero adoptado por algunos izquierdistas para referirse a las acciones que resultan de las consecuencias accidentales de las políticas estadounidenses de mantener un secreto oculto al público norteamericano) de Chalmers Johnson (2000), ofrece una estructura lúcida para analizar los ataques del 11 de septiembre. Johnson califica los informes de los medios más importantes como actos malignos de "terroristas", "magnates de las drogas", "rufianes estatales" o "comerciantes de armas ilegales", que a menudo resultan ser "retroexplosiones" de las primeras operaciones encubiertas norteamericanas (ver Kellner, 2001); retroexplosión, vinculada a la política exterior estadounidense que se aplicó cuando Estados Unidos entrenó y financió grupos terroristas, y apoyó económica y militarmente a regímenes autoritarios en Asia, América Latina y el Medio Oriente.

Los acontecimientos del 11 de septiembre pueden ser vistos como un ejemplo de libro de texto de "retroexplosiones" ya que Osama bin Laden y las fuerzas islámicas radicales asociadas con la red al-Qaeda fueron apoyados, financiados, entrenados y armados por varias administraciones norteamericanas y por la CIA. El fracaso catastrófico de la CIA no sólo fue su incapacidad para coordinar su inteligencia en el análisis de los inminentes ataques y tomar las medidas apropiadas para impedirlos, sino también por haber contribuido de forma activa a crear esos mismos grupos que estaban implicados en los ataques terroristas sobre Estados Unidos el 11 de septiembre (ver Kellner, 2001). *Whiteout: the CIA, Drugs, and the Press* de Cockburn y St. Clair, revela cómo la CIA asistió de forma continua a los señores del opio que dominaban Afganistán y ayudaron a conducir a los talibanes al poder, ayudando a la larga al financiamiento de la red al-Qaeda de bin Laden. Al final, estos clientes de los norteamericanos se volvieron contra sus patrocinadores.

Estados Unidos impuso severas sanciones económicas a los países musulmanes que cometieron abusos de los derechos humanos y que poseían armas de destrucción masiva. Al mismo tiempo, Estados Unidos ignoró a las víctimas musulmanas de los abusos de los derechos humanos en Palestina, Bosnia, Kosovo, Cachemira y Chechenia. Por medio de grandes ventas de armas, Estados Unidos sostiene su economía. Sin embargo, insiste en sanciones económicas para impedir el desarrollo de armas en Libia, Sudán, Irán e Irak. Como Steve Niva (2001) señala: "La injusta política estadounidense a favor de Israel, le exige más a los palestinos que renuncien a la violencia que a los israelíes que pongan fin a los asentamientos y acaten las resoluciones de la ONU que solicita la retirada de Israel de los territorios palestinos" (3). Estados Unidos regularmente da

su aprobación tácita a los asesinatos extrajudiciales por parte de Israel de los líderes palestinos que supuestamente están implicados en actividades terroristas. Estos asesinatos sancionados por el gobierno, por lo general disparados desde helicópteros israelíes, a menudo dan muerte a gran cantidad de transeúntes inocentes, entre los que se incluyen niños. Hace poco, el presidente Bush escandalizó al mundo, al descartar de forma impresionante y fantástica, el derecho de retorno de los palestinos que fueron obligados a abandonar sus tierras durante la creación del Estado israelí, deteniendo por lo tanto el proceso de paz en el Medio Oriente que data de hace medio siglo.

En un sentido más amplio, consideramos que los acontecimientos del 11 de septiembre deben ser examinados en el contexto de la crisis del capitalismo mundial. Aquí no hemos hecho mucha referencia a los ejecutivos corporativos -"el virus ébola del capitalismo"- sino a la globalización de las fuerzas productivas bajo la liberalización del libre comercio. Estamos de acuerdo con un grupo de afirmaciones centrales de William Robinson (2001), en particular las que se refieren a que en décadas recientes el proceso de producción capitalista se ha vuelto cada vez más transnacionalizado. Hemos ido desde una economía mundial a una nueva época conocida como economía global. Aunque con anterioridad la economía mundial estaba compuesta por el desarrollo de las economías nacionales y los circuitos nacionales de acumulación que estaban vinculados entre sí mediante el comercio de artículos y el flujo de capitales (en un mercado internacional integrado, mientras las naciones-Estado mediaban las fronteras entre los modos de producción articulados en forma diferente), en la actualidad los sistemas de producción nacionales se han reorganizado e integrado de manera funcional en circuitos globales, creando un terreno único y cada vez más indiferenciado para el capitalismo mundial. Hablamos de la transnacionalización de la producción de bienes y servicios (globalización) y no sólo de la expansión del comercio y los flujos de capitales a lo largo de las fronteras nacionales (internacionalización). El nuevo sistema financiero global dispersa las ganancias por todo el mundo, a medida que éste se agrupa en un solo modo de producción y un único sistema global, que provoca la integración orgánica de diferentes países y regiones en una economía global.

Las consecuencias de la reestructuración del mecanismo productivo mundial son asombrosas. Estamos de acuerdo con Robinson (2001) con relación a que los cambios tecnológicos son el resultado de la lucha de clases -en este caso, las restricciones sobre la acumulación impuestas por las clases populares en todo el mundo-. En la actualidad tiene lugar la formación de clases globales, con la integración supranacional de las clases

nacionales que acompañan la integración transnacional de las estructuras productivas nacionales. Esto ha acelerado la división del mundo en una burguesía global (la hegemónica división de clases global) y un proletariado global. Es decir, los grupos dominantes se fusionan en una clase o en una fracción de clase dentro del espacio nacional. Existe un bloque capitalista emergente sostenido por una clase capitalista transnacional y representado por una burguesía transnacional. Estados Unidos desempeña el papel de líder a nombre de la élite transnacional emergente; es decir, Estados Unidos toma la delantera en las políticas y estrategias de desarrollo en representación de la agenda capitalista global de la élite transnacional. Esto implica que la lucha social revolucionaria deba transnacionalizarse como poder desde abajo, para oponerse al poder capitalista transnacionalizado desde arriba.

Hoy en día, el mercado es en realidad una continuación de la ideología central del reaganismo, lo que Manning Marable (2001a) describe como mercados libres, corporaciones no reguladas, una militarización agresiva en el extranjero, y la supresión de las libertades civiles y los derechos civiles en casa. En un agudo sentido problemático, Estados Unidos se encuentra ahora más cerca de la idea de Reagan del estado de seguridad nacional "donde las funciones legítimas del gobierno se restringen de forma estrecha a asuntos de defensa nacional, seguridad pública y a proporcionar subvenciones de impuestos a los ricos" (2001a, 4). Es el florecimiento del "keynesianismo militar" de Reagan —"el déficit del gasto de cientos de miles de millones de dólares en accesorios militares y planes especulativos de armas como 'La guerra de las galaxias'" (2001b, 4).

Contra lo que se dice actualmente en la prensa mayoritaria sobre Reagan, mientras el país permanece de luto por su muerte, la llamada "revolución de Reagan" condujo a una de las eras más sangrientas en la historia del hemisferio occidental. La guerra de los contra de Reagan, provocó que Estados Unidos fuera el único país en el mundo en ser condenado en la Corte Mundial por "uso ilegal de la fuerza", en efecto, por terrorismo internacional, ya que ayudó a los militares nicaragüenses a matar entre 50.000 a 70.000 de sus ciudadanos. Estados Unidos logró resultados similares en Guatemala, en esta ocasión con la ayuda a los militares para eliminar a 200.000 de sus habitantes indígenas. El legado de Reagan fue un legado de horror para todos menos para los ricos, a quienes Reagan benefició en gran medida durante su periodo en la presidencia.

También resulta evidente que el mundo capitalista hoy en día intenta reestablecerse en formaciones transnacionalizadas ya que sus formas actuales son prácticamente insostenibles. En otras palabras, las élites capitalistas transnacionales aprovechan oportunidades de emplear la fuerza

militar para proteger sus mercados y crear otros nuevos. De hecho, una amenaza más peligrosa que los actos individuales de terror son las contradicciones internas múltiples para el sistema capitalista mundial. A lo largo de su historia, el capitalismo estadounidense ha intentado sobrevivir en momentos de crisis mediante la eliminación de puestos de trabajo y el aprovechamiento de las oportunidades que puedan surgir donde el público apoye la acción militar para proteger lo que Estados Unidos define como sus intereses vitales. Los grupos de las poblaciones desarrolladas y subdesarrolladas que ocupan sitios estables e inestables en un entorno cada vez más transnacional, a la par de los antagonismos religiosos y culturales entre agentes capitalistas, crea condiciones de desesperación e ira entre las fracciones de los oprimidos. Planteamos que esto no da credibilidad al terrorismo como una respuesta a tanta cólera sino que busca comprender y prevenir las condiciones que dan lugar al terrorismo. Marable advierte: "La pregunta, '¿Por qué nos odian?', sólo puede responderse desde el punto de vista de la enorme pobreza, hambre y explotación económica del Tercer Mundo" (2001a, 1).

Debido a este desalentador desafío global, es importante que los educadores pregunten lo siguiente: ¿Existe una alternativa socialista viable para el capitalismo? ¿Cómo sería un mundo sin trabajo asalariado? ¿Sin que el trabajo productivo sea consumido por el trabajo improductivo? ¿Sería más seguro y más justo un mundo sin la extracción de la plusvalía y la explotación capitalista, un mundo menos dispuesto a ser infestado con las condiciones que alimentan el terrorismo?

Desenmascarar la globalización neoliberal

Contrario a los mitos que han circulado por los medios de difusión corporativos, la globalización, en ningún sentido de la palabra, es producto de las condiciones de la armonía política y la estabilidad económica. Tampoco proporciona crecimiento económico mutuo para todas las naciones, especialmente a los países del Tercer Mundo, que se ven obligados a participar en la economía global bajo el liderazgo de Estados Unidos. El gran escándalo de nuestra época, escriben Petras y Veltmeyer (2001), es que la globalización fabrica la ideología de que todos los países se benefician por igual de la internacionalización del comercio. Sin embargo, la globalización no es lo que hemos escuchado constantemente de los expertos corporativos (ni siquiera en la imaginación): un proceso "irreversible" e indetenible que surge de ciertas condiciones históricas y sociales. De hecho, sostenemos que la globalización es un proceso orquestado por los defensores de las políticas sociales y económicas neoliberales. A pesar de

todo no tenemos que renunciar a la inevitabilidad de la globalización neoliberal.

Vale la pena destacar que bajo el estandarte de la globalización, las corporaciones mundiales plantean que la internacionalización del capital es la solución para la declinante tasa de beneficio. Para los partidarios del mercado libre, entre los que se incluye Milton Friedman, la globalización es la cura para la crisis de acumulación del capital.

No obstante, desechemos de forma inequívoca que la globalización represente, por lo general, un salto cualitativo en la producción capitalista. Desde nuestro punto de vista, la globalización representa un número importante de sucesos en la crisis económica capitalista que incluye, entre otros, los siguientes:

- Una solución a corto plazo para la disminución de la productividad a largo plazo.
- La intensificación de la competencia entre las naciones imperialistas principales, sobre todo Estados Unidos, Japón y Alemania (las economías industriales de Occidente que han llevado parte de su producción a los países del Tercer Mundo).
- La internacionalización de las inversiones y el capital especulativo.
- La división internacional del trabajo creada por la integración de las nuevas tecnologías en un esfuerzo por aumentar la productividad.
- El empleo de nuevos métodos de producción flexible derivados en gran medida de los regímenes de acumulación post-fordistas.
- Los crecientes ataques sobre la clase obrera y los pobres por parte de la Derecha bajo los auspicios de la clase dominante.

En nuestra opinión, el concepto de globalización sirve para desviar la atención de los objetivos más amplios del imperialismo norteamericano: establecer la dominación política, para facilitar la explotación económica y el saqueo de los recursos naturales de las naciones del Tercer Mundo. En otras palabras, el concepto de globalización sirve como cortina de humo para disfrazar los principales objetivos de la búsqueda de la hegemonía global del imperialismo de Estados Unidos. En ese sentido, consideramos que el concepto de imperialismo es el que mejor refleja los objetivos de la política exterior norteamericana.

Por último, nos gustaría mencionar que uno de los objetivos de las políticas económicas y sociales neoliberales es la liberalización del capital de cualquier regulación que pueda ser impuesta sobre éste por las entida-

des gubernamentales. Parte de las políticas económicas y sociales neoliberales se lleva a cabo por medio de la *privatización* —el "e-aullido" de las empresas estatales, industrias, y bienes y servicios controlados de manera pública hacia el sector privado, que es llevado a cabo en su mayor parte bajo el estandarte de la "eficiencia" y la "productividad", dos términos de moda que se emplean para enmascarar el robo corporativo de los recursos sociales.

Además, los actos de *liberalización* como "zona de seguridad" evitan cualquier amenaza importante contra las ganancias corporativas a pesar del creciente desempleo y daño medioambiental que se ha ocasionado, sin mencionar la reducción de los gastos públicos sobre los servicios sociales entre los que se incluyen la educación pública, los servicios de salud, y la atención a la niñez, para citar unos pocos ejemplos. Al final, lo que resulta es que el objetivo de la Derecha es abolir el concepto de "bien público" y sustituirlo por el de ideología de la "responsabilidad personal" del "conservadurismo compasivo" de George Bush.

Nuevo nicho de mercado: la esclavitud global

El capitalismo es más que una lección sobria para historiadores; proporciona la vitrina ideal para la tragedia de la especie humana. Incluye no sólo a los hombres y mujeres que se ven obligados a trabajar en condiciones arriesgadas, durante jornadas casi insoportables, y por mucho menos que un salario de subsistencia mínima, sino también a niños que trabajan con alto riesgo en factorías y fábricas donde se producen numerosos bienes de consumo (como los zapatos Nike) que son enviados a los mercados de consumidores ubicados en países capitalistas desarrollados.

El capitalismo no ampara a sus víctimas —no es justo para nadie—. "Clasifica" a todos. Cualquiera está expuesto a la explotación. No debería sorprender a nadie que el capitalismo se encuentre felizmente en guerra con la niñez. Casi 250 millones de niños trabajan en la actualidad en todo el mundo (algunos estiman que la cifra se eleva a 400 millones). Casi 90 millones de los 179 millones de niños de la India trabajan. Los niños en la región sureña de la India trabajan dieciséis horas al día, seis días a la semana, por un magro salario de 1.30 dólares a la semana. En Bangladesh, la cifra de niños que trabajan es de 6.1 millones. En Tailandia, existen casi 13.000 niños que ejercen la prostitución (algunos estiman la cifra cercana a 800.000). En Nairobi, 30.000 niños viven en las calles. En Colombia, el 28% de las prostitutas de Bogotá son jóvenes de edades entre diez y catorce años. En Estados Unidos, son empleados de forma ilegal 290.000 niños en varias industrias; esto incluye 59.600 menores de catorce años (Kameras,

1998). Para los usureros del capital, la guerra contra los niños resulta muy lucrativa.

La esclavitud dista mucho de estar abolida. Aproximadamente 27 millones de personas en todo el mundo no recibe salarios, y sus vidas son controladas completamente por medio de la violencia. Según Kevin Bales (2000), "la esclavitud permanece en constante cambio y crecimiento" (36). La esclavitud ha desaparecido en gran medida como "la propiedad legal de una persona sobre otra", pero existe de forma inevitable ya que es una industria en crecimiento en todo el mundo, desde los burdeles de Tailandia y las minas de carbón de Brasil, hasta las mujeres de Occidente que han sido secuestradas en Europa Oriental. De acuerdo con Bales,

Una de las esclavas más costosas del mundo, es una joven en un burdel tailandés al precio de 2.000 dólares. Las personas, sobre todo los niños, pueden ser esclavizados en la actualidad por alrededor de 45 dólares. Hace seis semanas conocí a un niño de 11 años en la India había quedado esclavizado al ser vendido por sus padres por alrededor de 35 dólares. En la actualidad, trabaja 14 horas diarias, siete días a la semana en la confección de cigarros *beedi*. Este muchacho se encuentra sujeto a una "esclavitud por deuda", una de las variantes más comunes en el contexto de la esclavitud. La esclavitud por deuda es la esclavitud con una desviación. En lugar de ser propiedad, la esclavitud es colateral. El muchacho y todo su trabajo pertenecen al dueño mientras la deuda esté sin pagar, pero ni un centavo se utiliza en el pago de la deuda. Hasta que sus padres encuentran el dinero, este chico será una máquina de enrollar cigarrillos, sólo con la alimentación mínima para mantenerlo en su labor. Las personas pueden ser esclavizadas en nombre de la religión, como los *Devdasi* de la India o los *trokosi* de África Occidental. Pueden ser esclavizados por sus propios gobiernos, como los cientos de miles de personas identificados por la Organización Internacional del Trabajo en Burma. Cualquiera que los esclavice, por medio de cualquier truco, falso contrato, deuda o método de secuestro, la realidad para el esclavo es más o menos la misma. (38)

La razón de por qué la esclavitud escapa a nuestro conocimiento se debe a que los empleos en Occidente no se encuentran amenazados y las multinacionales no se ven menoscabadas por las empresas basadas en la esclavitud. De hecho, ciudadanos del 74% de los países con un monto elevado de deuda internacional, por lo general tienen algún vínculo con la esclavitud. Para este tipo de países, la esclavitud es un rasgo común de la economía, comparado con sólo el 12% de los países con un pequeño monto de deuda internacional (Bales, 2000). Un reciente informe filtrado de la CIA señala que alrededor de 50.000 mujeres y niños se ven obligados a trabajar como esclavos en Estados Unidos cada año. Son atraídos desde Asia, África, Latinoamérica y Europa del Este y sirven sobre todo como

prostitutas, sirvientas domésticas o trabajadores forzados. En 1995, setenta y dos trabajadoras tailandesas fueron encontradas prisioneras en una fábrica de Los Angeles. Eran obligadas a trabajar veintidós horas al día por sesenta y dos centavos la hora (Grey, 2000).

Los que de forma ingenua creen que la esclavitud ha desaparecido en Estados Unidos pueden sorprenderse de conocer que en muchas prisiones de todo el país, la esclavitud ha mejorado con el "trabajo forzado". Un grupo de corporaciones incluidas JCPenney, IBM, Toys are Us, TWA, y Victoria's Secret, se han beneficiado sin avergonzarse del trabajo de las prisiones. ¿Qué hay de los cerca de 50.000 mujeres y niños que se ven obligados anualmente a la prostitución, la servidumbre doméstica y el trabajo en las fábricas?

El deterioro de las condiciones de vida y trabajo para los trabajadores de los países del Tercer Mundo es comparable —y en muchos aspectos sobrepasa— las horribles condiciones de vida y trabajo de la clase inglesa descrita por Friedrich Engels en su libro *Las condiciones de la clase obrera en Inglaterra* ([1847] 1987). En Sri Lanka, muchos trabajadores deben trabajar catorce horas al día; en Indonesia y Filipinas, trabajan en turnos de doce horas diarias; y en las regiones del sur de China, la norma son dieciséis horas de trabajo.

Las condiciones de trabajo para muchas mujeres en Estados Unidos no son mucho mejores que en los países en desarrollo. En Little Saigon, ubicada en el condado de Orange en California, el salario mínimo promedio para los inmigrantes indocumentados que trabajan en fábricas ilegales se ha comentado que es de un dólar la hora (Parks, 1997). Dentro de estas fábricas y factorías que existen en todo el mundo, las jóvenes son sometidas a incesante vigilancia y sujetas a condiciones de trabajo humillantes por los administradores de las plantas que aseguran el funcionamiento eficiente de las líneas de producción.

Por ejemplo, a las jóvenes con frecuencia se les da anfetaminas para prolongar sus horas de trabajo, sus ciclos menstruales están bajo continua supervisión para impedir el embarazo, una condición que resulta perjudicial para el negocio porque disminuye el ritmo de las líneas de producción (Parks, 1997). En las maquiladoras, la reproducción biológica de las mujeres es regulada y sincronizada al pulso de nuevos métodos hipoteca y producción flexibles para maximizar la ganancia y reducir los costos de producción. Las jóvenes se ven obligadas a mostrar evidencias de que menstrúan cada mes al participar en "chequeos mensuales de almohadillas sanitarias" (Klein, 1999). Como parte de la fuerza de trabajo contingente, las mujeres son empleadas por contratos de veintiocho días que coinciden con su ciclo menstrual. Las que se descubre que están embara-

zadas son automáticamente despedidas y expulsadas sin miramientos de las instalaciones de la fábrica.

En 1988, la corporación Nike, con su ejército global de 500.000 trabajadores semi-cualificados eventuales en países del Tercer Mundo, logró amasar una ganancia récord de 6.4 mil millones de dólares con la "ayuda" de las leyes medioambientales que promueven la liberalización y la mano de obra no organizada.

En los países pobres subdesarrollados como Haití, los salarios por hora pueden llegar a doce centavos; mientras que en Honduras son de treinta y un centavos la hora. El costo de producción de un par de zapatos Nike —cuyo costo al por menor es de 120 dólares— se estima en setenta u ochenta centavos en las húmedas fábricas de Indonesia.

Los recientes ataques sobre los programas de asistencia social, educación bilingüe, educación multicultural y acción afirmativa ilustran de forma evidente la incompatibilidad del capitalismo con la democracia. Mark Dery (1999) refleja una imagen espeluznante del capitalismo contemporáneo a fines del siglo veinte:

El comunismo pudo haber sido enviado a la papelera de reciclaje en el *desktop* de la historia, como los defensores del mercado libre nunca se cansan de recordarnos, y Marx puede resultar un ícono irónico del chic retro de los noventa, pero el viejo diablo barbudo puede reír por última vez: A medida que nos adentramos en el milenio, la guerra contra la clase obrera y la cólera filtrada de los "trabajadores del mundo" emerge como aliviadero de los problemas sociales del próximo siglo. La creciente desigualdad en los ingresos, acompañada por la hemorragia de empleos en las fábricas de los Estados Unidos debido a la automatización o su reacomodo en el "mundo en desarrollo" mal pagado y no organizado, siembra en los dientes del dragón. La desaparición del trabajo en las fábricas mal pagado y poco cualificado, en un momento en que el crecimiento económico es insuficiente para absorber a los trabajadores desempleados, es terrible; ocurre ahora que los valores tradicionales ya no funcionan —debido a la atrofia del movimiento obrero, al desmantelamiento conservador de los servicios sociales a favor de las "soluciones del mercado" para los males sociales, y la continua compra de los representantes del gobierno por el poder corporativo— ha creado un suelo fértil para la política apocalíptica del descontento. (262-63)

Contra lo que piensa la mitología popular, el dinero no es la fuente de la riqueza capitalista; más bien la fuente es el sudor y la sangre de los trabajadores explotados en nombre del proceso de valorización del capital. Lo que crea el ingreso del dinero de los magnates del capitalismo desarrollado occidental es la salvaje manipulación de su fuerza laboral. Daniel Singer (1999) escribe: "La equivalencia obscena entre la riqueza de unos

pocos cientos de multimillonarios en la cúspide del mundo y el ingreso de casi tres mil millones miserables de la tierra ilustra este punto" (216).

Mientras escribimos, existe un estimado de 5 mil millones de hombres, mujeres y niños que se ven obligados a subsistir con 2 dólares al día. Mientras tanto, las 200 corporaciones más grandes del mundo que han combinado el 28% del monopolio de todas las actividades económicas del mundo, apenas emplean el 0.25 de la fuerza de trabajo global. Para poner un ejemplo más, la riqueza combinada de los ochenta y cuatro individuos más ricos del mundo sobrepasa el producto interno bruto de China, que tiene una población de 1.3 mil millones de personas.

Las asombrosas y aborrecibles disparidades entre ricos y pobres ya no pueden ser caprichosa y temporalmente dejadas de lado por políticos y expertos como un mal necesario de la democracia capitalista. Las contradicciones inherentes a las relaciones sociales de producción capitalistas son transparentes para los que son lo suficientemente valientes para hacer frente a la verdad sobre la actual crisis del capitalismo global. Por ejemplo, entre 1997 y 1999, la riqueza promedio de los ricos que fueron lo suficientemente afortunados para ser alistados en Forbes 400 aumentó a 940 millones de dólares. En agudo contraste, en los últimos doce años, el valor neto del 40% de los propietarios menores de Estados Unidos disminuyó en un dramático 80%. Tenemos el caso del director ejecutivo de Disney, Michael Eisner, cuyo salario anual en 1998, se estimó en 575.6 millones de dólares. Se puede comparar con el salario anual promedio de los empleados de Disney, que es de 25.070 dólares. Debemos cuestionar por qué, por ejemplo, el salario por hora de un trabajador en Guatemala es 37 centavos, mientras que Phil Knight, el Director Ejecutivo de Nike, ha amasado una fortuna de 5.8 mil millones de dólares.

Las contradicciones del capital en general y las imperfecciones del mercado en los países capitalistas desarrollados de Occidente en particular, son evidentes sobre todo en Estados Unidos. Hoy, casi 700.000 personas andan sin hogar en cualquier noche en Estados Unidos. Al año, 2 millones experimentan la falta de hogar. Por desgracia, una de cada cuatro personas sin hogar es un niño inocente. En la mayoría de las grandes ciudades metropolitanas en todo Estados Unidos, carecer de hogar se considera un crimen. Una gran cantidad de métodos innovadores se han puesto en práctica para hacer invisibles a los sin hogar. En Chicago, por ejemplo, estas personas son perseguidas y arrestadas a diario. Éstas son las contingencias de las exclusiones económicas poco ceremoniosas. Antes de ser reinventada como la encarnación pura de la ciudad de Nueva York, Rudolph Giuliani inició una campaña sobre la "calidad de vida" en esta ciudad que implicó la caza y barridos nocturnos a las personas sin hogar

para asegurar que no transgredieran los límites que dividen los vecindarios ricos de los pobres.

Por medio de un suicidio total para borrar el pasado, los capitalistas actuales de la escuela de ética de Enron han liberado a la historia de su complejidad y temporalidad, y la han purificado del hedor de sus víctimas. Podemos dinamitar la democracia y pulverizar su lógica con la sensibilidad de la Edad de Piedra de la "supervivencia del más apto", mientras no mostremos los cuerpos que llenan nuestras morgues. La acumulación capitalista puede experimentarse mientras la incandescencia de un eterno "ahora", auto-satisfecho para siempre y dador de placer, no reniegue de su promesa de felicidad eterna. Si existe alguna justicia guardada en el orden trascendente de las cosas, es entonces cuando el jefe Bubba de Bush, Lay "Kenny Boy", es invitado a beber en el Río del Olvido de Platón, será persuadido por el profeta de la Necesidad para volver a la República en su encarnación más simple: un cerdo que gruñe en el comedero, a la espera de ser servido como comida de Domingo para todos esos "cuyos fondos de pensión fueron exprimidos para facilitar que el cerdo se revuelque en el botín" (Cockburn, 2002, 8).

Estados Unidos es sin duda el país más poderoso del mundo. Véase la lista de los 497 multimillonarios del mundo (por debajo de 551 antes de 2001 como resultado de la recesión mundial); 216 son norteamericanos, seguidos por los alemanes con treinta y cinco y Japón con veinticinco, respectivamente. La riqueza combinada de estos 497 multimillonarios es equivalente al ingreso de la mitad de la población humana más empobrecida. Sin embargo, en la nación más rica de la tierra, Estados Unidos, uno de cada seis niños vive en la pobreza. Según un artículo publicado por el tanque pensante progresista, *Economic Policy Institute*, uno de cuatro norteamericanos tenían salarios al nivel de la pobreza en el 2000, y mientras los principales proveedores de salud como el Hospital de Baltimore desarrollan programas especiales de cobertura de salud que ofrece "servicios de platino" a los ricos (mensajes complementarios y tiempo de sauna con exámenes físicos con laboratorios de prueba de última tecnología), casi 40 millones de norteamericanos carecen de seguro médico.

Estados Unidos ha declarado que los ataques del 11 de septiembre son una acción de guerra. A pesar de que estos actos en realidad eran brutalmente bélicos, y constituían crímenes aborrecibles y despreciables contra la humanidad, evidentemente no constituían actos de guerra —un ataque armado de un Estado contra otro— sino más bien actos de terrorismo (lo que no los convierte en menos abominables). Al obtener la autorización para emplear la fuerza militar por parte del Consejo de Seguridad de la ONU, Bush hijo y su administración intentaron lograr una declaración

formal de guerra por parte del Congreso, pero en cambio se aprobó una resolución que le otorgaba poderes de guerra (sólo un miembro del Congreso, Barbara Lee, una representante afro-norteamericana de Oakland, demostró coraje al votar contra esta proposición como una cuestión de principio). La administración Bush entonces convenció a la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) al invocar el artículo 5 del pacto de la OTAN en un intento por obtener algún tipo de justificación multilateral para la acción militar estadounidense. Después de fracasar en dos intentos por obtener la aprobación del Consejo de Seguridad por la acción militar, el embajador norteamericano en las Naciones Unidas, John Negroponte, envió una carta al Consejo de Seguridad en la que hacía referencia al artículo 51 de la Carta de la ONU, que plantea que Estados Unidos se reserva el derecho a emplear la fuerza contra cualquier Estado que desee como parte de su lucha contra el terrorismo internacional (Negroponte fue el antiguo embajador estadounidense en Honduras durante la guerra de los Contra y supervisó el financiamiento al Batallón 316 que eliminó la oposición democrática; su confirmación fue desechada el día después de los ataques).

La nueva ciudadanía

En la actualidad, el presidente Bush detenta un mandato de guerra y opera con un cheque en blanco para armar la maquinaria estatal hasta que esté repleto de uranio hasta los dientes. Se encuentra preparado para desatar su ataque Sorpresivo y Atemorizante contra cualquier individuo o Estado que él declare como implicado en los ataques del 11 de septiembre o bien que ayude, proteja o dé albergue a individuos relacionados con esos ataques (ver Boyle, 2001). El presidente Bush ha resultado inequívocamente claro: los que no estén con él, están contra él.

Tal actitud comunica un mensaje nefasto a la juventud de Norteamérica con relación a los roles y responsabilidades de la ciudadanía democrática. La administración Bush ha llegado a los niveles más deplorables de oportunismo político al emplear los implacables e imperdonables ataques del 11 de septiembre como pretexto para abrir un nuevo dominio para la ciudadanía que fractura de forma irreparable la conexión una vez inseparable entre democracia y justicia. La razón se ha sacrificado en el altar de la acción irreflexiva. El odio al Otro que se ha gestado por décadas desde la era Reagan, ha sido desencadenado en la actualidad por el ataque furioso contra el terrorismo y todo lo que tenga turbante por parte de la junta Bush/Cheney. Los terroristas sustituyen a nuestros antiguos enemigos: la Amenaza Roja de las estepas georgianas. Ahora debemos

buscar un par de tiernos testículos geopolíticos a los que podamos fijar los electrodos de la democracia y la libertad, y las lecciones de nuestros grandes líderes. Los miembros de la clase dominante han sido los defensores de primera línea de la guerra contra el terrorismo y están todos muy dispuestos a sacrificar sus derechos civiles si ésta protegiese su posición en la división global del trabajo. El ya complicado equilibrio de nuestras ciudades se ha convertido en una fibrilación frenética en el prospecto de la muerte y la destrucción que de repente impera sobre los inocentes. La siempre inminente pero indefinida esperanza de que el mundo mejore ha sido silenciada para siempre por el 11 de septiembre.

El empobrecimiento mental del público norteamericano —criado durante generaciones en medios de difusión basura de realismo Kmart, ficciones de tráiler de parque, y minimalismo de Pepsi dietética— ha resultado ventajosa para el presidente Bush, cuya popularidad como cruzado cristiano a quien Dios ordenó quitar a Saddam del poder permanece firme entre los evangélicos y sionistas cristianos. El glaciar mental de Bush ya no se encuentra en peligro de ser derretido por el calentamiento global. Se mantiene para que floten las ideas más militaristas desde que Ronald Reagan en el pasado convenció a un público en gran parte crédulo de que sólo Bush tenía el temple para limpiar el planeta de la milicia sagrada de Muhammad.

En esta última era Bush, se ha vuelto peligroso pensar, hacer demasiadas preguntas, o mirar más allá del valor aparente de cualquier comentario que nos sea transmitido por nuestros políticos, nuestros militares, nuestras supuestas agencias de inteligencia y los que se han convertido de manera deshonesta en sus perros falderos de Beverly Hills: los medios. Entre la mayor parte de los comentaristas, el pensamiento dialéctico ha sido subvalorado por desgracia y vergonzosamente poco practicado. Es un mundo donde es más seguro realizar reacciones ensayadas que las que vemos en las pantallas de nuestros televisores. Es más seguro reaccionar a la manera de los reporteros/animadores, extensos en las mordaces situaciones en que se hace referencia a algún chivo expiatorio, y breves en los análisis que definimos como patrióticos: aplaudan todas las acciones de las autoridades gubernamentales (sobre todo las del presidente) como si fueran sacerdotales o moralmente acertadas. Durante la invasión a Afganistán, la CNN la declaró "perversa" para concentrarse en el sufrimiento civil, ejercitar una aritmética racista que estima las víctimas civiles de los Estados Unidos como superiores a las de Afganistán (y ahora Irak). Es evidente que la cadena de televisión FOX es un poco más que el *Pravda* de la administración Bush que protege a George Bush hijo del escrutinio público y apoya con firmeza su "club del enemigo-del-mes".

En una era en que videos como *Bumfights* se producen en Estados Unidos y se muestran en todo el mundo a través de Internet —el video muestra personas sin hogar que se les paga para que peleen entre sí, abusen de sí mismos, y se sometan a ser maltratados por los presentadores del programa— ¿alguien se pregunta si las tropas norteamericanas serán sensibles ante la tortura de los prisioneros iraquíes? Sobre todo después de que las fotografías de Abu Ghraib fueron publicadas, la brutalidad del imperialismo norteamericano ha sido voluntaria y públicamente estigmatizada. La desnudez y el maltrato de rutina de los prisioneros iraquíes en Abu Ghraib y otros centros de tortura en Irak, Afganistán y la Bahía de Guantánamo son referidos como "métodos poco convencionales" empleados por reservistas desquiciados, mientras de hecho representan sólo una breve mirada de abuso que es sistemática y sancionada por los militares. El escándalo en la prisión iraquí no sólo refleja cómo casi 2.1 millones de reclusos son maltratados de forma sistemática en prisiones estadounidenses hoy en día —donde existe una tasa de encarcelamiento cinco a diez veces mayor que la de cualquier otros Estado supuestamente democrático—; también sirve como una metáfora chocante sobre la manera en que Estados Unidos trata a las personas de color en todo el mundo. Algunas de las imágenes evocan el sur de los Estados Unidos durante la década en que los afro-norteamericanos eran torturados, linchados y luego fotografiados con numerosas personas blancas que miran de soslayo, entre los que se incluyen mujeres y niños. Lo que no se había informado en Estados Unidos en el momento de la escritura de este texto, es el tratamiento a los prisioneros en Al-Amariyah, la prisión de Bagdad donde el nuevo primer ministro de Irak, Iyad Allawi, se afirma que ejecutó a seis sospechosos insurgentes. La Cruz Roja informa que en esta prisión los detenidos se encuentran sujetos a la misma tortura utilizada en los días de Saddam Hussein.

En la actualidad sádicos comentaristas de radio como Rush Limbaugh y Michael Savage animan con júbilo a la tortura y a la ejecución de los detenidos de Irak y exhortan a millones de radioyentes a hacer lo mismo, Savage pide que se coloque dinamita en los orificios de los prisioneros y que los prisioneros árabes sean arrojados desde aviones (una técnica favorita de los militares chilenos durante la época de Pinochet) y que sobrepasen las tácticas genocidas de infectar con viruela las mantas que regalaba el ejército norteamericano a los indios cherokees durante la "conquista" del Oeste. A pesar de que Bennett difícilmente se encuentra en la misma liga llena de odio que estos comentaristas de radio, iconos norteamericanos, nunca parece mostrar su ignorancia abismal y arbitraria de la historia de Estados Unidos.

La militarización de las escuelas públicas
después del 11 de septiembre

Las recientes medidas tomadas por directivos de las escuelas contra estudiantes y profesores que se oponen abiertamente a la política exterior partidaria de la guerra de la administración Bush, han socavado la imagen que se ha tenido durante mucho tiempo de que las escuelas como instituciones democráticas donde los estudiantes pueden expresar e intercambiar libremente puntos de vista sociales, políticos y religiosos entre sí (y con sus profesores) sin temor a ser castigados o reprendidos. Un caso muy conocido es el de Bretton Barber, un joven de dieciséis años de la Dearborn High School de Dearborn en Michigan, quien expresó su desacuerdo con la guerra de Afganistán. Barber fue enviado a casa por usar una camiseta que tenía impresa una imagen del presidente Bush con las palabras "Terrorista internacional". Los directivos de la escuela dieron a Barber un ultimátum: voltea la camiseta, quitatela o vuelve a casa. En lugar de hacer caso, porque le pareció una violación a su libertad de expresión, Barber decidió volver a casa. Otro ejemplo es el de David Dial, de diecisiete años, de la Legacy High School de Denver, quien fue suspendido durante un día de la escuela después que decidió organizar una protesta internacional el 5 de marzo de 2003, en oposición a la guerra contra Irak y pegó volantes en las paredes de la escuela en lugar de hacerlo en la pizarra de información de la comunidad.

También está el caso de Sara Doyle y sus dos hermanos en Louisville, Kentucky. Doyle, una estudiante de séptimo grado, decidió permanecer sentada junto con sus dos hermanos durante el Juramento de Lealtad diario de la escuela como un gesto simbólico de protesta contra la guerra de Irak. Como castigo por su conducta, la maestra de Sara la obligó a recitar el Juramento de Lealtad frente al aula, no una vez sino dos veces. En Portland, Maine, después de que familias del personal militar se quejaron a las escuelas locales por los puntos de vista antibelicistas de algunos maestros, los directivos de las escuelas tomaron medidas inmediatas para castigar a los maestros que habían expresado sentimientos contrarios a la guerra. Plantear interrogantes morales y éticas con relación a los motivos de la decisión de la administración Bush a ir a la guerra en Irak se ha vuelto cada vez más peligroso para los maestros. Éstos y el personal de la escuela fueron reprendidos y recriminados por la senadora republicana Susan Collins, quien fustigó a los oponentes de la guerra señalando que "cualquier sugerencia a que sus padres hacen algo malo es muy desafortunado y podría tener un efecto dañino sobre todo en los niños pequeños" (Canfield, 2003).

En Putaluma High School del Condado de Sonoma, en California, cerca de cincuenta estudiantes de enseñanza media que participaron en una protesta en contra de la guerra en noviembre de 2002 fueron suspendidos de la escuela. Se requirieron los esfuerzos de los padres y activistas de la comunidad, quienes se unieron y protestaron contra el duro castigo, hasta obligar por último a la administración de la escuela a retractarse y a estar de acuerdo en eliminar la palabra "suspensión" del expediente permanente de los estudiantes que participaron en la protesta.

Por último, está el caso de Bill Nevins, un profesor de humanidades en la Rio Rancho High School en Albuquerque, Nuevo Mexico. Cuando la administración de la escuela encontró que un estudiante aficionado a la poesía del taller que Nevins dirigía había recitado poemas contra Bush por el sistema de circuito cerrado de televisión de la escuela, fue suspendido sin apelación. En Nuevo Mexico, dos maestros fueron suspendidos después de negarse a quitar los carteles antibelicistas de las paredes de sus aulas. En Richmond, Virginia, el superintendente de las escuelas del condado de Henrico dio instrucciones a los directores de ser "discretos" al debatir sobre la guerra. En Chicago, Allan Alson, superintendente de la Evanston High School del District 202, publicó un memorando en el que explicaba por qué era necesaria una política que prohibiera a los maestros usar sellos de "no a la guerra" y "paz" en sus aulas. La administración justificó su política al plantear que las discusiones centradas en la guerra podían causar "interferencia" en el "proceso educativo" y que los profesores pueden ofrecer sin querer a los estudiantes un punto de vista parcializado del conflicto. Sin embargo, algunos padres cuestionaron la doble moral del distrito, donde los administradores escolares mostraron patriotismo extremista al usar banderas.

Estos y otros ejemplos plantean un grupo de importantes interrogantes para maestros y educadores. Por ejemplo: ¿Por qué medios los maestros, padres, estudiantes y activistas comunitarios desafían y previenen la mercantilización de las escuelas públicas? ¿De qué manera los padres pueden proteger a sus hijos de la dictadura de los mercados? ¿Mediante qué estrategias pedagógicas y acciones políticas pueden los ciudadanos ordinarios participar, para volver a trazar y ampliar la esfera pública? La respuesta a estas interrogantes y a otras puede encontrarse en los movimientos sociales emergentes a nivel de base. Un ejemplo reciente es el movimiento popular liderado por Brita Butler-Wall, quien movilizó con éxito a líderes comunitarios, padres, maestros y estudiantes para impedir que el superintendente del distrito escolar vendiera el espacio de las paredes de la escuela para propaganda. Desde entonces, la organización se ha expandido hasta alcanzar más de 2.000 miembros y cuarenta organizacio-

nes de apoyo, entre ellas iglesias, partidos políticos del Estado, sindicatos, y el National PTA (Applebaum, 2003).

El NCLB, suscrito como ley el 8 de enero de 2002, exige a las escuelas públicas entregar listas de contactos de estudiantes a reclutadores del ejército. Los militares no sólo transfieren los fondos necesarios para las escuelas públicas, sino que también ponen a nuestros jóvenes en combate para pelear en sus guerras imperialistas. Según un piloto del National Youth and Militarism Program perteneciente al American Friends Service Committee, desde que el Congreso levantó el banderín con relación a la cantidad de escuelas públicas que podían tener programas JROTC, el Departamento de Defensa se ha aprovechado de la falta de disponibilidad de viviendas, de la ayuda financiera para las universidades y para el empleo, y ha reclutado de forma implacable, sobre todo en Puerto Rico, donde existe una tasa de desempleo de un 40%. En la isla, los reclutadores son capaces de reunir más de cuatro veces la cantidad de reclutas que en ningún otro lugar del continente. Más del 50% de los programas JROTC se efectúan en comunidades de la clase obrera, poblada sobre todo por personas de color.

La prueba ASVAB (American Services Vocational Aptitude Battery, realizada libremente por el Pentágono) se ejecuta en más de 14.000 escuelas en todo Estados Unidos, y mientras significa servir como una herramienta de compromiso con el ejército norteamericano, con frecuencia se emplea en los distritos escolares del interior de las ciudades como una manera económica de evaluar a los estudiantes. Lo que los reclutadores del ejército no dicen a los estudiantes es que muy pocas habilidades laborales son transferibles de la vida militar a la civil (a menos que quieras ser un guardia de prisión), y que con frecuencia a los jóvenes de color se les asigna a puestos de bajo nivel y se les envía a las líneas del frente de batalla. Los estudiantes necesitan ser conscientes de que tienen el derecho legal de que sus nombres no sean dados a los reclutas militares; sin embargo, necesitan notificarlo de manera oficial al comité de la escuela. La meta debería ser crear zonas libres de militares en nuestras escuelas.

Texto para una pedagogía crítica posterior al 11 de septiembre

Consideramos que el estudio del terrorismo puede y debe integrarse como parte de un plan de estudios multidisciplinario más amplio en las aulas. Bob Kumamoto (1993) ha ofrecido un grupo de estrategias útiles que los maestros pueden usar como parte de sus planes de estudio para ayudar a los estudiantes a explorar el terrorismo de una manera sistemática. El método de Kumamoto implica el estudio de la historia, la economía,

la ciencia política, la geografía, la antropología, la psicología social y la sociología. Los maestros pueden iniciar este proyecto al dividir a sus estudiantes en varios grupos. Cada uno se concentra en uno de los factores o una de las áreas más importantes relacionadas con el terrorismo. Por ejemplo, un grupo de estudiantes puede examinar cómo el petróleo del Medio Oriente y las ventas de armas estadounidenses a Israel contribuye a los continuos conflictos y tensiones en esa región del mundo. Desde un punto de vista sociológico, los estudiantes pueden estudiar la manera en que las difíciles y brutales condiciones de vida que padecen los palestinos en los campos de refugiados, contribuye al terrorismo. Además los estudiantes pueden investigar las complejidades geográficas de la región del Oriente Medio que ha provocado disputas y discusiones con relación a la Tierra Santa y los territorios ocupados.

En el contexto político, los estudiantes pueden encontrar vínculos entre el surgimiento del nacionalismo árabe y palestino, y los intereses políticos y económicos norteamericanos en esa región. También pueden examinar el fundamentalismo islámico mediante su oposición histórica al marxismo y su aceptación de las relaciones sociales de producción capitalista. Desde una perspectiva histórica, los estudiantes pueden explorar las causas de origen del terrorismo palestino y del terrorismo israelí patrocinado por el Estado en un esfuerzo por descubrir alternativas para ambos. Por último, al realizar búsquedas en la literatura de la psicología social, los estudiantes pueden investigar los diversos factores de motivación que provocan que individuos y grupos se involucren en el terrorismo y la violencia contra hombres, mujeres y niños inocentes.

Después de su investigación inicial, cada grupo puede informar a la clase y compartir sus hallazgos. Los maestros entonces pueden guiar a los estudiantes a establecer conexiones entre sus hallazgos y los procesos históricos y sociales que han ocurrido en esa región del mundo. Por ejemplo, los maestros pueden ayudar a los estudiantes a crear vínculos entre los actos de terrorismo y prácticas como la colonización y el imperialismo. En segundo lugar, los estudiantes pueden explorar la relación entre las nuevas tecnologías de los medios y cómo los actos de terrorismo se informa al público en contextos geopolíticos específicos. En tercer lugar, los estudiantes pueden examinar la manera en que las nuevas "armas de destrucción masiva" (biológicas, químicas y nucleares), que pueden caer en manos de organizaciones terroristas, pueden representar nuevas amenazas para la paz mundial y la estabilidad global. Otras áreas y temas a las que los estudiantes pueden conectar sus hallazgos, incluyen el terrorismo patrocinado por el Estado, el narcoterrorismo, y ecoterrorismo (Kumamoto, 1993). Por ejemplo, los estudiantes pueden explorar qué Estados promueven de

forma activa el terrorismo para proteger sus intereses políticos, económicos y sociales.

La contextualización de los ataques terroristas del 11 de septiembre exige que cuestionemos también la política exterior norteamericana junto a sus intereses políticos y económicos vitales en la región del Medio Oriente, sin mencionar su apoyo al Estado israelí. Consideramos que la política exterior estadounidense ha generado una amargura y un resentimiento arraigado entre los árabes y que, en algunos casos, ha sido un factor de motivación en el auge del extremismo palestino (Kumamoto, 1993). Esto no significa que la crítica deba desviarse del antisemitismo, sexismo, y homofobia exhibida por algunos grupos fundamentalistas islámicos (o por los fundamentalistas cristianos por esa misma razón). Los estudiantes de Historia también pueden ver si encuentran vínculos entre sus hallazgos y las causas de la tradición de larga duración de "yankifobia" en América Latina. Además, los estudiantes harían bien en investigar la manera en que las injustas prácticas laborales de las corporaciones multinacionales en los países del Tercer Mundo, convierten a los ciudadanos estadounidenses en blancos fáciles de los sentimientos anti-norteamericanos. Por último, queremos recordar a estudiantes y profesores que el propósito de tales actividades no es encontrar una justificación racional para el terrorismo y la violencia sino comprender lo que motiva a los individuos y grupos a recurrir al terrorismo político.

Debemos recordar a los profesores que el ejercicio de los derechos democráticos exige que involucren a sus estudiantes en un diálogo significativo y una discusión sobre los problemas políticos, económicos y sociales que afectan sus vidas. Como tal, queremos diferenciar entre la ciudadanía *formal* y la ciudadanía *sustantiva* (Petras y Veltmeyer, 2001). Dado que la ciudadanía formal se encuentra vinculada a las dimensiones legales de la ciudadanía bajo la democracia capitalista en la que los derechos políticos se encuentran separados y aparte de los derechos económicos, la ciudadanía sustantiva se encuentra íntimamente conectada a la "capacidad de los individuos para ejercer esos poderes en el debate actual, y en la solución de los problemas políticos" (Petras y Veltmeyer, 2001, 151). Desde nuestro punto de vista, es importante que los profesores amplíen y refuercen los espacios pedagógicos en los que los estudiantes puedan ejercer una "ciudadanía sustantiva". Dentro de los parámetros de estos espacios pedagógicos políticos y sociales, profesores, estudiantes y trabajadores pueden emprender la tarea de la auto-potenciación al participar directamente en los procesos de toma de decisiones sobre temas que tienen un impacto inmediato sobre sus vidas diarias al nivel local y de la comunidad. Estos incluyen, aunque no se encuentran limitados a ésta, el compro-

miso en discusiones y debates sobre temas como la vivienda, el sistema fiscal, la educación, los servicios de salud y los programas sociales.

Hacia una pedagogía crítica revolucionaria

Los educadores de todo el país deben continuar la oposición a lo que observamos ahora en todo Estados Unidos: estatismo xenofóbico insensato, militarismo, la erosión de las libertades civiles y la solicitud de intervenciones militares en el exterior dentro de las zonas de fractura de inestabilidad geopolítica que ha seguido a los ataques, lo que sólo puede tener consecuencias poco saludables para la paz mundial. Esto es crucial en particular a la luz de la historia del imperialismo estadounidense y de una de las observaciones agudas de Said (2001) con relación a que "el bombardeo insensato de civiles con F-16 y helicópteros armados tienen la misma estructura y efecto que el terror nacionalista más conservador" (3).

Como educadores críticos, nos enfrentamos a un nuevo sentido de urgencia en nuestra lucha por crear justicia social a escala global, al establecer lo que Karl Marx llamó un "humanismo positivo". En un momento en que la teoría marxista parece destinada al cenicero político, se necesita más que nunca ayudarnos a comprender las fuerzas y relaciones que en la actualidad dan forma a nuestros destinos nacionales e internacionales. Como Bertell Ollman (2001) expresa,

Creo que el marxismo tiene que ver con evitar la tentación de adoptar una postura basada sólo en nuestras emociones. El marxismo nos motiva a no moralizar sobre el bien y el mal, y quién es bueno o malo cuando te enfrentas a tantas personas capaces de tales acciones. El marxismo nos anima a contextualizar lo que sucedió y quién está implicado; de cómo esto ocurrió en nuestro mundo actual y cómo encaja en la historia, *en el tiempo*. Cuando haces eso, no puedes impedir prestarle atención *e* intentar crear un sentido para el rol que Estados Unidos ha desempeñado en su política exterior y también en el capitalismo global. Lo anterior debe tenerse en cuenta y encontrar maneras de tratarlo, para de esa manera poder enfrentar no sólo el 11 de septiembre, sino también los otros 11 de septiembre que tenemos por delante. (7)

Uno de los propósitos de la pedagogía revolucionaria/crítica es trabajar para crear una sociedad global donde los sucesos como los del 11 de septiembre sea poco probable que ocurran. Esto se logra con la creación de contextos donde pueda tener lugar la praxis transformadora/revolucionaria. La pedagogía crítica es una política de comprensión, un acto de conocimiento que intenta situar la vida cotidiana en un contexto geopolítico más amplio, con el objetivo de fomentar un colectivo regional de

auto-responsabilidad, ecumenismo a gran escala y solidaridad obrera internacional. Esto requerirá valor para examinar las contradicciones políticas y sociales, incluso y quizás en especial, de los que controlan las prácticas y políticas sociales norteamericanas predominantes. También se requiere un re-examen de algunos de los fracasos de la Izquierda.

Ante tal intensificación de las relaciones capitalistas globales, en lugar de un cambio en la naturaleza del capital mismo, necesitamos desarrollar una pedagogía crítica capaz de comprometerse en la vida diaria como la que se experimenta en medio de la tendencia del capital global hacia el imperio, una pedagogía que hemos denominado pedagogía crítica revolucionaria. La idea aquí no es adaptar a los estudiantes a la globalización sino hacerlos inadaptados críticos para que puedan convertirse en agentes de cambio en las luchas anticapitalistas. La unidad multicultural revolucionaria buscada por los promotores de la pedagogía crítica se opone de manera infatigable a su contraparte colaboracionista de clase representados por Bush, Powell y Rice.

Sin dudas, los ataques del 11 de septiembre han pasado de una ofensiva ideológica capitalista y del imperialismo, a una importante e inesperada victoria. El capitalismo parásito bajo el estandarte de la globalización neoliberal y encabezado por la Organización Mundial de Comercio, el Fondo Monetario Internacional y al Banco Mundial, ha sido desastroso para los pobres del mundo. La lucha para los educadores de izquierda será difícil, pero existen algunas señales de esperanza. En su libro *Students against Sweatshops*, Liza Featherstone (2002) escribe:

Las extremidades triples de la guerra, el terror y la recesión podrían distraer al público de las desigualdades diarias del capitalismo. Por otra parte, sin duda dramatizan los problemas del sistema: la reducción de Bush a los impuestos de las corporaciones; la forma en que cada peso nacional, desde la caída de la economía al ántrax, es soportado con desproporción por la clase obrera. (104)

Lo más probable ahora es que las personas comiencen a cuestionar con más seriedad el sistema actual. Un desarrollo promisorio del que somos testigos, es una radicalización progresiva de la sociedad. Featherstone (2002) informa que

muchos activistas dicen que los ataques del 11 de septiembre han dejado a las personas cada vez más hambrientas de una acción social optimista y cautelosa. El movimiento de justicia económica global en particular puede representar una mejor oportunidad para ser escuchado, en un momento en que los norteamericanos miran de repente al mundo y preguntan, "¿Por qué 'ellos' nos odian?" ... Para muchos, el 11 de

La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo

septiembre subraya la necesidad de repensar el papel de Estados Unidos en el mundo, y de reorientar la desigualdad económica global. (104-5)

La derrota del imperialismo norteamericano y la lucha continua contra el capitalismo global exigirá que los maestros se unan a los esfuerzos antibelicistas y a los movimientos de paz en toda la nación. La inacción en este frente puede conducir a una escalada de actos de terrorismo tanto aquí y en "casa" como en todo el mundo. Debido a la incertidumbre que asoma en nuestro futuro colectivo, es más importante que nunca que los educadores participen en movimientos sociales populares —regionales, nacionales e internacionales— para resistir al aventurerismo militar y a la enronización de la vida del mundo global alimentada por el imperialismo norteamericano. Como Michael Parenti (2002) ha expresado de forma elocuente en otro sitio: "Los que creen en la democracia deben dejarse disuadir en su determinación de educar, organizar y agitar; en todo caso, nadar contra la corriente siempre es preferible a ser arrastrado por la catarata" (111). Los educadores revolucionarios críticos deben ser participantes activos para contribuir a que estos movimientos sociales establezcan las conexiones entre las políticas exteriores y domésticas, la historia del capitalismo global y el rol de los Estados imperialistas. De esta forma, estos nuevos movimientos sociales pueden profundizar su comprensión del compromiso hacia una política socialista y una democracia participativa. Idealmente, la lucha por el socialismo tendrá lugar en una colectividad organizada y basada en una filosofía de la liberación que participe en el trabajo teórico necesario para fomentar la relación dialéctica entre el análisis crítico y las formas de lucha organizada, y en la imaginación y desarrollo de un futuro no capitalista (ver *News and Letters*, 2004).

El progresismo educativo se ha visto metafóricamente acordonado fuera de la lucha política y social mundial más amplia. Como un defensor de la Guerra Fría, la pedagogía crítica tiene un comportamiento extraño cada vez que el marxismo se encuentra entre los contendientes, un hecho que subyace en su carácter reformista en esencia, como opuesto al revolucionario. También señala al hecho de que el análisis marxista aún es una crítica controvertida y perdurable de la sociedad, que por lo general no se ha regenerado a los ojos de la academia.

Ya no podemos refugiarnos más en el *niundus imaginalis* de la filosofía neoplatónica en la que podamos soñar nuestro mundo una vez más en el hiperespacio de una utopía consumista. Parece que nos hemos vuelto incapaces de imaginar la vida o la muerte fuera de los términos capitalistas de referencia generados desde un *mall* suburbano encantado colocado sobre la Ciudad Esmeralda de un ansioso capitalista. La pedagogía no

puede triunfar armada sólo con sus concatenaciones de análisis y argumentos; debe también fomentar una filosofía de la praxis centrada en la pedagogía humanista marxista de la negatividad. La negatividad —una palabra siniestra en una cultura de emociones de ovejas— no debería ser atribuida de antisocial, patológica o sólo de opuesto a lo "positivo", como algo que no puede ser productivo para la sociedad. La negatividad, en el sentido dialéctico en que empleamos el término, puede conducirnos a un nuevo comienzo.

A la praxis dialógica y la desobediencia civil, debe dárseles sentido de pertenencia en nuestra estrategia revolucionaria a medida que tomemos conciencia de que la sociedad sin clases no caerá por su propio peso. No podemos dirigirla o suplicarle que avance sino que se debe contribuir a que esto ocurra por medio de nuestras acciones. A medida que la conciencia revolucionaria se gesta en nuestro interior, necesitamos absorber las posibilidades socialistas. No estamos de acuerdo *en* descartar el marxismo como cartomancia, como un acto de predicción académico; en su lugar, intentamos desarrollarla como una filosofía de la praxis, que ayude a modelar al mundo y nuestro entorno. No estamos preparados para encerrar al marxismo en el contexto contemporáneo ya que el marxismo está presente en los debates sobre el capitalismo, incluso en el terreno de la educación parece tener escasos vínculos con la pedagogía crítica.

En este conjunto de contradicciones capitalistas que llamamos "civilización", necesitamos crear filamentos estratégicos, conectar grupos y comunidades, vencer dualismos, y construir alianzas revolucionarias en un frente masivo popular contra el capital globalizado. Por supuesto, programas como el Plan Marshall Global ecosocial son bienvenidos; sin embargo, debe comprenderse que no durarán mucho. Estamos de acuerdo con que un cambio hacia la energía renovable puede impedir conflictos por los recursos restantes del planeta ya que la condición previa para el desarrollo, junto a la eliminación del hambre y las enfermedades, es el logro de un constante suministro de energía sostenible. Las guerras por los recursos son las guerras del futuro, y está claro que ni siquiera Bush hijo será capaz de apoderarse de todos los rayos del sol. Aunque por otra parte, tal programa debe estar acompañado por un compromiso sostenido con la lucha anticapitalista y la renovación socialista —para la creación de un mundo capaz de reproducirse en paz fuera de las leyes capitalistas del valor—.

La democracia socialista es nuestro axioma de base, la condición misma de nuestra praxis, ya que es menos una meta que puede lograrse por completo que una praxis que interrumpe nuestro silencio, quiebra nuestra quietud política y agita nuestra entropía revolucionaria. Debemos rechazar el aburguesamiento de la pedagogía revolucionaria que se defiende de los

pobres en la misma medida en que crea las condiciones para su liberación. De esta manera, no debemos olvidar que la élite gobernante posee una repugnancia patológica a la igualdad y al progreso con relación al socialismo y no renunciará a su estado de éxtasis debido a la riqueza sólo mediante la argumentación racional o la aceptación de la derrota por la espada de la retórica. Aun cuando señalemos las grandes contradicciones del capital y creemos una fundamentación filosófica para el socialismo, nuestro campo de acción es preparar nuestra lucha para el mundo exterior: en las manifestaciones, en los salones de justicia, en la legislatura y en las calles.

Referencias

- APPLEBAUM, M. "Don't spare the brand". *Brandweek*. Lexis/Nexus, March 10. 2003.
- Bm.ES, K. "Throwaway people". *index on Censorship* 28(1): 36-45. 2000.
- BENNETT, W. *Why we fight: Moral clarity and the war on terrorism*. New York. Doubleday. 2002.
- BOYLE, F. "Speech at Illinois Disciples". <http://msanews.mynet?Scholars/Boyle/nowar.html> (consultado el 15 de mayo de 2002). 2001.
- CANFIELD, C. "Maine teachers warned on Iraq war talk". *The State*, February 28, www.thestate.com/mld/state/5282048.htm (consultado el 1 de marzo de 2003). 2003.
- COCKBURN, A. "The hog wallow". *The Nation* 275(5): 8. 2002.
- COCKBURN, A., Y CLAIR, J. ST. *Whiteout: The CIA, drugs, and the press*. London. Verso. 1998.
- DERY, M. *The pyrotechnic insaniarium: American culture on the brink*. New York. Grove Press. 1999.
- DUNAYEVSKAYA, R. *Rosa Luxemburg, momees liberation, and Marx's philosophy of liberation*. Champaign-Urbana. University of Illinois Press. 1991.
- ENGELS, F. *The conditions of the working class in England*. London. Penguin Books. [1847] 1987.
- FEATHERSTONE, L. *Students against sweatshops*. London. Verso. 2002.
- GREY, B. "Leaked CIA report says 50.000 sold finto slavery in US every year". *World Socialist Web Site*. www.wsws.org/articles/2000/apr2000/slav-a03.shtml (consultado el 20 de mayo de 2002). 2000.
- JOHNSON, C. *Blowback: The costs and consequences of American empire*. New York. Owl Books. 2000.
- KAMERAS, D. "Bringing home child labor: What it takes to buy the products we buy". *America@work* 3(5): 12-16. 1998.
- KELLNER, D. *September 11, terror war, and blowback*. Manuscrito inédito. 2001.
- KLEIN, N. *No Losar Taking and at the brand bullies*. New York. Picador. 1999.
- KUMAMOTO, B. "The study of terrorism: An interdisciplinary approach for the classroom". *Social Studies Review* 33(1): 16-21. 1993.
- MARABLE, M. "The failure of U.S. foreign policies". *Along the Color Line*, November 28. www.manningmarable.net. (consultado el 12 de junio de 2002). 2001a.
- "Terrorism and the struggle for peace". *A long the Color Lines*, October 25. www.manningmarable.net. (consultado el 15 de junio de 2002). 2001b.
- NEWS AND LETTERS. "World crises and the search for alternatives to capitalism". *News and Letters* 49, n.º 6 (July): 1, 5-8. 2004.
- NIVA, S. "Addressing the sources of Middle Eastern violence against the United States". *Common Dreams News Center*, September 14. www.commondreams.org/views/01/0914-04.htm (consultado el 1 de junio de 2002). 2001.
- OLLMAN, B. *Hozo to take an exam and remake the world*. Montreal. Black Rose Books. 2001.
- PARENTE M. *The terrorism trap: September 11 and beyond*. San Francisco. City Lights Books. 2002.
- PARKS, J. B. "This holiday season no sweat". *America@work* 2(10): 11-12. 1997.
- PETRAS, J., Y VELIMEYER, H. *Globalization unmasked: Imperialism in the 21st century*. Halifax. Fernwood Publishing. Edición española a cargo de Editorial Popular. 2001.
- ROBINSON, W. "Social theory and globalization: The rise of a transnational state". *Theory and Society* 30: 157-200. 2001.
- SAID, E. "Islam and the West are inadequate banners". *The Observer*, September 16. www.observer.co.uk/comment/story/0,6903,552764,00.html (consultado el 20 de septiembre de 2001). 2001.
- SINGER, D. *Whose millennium? Theirs or ours?* New York. Monthly Review Press. 1999.

Epílogo

Hoy en día, muchos pensadores izquierdistas sobre la educación, sin mencionar a la educación predominante, parecen creer que el capitalismo es como un dilema para el que no hay solución. El capitalismo debe ser aceptado, y los seres humanos deben aprender a hacerle frente y a vivir con él. Sin embargo, Peter McLaren y Ramin Farahmandpur no pertenecen a esa aplaudida liga de eruditos de la educación. Como *La enseñanza contra el Capitalismo Global y el Nuevo Imperialismo* demuestra de manera inigualable, este *dilema* que no es la única forma posible de caracterizar al capitalismo y su devastador impacto sobre la educación y otras prácticas vitales. Lejos de ser un dilema sin solución, McLaren y Farahmandpur conceptualizan el capitalismo como un *problema* que puede y debe ser resuelto. Como plantean en su libro, el capitalismo es una construcción puramente social e ideológica, debido a que su única esencia es su propia estructura ideológica. Esa estructura y lógica necesitan ser expuestas y analizadas, para que puedan ser desmanteladas y destruidas.

La enseñanza contra el Capitalismo Global y el Nuevo Imperialismo es uno de los pocos libros que instituye abiertamente una crítica a la economía política en el contexto de la educación crítica. Además, McLaren y Farahmandpur son unos de los pocos teóricos sobre la pedagogía crítica y portavoces principales entre los educadores críticos que tienen la previsión, el coraje y la tenacidad de aplicar con insistencia conceptos como imperialismo y lucha de clases en sus análisis sobre la globalización y las nuevas formas de imperialismo. En su análisis y retórica, combinan dos registros de escritura erudita, sobre todo: los que combinan el activismo político, la desobediencia civil y la lucha revolucionaria, con un sólido análisis socio-

lógico. Algo significativo en particular en la obra de McLaren y Farahmandpur, es que es inflexiblemente marxista; se ubica en el terreno de los estudios pedagógicos críticos. Por supuesto se han publicado numerosos libros sobre el tema de la globalización y la educación en los últimos años pero ninguno que muestre un esfuerzo tan implacable por develar las dimensiones multicéfalas del capitalismo y elija al socialismo como una alternativa.

Los autores se ubican entre los críticos más encarnizados del imperialismo estadounidense, no sólo en la discusión sobre la educación y sus trampas, sino también con relación a otros traumas sociopolíticos de la actual era neoliberal. Enfatizan que la lucha contra la globalización capitalista y las nuevas encarnaciones del imperialismo no sólo son una entre muchas luchas políticas, sino la lucha principal que sustituye de forma estratégica a las demás. McLaren y Farahmandpur son inequívocos en su fundamentación con relación a que las relaciones sociales de producción capitalista y sus prácticas de valoración, que colocan y mantienen a las personas en un nirvana de consumo de quietud política donde nuestra subjetividad es secuestrada por el capitalismo, deben reconstruirse en el interior de un motor crítico de conciencia revolucionaria con el objetivo de cambiar el mundo. Es precisamente el tema de la lucha de clases el que con frecuencia falta en los análisis sofisticados de los educadores críticos y economistas políticos.

McLaren y Farahmandpur también colocan el asunto de la conciencia de clase en la agenda de la teoría pedagógica crítica. La cuestión tiene que ver, por supuesto, con el rol de la cultura y la educación en el fomento de la conciencia de la clase obrera (sin convertirla en un fetiche) y en la catálisis de la organización, reflexión y acción política. En su análisis, el antagonismo de clases es una categoría válida; se convierte en la piedra angular del análisis pedagógico crítico. Al tomar con seriedad los temas más importantes sobre la educación crítica —los que tienen que ver con las condiciones políticas y económicas que hacen posible al capitalismo— McLaren y Farahmandpur nos obligan a repensar la función, el alcance y el modo de la teoría y la praxis pedagógica crítica actual.

Algunos críticos pueden alegar que McLaren y Farahmandpur cayeron en la trampa de la nostalgia socialista, similar a la de los *ulitsas* y *esperanzados* de San Petersburgo —conocida para muchos como "Leningrado"— donde se vende el *kitsch* soviético de gorras, bolsas y estatuas coleccionables de los líderes de la Revolución de Octubre y el CCCP. Sin embargo, nada podría estar más lejos que su proyecto intelectualmente oportuno y políticamente exacto. Esos críticos que desacreditan la obra de McLaren y Farahmandpur por considerarla atrapada en la tergiversada época de la

política de la Guerra Fría, a menudo son los mismos que no quieren reconocer la naturaleza depredadora y totalizadora del capitalismo neoliberal; prefieren vivir sus vidas confinados en villas universitarias y juzgar al mundo por los patrones locales de su aislamiento o la superioridad moral de sus vidas de miras estrechas.

Son estos críticos quienes me recuerdan la famosa distinción de Lenin entre libertad formal y real. En sus numerosos discursos y conversaciones, y en su empleo de varios léxicos, estos pensadores pseudo-izquierdistas ejercen una libertad formal, que es la libertad *de* elección dentro de las coordenadas compartidas de las relaciones de poder existentes. Ni siquiera en sueños, estarían dispuestos a cruzar estos límites del discurso liberal para avanzar hacia el terreno *de* la libertad real y el cuestionamiento serio de las coordenadas mismas del sistema capitalista. Este cuestionamiento "verdadero" es exactamente lo que Peter McLaren y Ramin Farahmandpur han llevado a cabo en *La enseñanza contra el Capitalismo Global y el Nuevo Imperialismo*. Al volver a revisar estilos de crítica con frecuencia asociados con el pasado, han escrito un libro que se encuentra a la vanguardia de su época.

*Profesor Julia Suoranta
Universidad de Joensuu, Finlandia*