

La pobreza de la pedagogía crítica: Hacia una política del compromiso¹

Gregory Martin

La pedagogía crítica se encuentra en crisis. No se trata de una crisis aislada que afecta a una parte específica de la izquierda educativa. Es una crisis de legitimidad que se está ahondando, producida por los efectos del colapso de la antigua Unión Soviética, de la reestructuración del capital, de la fragilidad de la democracia burguesa (su declive, sus límites, su mutilación) y del fracaso de la izquierda académica, que la ha llevado a su mayor nivel de degeneración. Con el telón de fondo del neoliberalismo y de su marcha imparable hacia una apertura del sistema educativo que lo coloque dentro del marco de la competencia global y de la acumulación de beneficios, hemos sido testigos de la erosión y la degradación completas de la educación pública (Hill, 2003 y 2006). Aun en el supuesto de que dicho pasado no hubiera existido nunca, la verdad es que las universidades y los centros educativos públicos ya no son refugios en los que cobijarse de la ley capitalista del valor y el precio. Aunque la mayor parte de los trabajadores y trabajadoras del estado, lo que incluye a los académicos y académicas, «no están completamente sometidos a las condiciones del mercado», ya que sus salarios dependen «de la *financiación pública*, y no directamente del *capital privado*» (Frankel, 197, p. 34), una de las características básicas del cambiante papel de las universidades ha sido el oportunismo absoluto de los académicos y académicas con ambiciones.

Según todos los indicios, el neoliberalismo ha producido una deriva cualitativa en las conciencias, lo que ha permitido que la burguesía consolide su alianza con un escalafón superior de los trabajadores y trabajadoras del saber. Se trata de una alianza que toma toda una variedad de formas filosóficas pero que, en cuanto a lo económico y lo ideológico, actúa en favor de unos intereses alineados con el estado capitalista. En cuanto a la enseñanza y la investigación, ambos campos han visto bloqueada la pro-

Martin, G. (2008). La pobreza de la pedagogía crítica: hacia una política del compromiso. In McLaren, P. y Kincheloe, J.L., Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos (p. 461-483). Barcelona: Editorial GRAÓ. ISBN 978-84-7827-673-8.

1. Este título se inspira en los hechos históricos de la resistencia y la lucha de clase que están sirviendo de guía a una nueva generación de personas, jóvenes o viejas, que se están movilizan- do en torno a los movimientos mundiales feministas, homosexuales, antirracistas, ecológicos, contrarios a la guerra y antiimperialistas, así como en el libro de Thompson (1978).

ducción de los conocimientos fiables necesarios para la práctica y para la transformación radical del capitalismo (Ebert, 1997; Kelsh, 1998; Kelsh y Hill, 2006). Lo que se ha mostrado con más claridad es que el carácter restrictivo de la educación y de la pedagogía está atado a la homogeneización de las aspiraciones de los alumnos y alumnas (es decir, de los trabajadores y trabajadoras potenciales) dentro del universo social del capital.

Resulta consolador, en cualquier caso, que el aburguesamiento no haya infectado los terrenos fronterizos de la academia burguesa. Pedagogos y pedagogas críticos como Paula Allman, Mike Cole, Dave Hill, Debra Kelsh, Peter McLaren, Glenn Rikowski, Ramin Farahmandpur, Valerie Scatamburlo-D'Annibale y Helen Raduntz han reestablecido el contenido teórico de los conceptos principales (o «ladrillos») de una pedagogía crítica marxificada, así como los vínculos entre ellos. A pesar de que este trabajo de renovación se encuentra aún en sus primeras etapas, el destino de la «pedagogía crítica revolucionaria» (Allman, 2001) depende del desarrollo de ejemplos vivos y activos de cómo esta nueva disciplina puede investigarse y representarse socialmente por medio de una práctica metodológica corpórea (véase Rikowski, 2002; Martin, 2005). Desde esta perspectiva, creo que las interpretaciones y las implicaciones sociales del marxismo como forma de discurso político y como eje de una organización política de la clase obrera deberían ampliarse y tomar cuerpo por medio de la unión de la teoría, la política y la práctica mediante el desarrollo de la praxis (McLaren, 1999, p. xiv) o de lo que Marx definió como «actividad revolucionaria, crítica-práctica» (citado en Dunayevskaya, 2001).

En este capítulo trataré de argumentar por qué los académicos marxistas, como productores de conocimiento antihegemónico, deberían desarrollar una orientación más reflexiva hacia la comunidad, algo que exige una nueva relación entre la teoría y la práctica (Hudis, 2003; véase también Martin, 2005 y 2008). Una de las tareas más importantes a las que debe enfrentarse la sección de la izquierda educativa que se dedica a la lucha de clases consiste en demostrar su capacidad para trabajar mano a mano con los movimientos de activismo social con el objetivo de alcanzar la meta colectiva de una sociedad sostenible (en lo humano y en lo ecológico). Un compromiso dialógico crítico entre el mundo académico y «la calle» ayudará a crear nuevas esferas en las que poder producir conocimiento intervencionista. En la discusión que viene a continuación, proporciono una rápida disección de la crisis de la pedagogía crítica y de sus problemas. Después analizo la reconfiguración actual de la pedagogía crítica, destinada a convertirla en un programa más comprometido y constante de acción social revolucionaria, antes de proporcionar algunas anécdotas basadas en mi experiencia como académico y activista en los movimientos sociales de base de Los Ángeles.

La crisis actual

En este periodo de dislocación, de transición y de colaboración de clase, la crisis de la pedagogía crítica es un síntoma de la aparición de «formas (intensificadas) de sometimiento ideológico», que a su vez están íntimamente ligadas a la reproducción de la fuerza de trabajo (Althusser, 1971, p. 133; véase también Hill, 2004 y 2005; Rikowski, 2000 y 2000b). Como consecuencia de las alteraciones en el flujo del contravalor, tanto a escala nacional como a escala global, estas ideologías están vinculadas con los intentos del capital de aumentar el nivel de dominación y de explotación en todas las esferas de la vida social (régimenes intensivos de gestión, ataques directos a los salarios y a las condiciones de trabajo y también, de forma correspondiente, un asalto al salario social y al estado de bienestar «desde la cuna hasta la tumba»). Pero si uno se acerca un poco más, Harry Clever sostiene que esta situación potencialmente explosiva es, sin duda, «una crisis desde el punto de vista de las dos clases» (Radical Chains, 1994). Dado que los intereses capitalistas (es decir, los intereses de los explotadores y explotadoras) y los del proletariado (es decir, los de los explotados y explotadas) están enfrentados de manera inherente, el control de la conciencia a manos del capital nunca llega a completarse². Como resultado de esta conciencia, resulta evidente que, desde la perspectiva del capital de los monopolios, hay que «pasar por encima» de la crisis de la pedagogía crítica tan rápidamente como sea posible, ya que las luchas relacionadas con la «verdad» y con el «conocimiento» son «parte de luchas más generales que tienen que ver con asuntos como la propiedad o el poder político» (Katz, 1991, p. 225).

Bajo los efectos de una crisis creciente que nos lleva hacia el final de un periodo prolongado de tendencia económica positiva, la pedagogía crítica es «un escenario que reproduce el conflicto» resultante de los movi-

2. En la actualidad gran parte del malestar existente tiene como base la sociedad capitalista; la relevancia actual de los escritos de Marx y Engels (1967) se observa claramente en una célebre cita del *Manifiesto comunista*. «La sociedad en su conjunto se está dividiendo, cada vez más, en dos grandes campos hostiles, en dos grandes clases que se enfrentan directamente entre ellas: la burguesía y el proletariado» (p. 80). Engels señaló de forma específica el significado de estos términos en una nota al pie: «Con burguesía queremos decir la clase del capitalismo moderno, los propietarios de los medios de producción social y patrones de la mano de obra salarial. Con proletariado, la clase de la mano de obra salarial moderna que, dado que no tiene acceso a medios de producción propios, se reduce a vender su energía laboral para poder vivir» (Marx y Engels, 1967, p. 79). Así, en este capítulo los términos «proletariado», «trabajador», «trabajadora» y «clase trabajadora» se utilizan todos ellos como conceptos abstractos con los que hacer referencia a aquellos y aquellas que no disponen de los medios de producción y sólo pueden vender su fuerza de trabajo. Si se entienden de este modo, vemos que se trata de conceptos inclusivos que se enfrentan a la ideología y a la práctica de ese laborismo, exclusivo de los hombres de raza blanca, que se extiende sin freno por el movimiento sindical occidental.

mientos tectónicos producidos en el terreno material del capitalismo (descenso acusado de los beneficios, inflación o deflación, subidas vertiginosas de los precios de las materias primas, rivalidades dentro del imperio, guerras) (Ebert, 1997). Lo más alarmante de todo el asunto es que a la pedagogía crítica, en su manifestación actual, le han hecho una limpieza profunda y no han dejado ni rastro de conciencia social, de modo que ya no es una fuerza material con la que contar para el cambio social. Al publicitar su relevancia contemporánea para el desarrollo del capital humano, la pedagogía crítica ha quedado reducida a la cesta de la compra de una serie de recursos para el pensamiento crítico, para la automotivación y para la resolución de problemas, recursos susceptibles de entrar al servicio de las necesidades de beneficios privados de los grandes negocios. Para saber si un pastel es bueno hay que comérselo, así que vamos a echar un vistazo a lo que nos hemos estado metiendo en la boca, con el intento de apartar a los alumnos y alumnas de la teoría crítica para redirigirlos hacia «una nueva forma de pragmatismo» que pone el acento en la contingencia y en la indeterminación para sentar las bases materiales de la vida cotidiana (Zavarzadeh y Morton, 1994, pp. 3-4).

En el plano político, la cuestión ética en un mundo postmoderno se propone para explicar el rechazo de la teoría crítica, que «no valora» el conocimiento que se observa a través del prisma de los múltiples efectos híbridos (Zavarzadeh y Morton, 1994; Sahay, 1998). En esencia, la crítica que permite la producción de un «conocimiento de la totalidad social», que resulta fiable y sobre el que podrían ponerse los cimientos de una política de la transformación, se sustituye por «una especie de conocimiento "ético"» de lo local y lo contingente (Zavarzadeh y Morton, 1994, p. 4; véase también Kelsh, 1998). El conocimiento local y contingente, desde esta perspectiva, acaba con la creencia de que la crítica que el materialismo histórico hace del capitalismo es posible o incluso deseable (Ebert, 1996; Sahay, 1998). Como escribe Ebert (1996, p. 7):

La crítica materialista es un modo de conocimiento que investiga lo no dicho, los silencios, las supresiones y lo que se ha perdido, con el objetivo de sacar a la luz las operaciones ocultas de las relaciones socioeconómicas y las relaciones de poder, conectando la multitud de detalles y de representaciones de nuestras vidas. Muestra que algunas zonas aparentemente desconectadas de la cultura están unidas en realidad de forma material por medio de las operaciones alluremente diferenciadas, mediatizadas y dispersas de una lógica sistemática de la explotación. En resumen, la crítica materialista altera «lo que es» para explicar cómo se han producido, de forma sistemática, las diferencias sociales (en concreto el género, la raza, la orientación sexual y la clase), y cómo siguen operando dentro del marco de los regímenes de explotación, de modo que podamos cambiarlas. Es el medio para producir conocimiento transformador.

El efecto de algunas formas de postmodernismo sobre la pedagogía crítica resulta, por tanto, inquietante. Es como ir de visita a una ciudad conocida y descubrir que han cambiado el nombre a todas las calles. En este campo, como sostiene Molyneux (1995), «... mitiga cualquier intento consciente de hacer historia o de cambiar la sociedad haciendo que la historia y la sociedad sean ininteligibles»³.

Al mismo tiempo, la crisis de la pedagogía crítica no se ha desplegado, parece evidente, siguiendo un modelo lineal, simple y mecanicista de causa y efecto. Ebert (1997, p. 13) también sostiene que la lucha que se está desarrollando entre el capital y la mano de obra se caracteriza por dos tendencias opuestas, pero históricamente conectadas, que dan forma a los contornos de la lucha de clases. Por una parte nos encontramos con un estrato oportunista de trabajadores y trabajadoras del conocimiento que está haciendo que se institucionalice el trabajo pedagógico que encaja con lo que Ebert denomina los intereses «prácticos y pragmáticos» del capitalismo «basado en las prácticas *consumistas* y en las identidades derivadas de éstas». Por otro lado «... nos encontramos con la afirmación de la solidaridad de clase de la gente trabajadora (articulada, en parte, en el trabajo de los trabajadores y trabajadoras del conocimiento de resistencia) que se opone al transnacionalismo... en apoyo de un internacionalismo colectivo basado en prácticas *productivas* y en la lucha de clases». Que la clase trabajadora es capaz de lograr algún éxito es lo que hace que la burguesía se vea obligada a crear y perfeccionar nuevas formas de control.

En esta nueva fase de desarrollo y de acuerdos inestables (que deben negociarse, modificarse y renovarse constantemente), la lucha en torno a la educación no puede desvincularse de los problemas sociales a los que se enfrenta la sociedad, por ejemplo el desempleo, el cambio climático y la alienación. Inspirándose en el método que Freire (1993) propuso para plantear problemas, los educadores y educadoras críticos como Henry Giroux (1992) y Peter McLaren (2000) sostienen que estos problemas no son sólo políticos, sino también inherentemente pedagógicos. Con la intención de rescatar el concepto de acción humana, Giroux (1988) afirma que lograr «que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico» servirá para conseguir que los individuos trabajen juntos dentro de movimientos sociales para evaluar y cambiar el conocimiento y las relaciones de poder existentes (p. 127). Dentro de la esfera completamente integrada de la reproducción social, lo más importante es darse cuenta de que

3. En contraste con la moralina burguesa de la izquierda postmoderna, Marx y Engels (1967) afirmaron que la ética es relacional y que se construye por medio de la lucha de clases, inmediata y concretamente sensitiva, para crear un futuro comunista en el que «todos dispondremos de una asociación en la que el libre desarrollo de cada uno es la condición para el libre desarrollo de todos» (p. 105).

los problemas a los que se enfrenta la educación no presagian nada bueno para la educación pública o para el cambio social radical, especialmente en un mundo en el que las instituciones tradicionales de la clase trabajadora (los sindicatos y los partidos políticos) se han desintegrado, han retrocedido o se han aburguesado hasta el punto de abandonar incluso la pretensión de construir el socialismo.

Pedagogía crítica

La pedagogía crítica, desarrollada por Paulo Freire y reiniciada gracias a los esfuerzos, entre otros, de Paula Allman, Peter McLaren y del grupo británico Hillcole, tiene en la actualidad más de treinta años. En el paisaje políticamente estéril de la educación, cuenta con un pedigrí duradero y sólido en términos de las herramientas teóricas y empíricas que proporciona a los profesores y profesoras, a los estudiantes y a los trabajadores y trabajadoras sociales comprometidos con el activismo para la coordinación y el empoderamiento (Darder, Torres y Baltodano, 2002; Kincheloe, 2004; Kincheloe y Steinberg, 1998; Steinberg y Kincheloe, 1998). Como ha demostrado cuidadosamente Peter McLaren (2000, 2003 y 2005), el ADN ancestral de la pedagogía crítica revolucionaria revela que creció a partir de la desilusión con la pedagogía crítica, y que mutó bajo la influencia de las perspectivas con las que liberales, deconstructivistas y postmarxistas se aproximaron al cambio social en las dos últimas décadas, tan turbulentas. Despojada de sus conceptos marxistas (clase, ideología, explotación y revolución), la pedagogía crítica se vio horadada y llegó a la parálisis política.

Lo que pretendo subrayar es que la pedagogía crítica, a medida que recibía la influencia de algunas otras teorías que estaban de moda en la izquierda postmoderna, empezó a sufrir una metamorfosis. Se convirtió en otra cosa, una nueva encarnación cuyo potencial transformador se había atenuado. De este modo, algunas formas del postmodernismo se parecen mucho a la avispa *ichneumon* darwiniana, que deposita sus huevos en el interior de la oruga viva (Gould, 1984). Una vez que dispone de una residencia, la pequeña *ichneumon* inyecta un potente agente paralizador y procede a alimentarse de la sangre y de los tejidos blandos de la oruga, devorándola poco a poco desde el interior (Gould, 1984). Del mismo modo, el postmodernismo rehizo desde dentro la pedagogía crítica, cuyo cuerpo revolucionario ya había invadido previamente.

De hecho, y sin recurrir a una perspectiva teórica concreta, hay un grupo políticamente diverso de académicos y académicas que se encuentran cómodos con la idea de que la pedagogía crítica ha experimentado un cambio evolutivo que ha permitido exorcizar el fósil del pensamiento marxista junto a sus antagonismos binarios de clase. Se trata, por supuesto, de

una falsa comodidad. Dado que la teoría no se encuentra separada de la subjetividad y de la conciencia política, Lenin (1970) afirmó que la lucha acerca de ideas abstractas se encuentra vinculada con el plano más íntimo, sensitivo y material de la lucha de clases. En tanto que esto se encuentra relacionado con la ira impotente del postmodernismo no crítico y con el aumento de tendencias de oposición y de movimientos de activismo social en múltiples escalas geográficas, podemos hablar de una crisis de categorías. Como señala el marxista autonomista Harry Cleaves (Radical Chains, 1994):

Las categorías del análisis marxista son las categorías de las relaciones de clase, y el capital es una relación de clase (una relación de conflicto). Todas las categorías del análisis marxista que aparecen en los tres volúmenes de El capital, y en el resto de escritos, tienen que ver con la relación social, es decir, con la lucha de clases. El único desplazamiento que se produce en las categorías es el movimiento que tiene lugar como parte de la lucha de clases.

Así, de lo que estamos siendo testigos en la actualidad es de una forma de lucha de clases que ha surgido de un desplazamiento de las categorías, consecuencia del intento de la izquierda académica, en busca de maneras más optimistas de contar, de liberarse del marxismo y del peso de las verdades fundacionales, que sustituyen por «lecturas» de la realidad social que se aproximan más a las del capital (Zavarzadeh y Morton, 1994). Pasen y vean el auge de los teóricos y teóricas que fabrica la industria cultural: parecen estrellas de cine, cobran salarios millonarios y se ven arrastrados a asumir papeles infames en el circuito de conferencias académicas, un medio en el que podemos verlos firmando autógrafos a seguidores fanáticos. El capitalismo siempre necesita nuevas formas de individualismo que aseguren la «libertad» del sujeto (el capital) y de la «democracia» (Ebert, 1995). El efecto principal del postmodernismo, que reduce la práctica política a actos particulares y localizados de consumo en la esfera cultural, consiste básicamente en oscurecer el vínculo de clase con las relaciones de poder (Ebert, 1996; Sahay, 1998).

Un escenario como éste depende de la ficción dominante en los discursos postestructuralista y postmarxista, que asegura que la crítica del materialismo histórico es un acto de totalitarismo, que no valora el conocimiento local, es decir, las experiencias particulares de las mujeres y de los pueblos indígenas. No puedo abordar directamente todos los asuntos, complejos y de enorme trascendencia, que se han puesto sobre la mesa en este debate; la deriva totalitarista del marxismo, que surge de su empeño en interpretar la historia en términos de la lucha de clases, se enmarca como una forma de imposibilidad filosófica que impone una falsa clausura al significado. Lo que más me preocupa de todo este asunto tiene que ver con esa aseveración alucinante que asegura que cualquier crítica materialista que saca el tema de la conciencia de clase es una imposición «externa»

que constituye un acto totalitarista en forma de «adoctrinamiento» (Sahay, 1998). Al acusar a la pedagogía crítica revolucionaria de ser un «acto de totalitarismo», los críticos y críticas como Chet Bowers (2005) y Patti Lather (2001) sugieren que este tipo de pedagogía conduce sin remedio al gulag. En el marco de esta organización narrativa, el concepto de totalidad se despacha sin más como algo insostenible, carente de ética y reduccionista, porque no valora el conocimiento local.

Es muy triste comprobar que hay personas de izquierdas que se tragan está lógica lamentable y absolutamente simplista, sobre todo cuando sabemos que la degradación y la vulgaridad de todos los escenarios de la vida humana surgen del capitalismo, por ejemplo de su psicología de masas, que fomenta una sensación profundamente arraigada de «impotencia» que hace que la gente se conforme con el sueño acrílico del mercado. Como afirman algunas marxistas feministas, por ejemplo Amrohini Sahay, dichas políticas «de valoración» no constituyen para nada actos de compasión, sino que forman parte de la interpretación oportunista de unos pocos intelectuales privilegiados, que las adoptan porque reducen los derechos a luchas vinculadas con las relaciones del «interior» con su «exterior». Con todo su nihilismo exuberante, «una praxis de lo indecible» (Lather, 2001, p. 191) sirve como coartada para asegurar que es imposible acceder a cualquier conocimiento sistémico del «exterior», un hecho que podría operar como crítica a un sistema de dominación que produce diferencia (Sahay, 1998).

En otras palabras, se muestra incapaz de ayudar a las personas más oprimidas y explotadas de este planeta, porque no les proporciona una teoría «de conjunto» que podría capacitarlas para traducir sus frustraciones respecto al sistema, que son cotidianas y flotan libremente, en un conjunto coherente de ideas, creencias y sentimientos que aporten una base para la acción (Ebert, 1996). En efecto, al presentar la crítica del materialismo histórico como algo autoritario, y no como algo que fomenta la democracia en el sentido más pleno del término, estos autoproclamados guardianes de la identidad de las minorías no hacen otra cosa que apuntalar los cimientos que sostienen el régimen del beneficio, que es el que produce relaciones sociales de explotación basadas en la diferencia, por ejemplo en la raza, en el género y en la orientación sexual (Sahay, 1998).

Como consecuencia, los efectos globales de la ética postmoderna acrílica sobre la pedagogía crítica han sido nefastos. A comienzos de la década de los noventa, la baja forma de la pedagogía crítica era un secreto a voces. El criticismo mordaz de su contenido teórico fue lo que llevó, puede que de forma irónica, a un resurgimiento del interés por la relación entre el marxismo y la pedagogía (Rikowski, 1996 y 1997). Recientemente, y después de unos cuantos giros equivocados y de unas cuantas riñas internas, la pedagogía crítica se ha renovado para conectar

con los imperativos educativos del activismo laboral y de las organizaciones sociales. Glenn Rikowski (2001) ha ampliado la teoría marxista del valor del trabajo y ha identificado el potencial explosivo latente de la fuerza de trabajo (nuestra capacidad de trabajo en forma de paradigmas epistemológicos, habilidades, disposiciones y actitudes) como algo que se encuentra en el corazón de su arsenal teórico. Sin entrar en la rica maraña de los detalles, diremos que lo que afirma es que una pedagogía crítica revolucionaria tiene que ver con un cambio en las relaciones sociales internas, más que con propagar un conjunto determinado de ideas. Así, el desarrollo humano individual se vincula de forma orgánica con las formas colectivas de acción basadas en las luchas reales, cotidianas y materiales de la clase trabajadora (Martin, 2005). En cuanto a las tácticas y a las estrategias, una pedagogía crítica revolucionaria debe existir además dentro de un marco organizativo, al menos si pretende intervenir en la lucha de clases actual, cuyo objetivo es cambiar el mundo. La organización, en el sentido más amplio del concepto, permite la movilización social y la práctica revolucionaria cuando se enfrenta a la fuerza armada y a la autoridad legal del estado burgués.

Al mismo tiempo, el desarrollo de la pedagogía crítica revolucionaria depende contextualmente de las condiciones locales, espaciales e históricas. Este hecho hace que su implantación sobre el terreno sea un reto tanto para los estudiosos y estudiosas como para los activistas de ambos sexos. En cualquier caso, en vez de imponer una perspectiva «de talla única», los pedagogos y pedagogas críticos que trabajan en el marco de esta tradición renovada han explicado de forma convincente que este legado podría contener un par de consejos para toda una nueva generación de activistas políticos que está saliendo a la palestra. Por razones evidentes, no resulta fácil alcanzar lo que Paula Allman (2001) ha denominado una «pedagogía crítica revolucionaria». En su libro revolucionario *Critical Education Against Global Capitalism* («educación crítica contra el capitalismo global»), Allman (2001) apunta los principios esenciales de la pedagogía crítica revolucionaria. Los citamos a continuación, en forma de listado:

- ♦ Respeto mutuo, humildad, sinceridad, confianza y cooperación...
- ♦ Compromiso con el hecho de enseñar a «leer el mundo» de forma crítica y a transformar las relaciones educativas convencionales dominantes, al menos en el plano fundamental de comprensión de los motivos que hacen que dichas transformaciones sean necesarias...
- ♦ Atención vigilante al propio proceso de transformación y adhesión a los principios y objetivos que el grupo trata de alcanzar...
- ♦ Honestidad, verdad... que se exigen a cada miembro del grupo desde el comienzo del proceso de aprendizaje...
- ♦ Pasión (en cursiva en el original, pp. 178-180).

Los principios esenciales de Allman vienen seguidos de una serie de objetivos y propósitos:

- Pensamiento crítico, creativo y esperanzado...
- Transformación del yo y de las relaciones sociales de aprendizaje y enseñanza...
- Democratización...
- Adopción e internalización de los principios...
- Ansias insaciables de comprensión, o curiosidad crítica genuina...
- Solidaridad y compromiso con la transformación del yo, con la transformación social y con el proyecto de humanización (en cursiva en el original, pp. 180-183).

Lamentablemente, parte de la izquierda educativa ha acusado a esta versión sin dulcificar de la pedagogía crítica de ser «anticuada», «demasiado teórica» y abiertamente «romántica». No pretendo fingir que estas impresionantes acciones de repliegue de los educadores y educadoras progresistas no existen, pero la verdad es que la mayor parte de estos intentos de reforma pedagógica rinden una pleitesía sin sentido a la derecha, de una forma u otra, y hasta el momento han mostrado demasiada imprecisión y demasiada inconsistencia. De hecho, en vez de embarcarse en un proceso diáfano y sistemático de cambio, los soporíferos defensores de la pragmática que forman parte de algunos sectores de la izquierda educativa han sido cómplices del proceso que nos ha llevado de vuelta a la dominación, lo que no deja de ser un nuevo síntoma de los efectos del imperialismo.

La enseñanza a contrapelo: la pedagogía crítica revolucionaria en el presente

Dado que mi trabajo está influido por la tradición pedagógica freiriana y por las corrientes del humanismo marxista, soy de la opinión de que la implicación en procesos y prácticas transformadores (como oposición a los procesos y prácticas meramente repetitivos) exige una pedagogía crítica revolucionaria, que enfatiza la importancia central de la lucha de clases en la batalla contra la opresión y la explotación del capital. Mientras las pedagogías conservadoras y liberales existen para solicitar y reclutar individuos para el status quo, algo que hacen ofreciendo una acomodación entusiasta en aquellas ubicaciones del sujeto que lo invitan a identificarse con esta fuerza predatoria (a pesar de que no se trata del resultado que *pretende* esa última), una pedagogía crítica revolucionaria pone en cuestión la ideología que trabaja para naturalizar y asegurar ese mismo estado de las cosas.

Como antídoto para el veneno de la ideología y las prácticas hegemónicas del capitalismo, una pedagogía crítica revolucionaria puede servir como base para el desarrollo de lo que McLaren denomina una «subjetividad crítica» (citado en Pozo, 2003). La subjetividad crítica brota de los análisis y las estrategias de la lucha social, que crecen de forma directamente proporcional al crecimiento del poder, de la pobreza y de la diferencia, efectos todos ellos de la relación dialéctica entre la superestructura ideológica y la base económica social subyacente. La construcción de subjetividades críticas no tiene lugar en un vacío ideológico, sino que es un ejercicio dinámico y que no se detiene, un ejercicio que requiere la demolición de las estructuras del pensamiento y las políticas burguesas. Marx (1978) utilizó la idea de una «cámara oscura» para explicar el modo en que la ideología puso «patas arriba» la realidad material (p. 154). Ebert (1996) afirma que, para evitar estos efectos, la crítica de la ideología es una herramienta útil y práctica a la hora de desarrollar la conciencia de clase. La crítica de la ideología puede barrer las telarañas de la ideología dominante al revelar las desagradables contradicciones ocultas que el trabajo de esta misma ideología trata de negar. Como aclara Ebert (1996, p. 176):

La crítica de la ideología indaga acerca de las luchas sociales e históricas en torno al significado. Examina la operación de la diferencia en relación con su exterior, con las contradicciones sociales de los regímenes específicos de explotación, y presta especial atención a las formas conflictivas en que las distintas articulaciones superestructurales de la diferencia se relacionan con el reparto del trabajo y de la propiedad. Investiga cómo los códigos, las metáforas y las prácticas de significado se utilizan para ayudar a alcanzar y perpetuar las formas sociales, culturales, políticas y judiciales (es decir, la superestructura) que exigen las relaciones de producción existentes. Examina el modo en que operan para asegurar las posiciones ideológicamente necesarias del sujeto y el modo en que se representan estas posiciones de subyugación, como si fueran naturales.

Aunque la crítica de la ideología desempeña un papel esencial en el desarrollo del pensamiento revolucionario, existe el peligro de enfatizar esta forma de investigación social, sobre todo si se convierte en el objeto, y no en el sujeto, del conocimiento. Es un ejemplo clásico del divorcio del pensamiento y la acción, que conduce en último término a un resultado inevitable: el idealismo. Quiero poner este tema sobre la mesa porque, en la práctica, la práctica cognitiva desatiende con demasiada frecuencia la práctica de la actividad que Marx pretendía enfatizar, la acción. Si la pedagogía crítica revolucionaria quiere ser un factor en el intento de transformar la sociedad, creo que tenemos la obligación de desarrollar nuestros ideales políticos y nuestros compromisos sociales mediante la expansión de nuestro conocimiento, que usaremos para generar más conocimiento por medio de la reflexión y de la acción.

Gracias a esta práctica social, que Freire (1993) define como la síntesis dialéctica de «reflexión y acción sobre el mundo con el objetivo de transformarlo», una pedagogía crítica revolucionaria puede capacitarnos para cambiar la estructura social del conocimiento y el poder (p. 33). Es importante subrayar que una pedagogía crítica revolucionaria no considera que el conocimiento sea un atributo psicológico innato de los individuos, cuyo contenido se ve mediatizado por la práctica material inserta en las estructuras heredadas. Aquí, la ventaja de una práctica social de este tipo es que proporciona las bases prácticas para que los alumnos y alumnas, o los trabajadores y trabajadoras, superen su alienación política (su individualidad) gracias al descubrimiento de los intereses y el papel histórico que comparten (McLaren y Farahmandpur, 2000, 2001, 2001a y 2001b).

Uno de los principales objetivos de una pedagogía crítica revolucionaria consiste en lograr que las personas y los colectivos que sufren mayor explotación y opresión sean capaces de movilizar sus recursos colectivos para superar los límites impuestos por la devaluación histórica de sus culturas, de sus conocimientos y de sus competencias sociales. Al ubicar a la clase trabajadora y a los hombres y mujeres oprimidos como productores de su propio conocimiento, una pedagogía crítica revolucionaria se dirige a ellos y a ellas como agentes históricos que pueden trabajar juntos (en el plano de la reproducción) para poner los cimientos prácticos de nuevas instituciones creíbles de poder popular, capaces de cambiar sus ubicaciones de vida objetivas. Así, cuando se observan las posibilidades de una acción política que se esconden detrás de las organizaciones de activismo social, se ve que una pedagogía crítica revolucionaria puede proporcionar las bases para un reagrupamiento de la clase trabajadora y para una solidaridad internacional, algo que puede alcanzarse si se desarrollan concepciones alternativas para la identidad social y para la subjetividad basadas en un ciclo continuo de reflexión y acción apoyado en los conocimientos, las habilidades y las competencias sociales de la clase trabajadora y de las nacionalidades oprimidas, elementos todos ellos que habían sido suprimidos.

La transformación del tácito conocimiento cotidiano individualizado acerca del capitalismo en un conocimiento colectivo, explícito y radical, en el marco de modos activistas y participativos de organización social, tiene una relevancia directa para la comprensión del proceso democrático y del potencial para crear una comunidad mundial en la que toda la actividad esté dirigida a la satisfacción de las necesidades humanas y ecológicas, ya sea por medio de intentos de construir campañas de protesta locales y vecinales o por medio de movilizaciones más amplias que busquen establecer o reestablecer la organización internacionalista, que es el objetivo de toda pedagogía revolucionaria.

Hacia una pedagogía del compromiso

Aunque me inspiro en el trabajo teórico del marxismo, creo que las encarnaciones más académicas de esta teoría han quedado atascadas en los juegos lingüísticos de la academia burguesa. No pretendo afirmar que todo el campo del marxismo académico haya caído en esta categoría, pero la verdad es que ha quedado reducido, con demasiada frecuencia, a debates aburridos y fútiles de mentes entumecidas entre los burócratas enfrentados del conocimiento «experto». En este contexto, creo que es de una importancia decisiva que los miembros de la izquierda comprometidos políticamente encuentren una posición en el seno de los diversos movimientos sociales radicales que han surgido como reflejo defensivo contra los horrores del capitalismo (Martin, 2008; Moss, 2004). Con este fin, cuando llegué como estudiante de doctorado a la Universidad de California, en Los Ángeles (UCLA), a finales de la década de los noventa, estaba interesado en tender un puente entre ambos, algo que quería lograr ampliando mi compromiso con algunas de las luchas y de las organizaciones de la clase trabajadora.

Aunque no disponía de raíces orgánicas en Los Ángeles, comencé a buscar a mi alrededor para ver qué estaban haciendo las fuerzas sociales más militantes y emergentes para enfrentarse a la atroz desigualdad de esta ciudad, que exhibe todas las contradicciones horribles del capitalismo moderno. Una de las formas que hacen que la segregación geográfica se reproduzca en Los Ángeles es por medio del decrepito y racista sistema de autobuses, y dado que yo dependía personalmente de ellos para llegar al centro escolar y a mi trabajo, me llamó la atención el Bus Riders Union o Sindicato de Pasajeros (BRU, en adelante).

El sindicato de pasajeros es un movimiento político multirracial y plurilingüe de la clase trabajadora de Los Ángeles, que se creó para enfrentarse al gobierno en asuntos relacionados con los derechos civiles, que el sindicato entendía bajo la forma de un sistema público de transporte de primera clase, que utilizara combustibles limpios y que sirviera a todos los ciudadanos y ciudadanas. Tratando de lograr que la llama de los derechos civiles no se extinga, la misma llama que hizo que Rosa Parks, hace cincuenta años, se negara a cederle su asiento a un pasajero blanco en un autobús de Montgomery, en Alabama (pisándoles los talones al boicot de Baton Rouge), el BRU actúa como una organización democrática que cuenta tanto como con unos principios de unidad como con un conjunto de leyes locales. También acoge toda una variedad de perspectivas culturales y políticas, por ejemplo étnicas o nacionales, feministas y socialistas, así como las de gays y lesbianas.

Fundada en 1993 como un proyecto experimental del «Centro comunitario de estrategia laboral», un grupo de reflexión y actuación que tam-

bién tiene su sede en Los Ángeles, el BRU afirma que representa a tres mil personas que pagan una cuota y a otras cincuenta mil que se identifican a sí mismas como miembros, así como a los 450.000 usuarios y usuarias del sistema público de autobuses (Mann, 1999 y 2002). Los críticos podrían afirmar que estas cifras se basan en una concepción laxa del concepto de pertenencia, pero en una época en la que la mayor parte de los ciudadanos y ciudadanas de los Estados Unidos duerme profundamente al volante (y eso siempre es un peligro) en cuanto a la amenaza del capitalismo, el BRU está implicado en un experimento colectivo para construir una forma organizativa de izquierdas. De hecho, aunque la opinión popular acerca del BRU nos deja una imagen de algo absolutamente excepcional, su éxito local, que se ha ganado a pulso, ha generado variantes en otras partes de los Estados Unidos, así como en Canadá.

Las raíces del BRU brotaron en los años noventa, cuando algunos miembros del Centro para la justicia comunitaria se reunieron y pusieron en marcha un «grupo de transporte público», que desarrolló un plan táctico para movilizar la energía de las personas pobres de la ciudad en la lucha por la prioridad social de mejorar el sistema de autobuses. El proyecto organizativo estaba basado en lo que el grupo había aprendido de una amplia consulta en la que escucharon lo que la gente tenía que decir (y aprendieron de ello) en cuanto a la calidad del transporte de masas de las personas con pocos recursos de Los Ángeles.

A diferencia de la red ferroviaria Metrolink, que cuenta con fuertes subvenciones y que se construyó al servicio de los pasajeros y pasajeras de raza blanca que viven en los barrios relativamente ricos de la región (un 70%, nada menos), el sistema de autobuses sufre una congestión evidente y es poco fiable, y además es una fuente de contaminación atmosférica. Según uno de los dirigentes políticos del BRU, una broma privada en la Dirección de Transporte Metropolitano (al menos hasta que el BRU la hizo pública) describía el sistema público de autobuses como «un sistema de autobuses de tercera clase para gente del tercer mundo» (Mann, 1996, p. 17). De hecho, la transferencia masiva de fondos públicos desde el sistema de autobuses a la red ferroviaria se ve cómo algo que expresa no sólo la satisfacción de clase de una «conversión económica» sino también el fuerte carácter racial del aparato del estado y de la segregación resultante, en dos niveles muy diferenciados, del sistema público de transporte de Los Ángeles (p. 24).

Lo que atrajo mi interés de inmediato fue que el BRU había desarrollado un cierto número de procesos y prácticas innovadores para identificar, captar, integrar, archivar y utilizar como herramienta el conocimiento local disperso y cotidiano de miles de pasajeros y pasajeras de los autobuses, un conocimiento que sirviera para hacerle al estado ciertas exigencias que de otra forma parecerían excesivas. De hecho, su obra maestra llegó

en 1994, cuando el BRU puso en marcha una acción de clase que consistía en presentar una demanda con base en los derechos civiles que obligó a la Dirección de Transporte Metropolitano a mejorar y ampliar el deprimido sistema de transporte público de Los Ángeles. El hito fue el decreto de consentimiento en torno a los derechos civiles que el BRU logró en octubre de 1996, y entre cuyas disposiciones estaba la reducción del precio de los abonos mensuales de transporte (esta disposición se tradujo en un aumento del 10% en el número de pasajeros). Siempre al ataque, el BRU logró que la Dirección de Transporte Metropolitano sustituyera su desvencijada flota de autobuses diésel por nuevos autobuses propulsados por gas natural.

De modo significativo, el BRU ha declarado públicamente que estas victorias han «... generado más de mil nuevos empleos ecológicos para trabajadores y trabajadoras negros, latinos, asiáticos, procedentes de las islas del pacífico y blancos, muchos de las cuales son mujeres, con la ampliación de la red de autobuses. Se trata de una extensión del empleo público, en una época de privatizaciones y de degradación sindical» (Clean Air, sin fecha). Tal y como lo expresa Robin Kelley (1996), en una época en la que muchas personas de izquierdas y muchos líderes de los movimientos a favor derechos civiles «están muy atareados suplicándole al partido demócrata» que no deje tirada a la clase trabajadora, el BRU está construyendo una alternativa política progresista bajo la forma de un movimiento social de base que vincula la lucha en torno al transporte público con todo un abanico de asuntos urgentes, por ejemplo la justicia medioambiental, las luchas de los trabajadores y trabajadoras, la privatización y los problemas del capitalismo.

En este caso, los conceptos estratégicos y tácticos que surgen de la lucha de clases espacial, temporal, sensible y cotidiana de los trabajadores y trabajadoras de la calle (conserjes, guardias de seguridad, amas de casa) se desarrollan para adaptarse a la realidad concreta, y no a teorías abstractas. Por ejemplo, mientras el BRU y sus simpatizantes se identifican a sí mismos como miembros de la clase trabajadora en sus tratamientos individuales y colectivos, la organización ha creado una postura «inclusiva» en lo referente a la clase. Ha rechazado el activismo reservado a hombres de raza blanca que era tradicional en los movimientos sindicales y ha tratado de crear un sistema compartido de significado, esforzándose por implantar una cultura plurilingüe en el seno de la organización (todas las reuniones se dirigen en inglés, coreano y español, y todos los folletos se consideran educación pública y se imprimen en estos mismos idiomas), además de fomentar, en su trabajo diario, el antirracismo y el apoyo a la liberación de las mujeres (Martín, 2005). La atención a la diversidad étnica y lingüística de su base social ha fortalecido un sentido instintivo de solidaridad entre los trabajadores y trabajadoras dentro de la organización, un sentimiento de clase que parece surgir de su diversidad más que de cual-

quier tipo de homogeneización. De hecho, proporcionó la base legal para que el BRU se convirtiera en «representante de clase» de los más de 450.000 viajeros de autobús que dependen del tráfico de Los Ángeles.

No hay que olvidar aquí, y esto resulta de gran importancia, que los actores y actrices políticos principales de las luchas del BRU no son los trabajadores y trabajadoras titulados que ayudaron a construir la organización desde los cimientos, sino los cientos de hombres y mujeres enérgicos y normales que constituyen su fuente última de conocimiento y poder (Martin, 2008). Uno de los puntos fuertes de las organizaciones de aprendizaje como el BRU es que no reducen la educación a una herramienta potencialmente alienante diseñada para enseñar a sus miembros a sentarse con la espalda recta y a «ir tirando» mientras una burocracia electa actúa como mediadora con el estado. Con la motivación que se desprende de la idea de llevar su lucha a un nivel político más profundo y más general, fusiona la crítica y la acción al vincular la interpretación y el desarrollo individuales con la transformación personal y social. Para hacer que el proceso se ponga en marcha, el BRU anima de forma activa a sus miembros a que utilicen sus propias experiencias inmediatas de opresión y subordinación, que son únicas, como punto de partida desde el que comenzar a transformar sus situaciones. Esto incluye el uso de procesos y prácticas educativos en las actividades cotidianas del BRU, que proporciona oportunidades estructuradas «de leer el mundo de una forma crítica» a través del diálogo, de la resolución conjunta de problemas y de la acción colectiva.

Por poner sólo un ejemplo, los organizadores y organizadoras con dedicación total, que cobran por ello, y que conocen los escritos de Freire, promovieron de forma activa el «diálogo» y el «planteamiento de problemas» para facilitar el proceso de lo que Freire (1993) llamó «conscientización», así como el empoderamiento de los miembros, en las reuniones mensuales. Dado que se trataba de reuniones públicas en las que los individuos podían expresar y discutir críticamente sus experiencias, sus perspectivas creativas y sus emociones vitales cotidianas, me di cuenta de que estas reuniones mensuales tenían el potencial de reconocer y propagar las nuevas ideas rápidamente gracias a la organización, así como de desarrollar interpretaciones locales acerca de asuntos globales (el cambio climático, la guerra de Irak). Cada reunión estaba dirigida y supervisada por miembros de la dirección del BRU (un hombre y una mujer, para que hubiera equilibrio entre ambos géneros).

Lo primero que se hacía era poner al día a los presentes en cuanto al desarrollo de las campañas y a los planes tácticos, y después se pedía que dieran su opinión acerca de un conjunto de asuntos sociales que a continuación se discutían y debatían abiertamente (por ejemplo la secesión del Valle, la ocupación de Palestina), y se daba prioridad en todo momento a las voces de las mujeres, de la gente de color y de las personas cuya lengua

materna no era el inglés (The Bus Riders Union Asks, 2002). Lo más importante de todo esto es que, aun reconociendo quién estaba al mando en todo este proceso, los organizadores y organizadoras que trabajaban allí con dedicación completa dirigían sesiones «de micrófono abierto» para permitir que emergieran nuevo conocimiento y nuevas perspectivas. La creación de estructuras participativas como dichas sesiones de micrófono abierto permitían la interacción, la construcción de solidaridad entre iguales y el desarrollo de competencias de acción, todo ello por medio de la «inculcación de sujetos políticos conscientes capaces de participar en la producción de conocimientos de resistencia, y no en sus meras asimilación y (re)privatización» (Sahay, 1993).

De hecho, como forma situada de actividad interpretativa, las sesiones abiertas del BRU permitieron que el aprendizaje fuera «aún más compartido» y un marco «interactivo», «de múltiples voces», en el que «los conocimientos se distribuyen» dentro de la organización (Gutierrez, Larson, Rymes y Stone, 2000, p. 8). En términos de sus «propósitos» y «resultados» establecidos, las sesiones de micrófono abierto eran una forma de alfabetización crítica relacionada con el concepto freireano de «praxis» (pp. 106-107). Para decirlo de un modo más preciso, los acontecimientos de alfabetización de este tipo constituían un «movimiento de investigación» dirigido hacia la liberación de las condiciones reales y brutales de vida por medio de actos constantes de reflexión y de acción (1993, p. 66).

En vez de poner límites al espacio de la acción política, esta forma de pedagogía crítica de base constituye una aproximación «desde abajo hacia arriba» a la creación de conocimiento y reconoce las capacidades, las interpretaciones y las competencias sociales orgánicas de los miembros del BRU. Dichos conocimientos, capacidades y perspectivas pueden obtenerse formal, informal o incidentalmente por medio de rutinas cotidianas de trabajo, de prácticas, normas y acción sociales o incluso del papel de la memoria social como «conocimiento histórico» que los activistas transmiten de generación en generación (Foley, 1999; véase también Houston y Pulido, 2002, donde puede encontrarse un ejemplo de todo esto en el examen que hacen de la lucha del sindicato de empleados y empleadas de hoteles y restaurantes conocido como «Local 11 chapter» contra las prácticas laborales injustas en la universidad de Southern California).

Dado que se encontraba algún tipo de valor pedagógico en cada actividad, ya fuera salir a organizarse en los autobuses o reunirse en las esquinas de las calles, el BRU había desarrollado un abanico de técnicas para la creación de conocimiento para capturar y transformar cualquier aprendizaje individualizado, tácito y cotidiano (que se daba «de forma natural») en una forma de conocimiento explícito, radical y colectivo sobre el que la organización era capaz de actuar, por ejemplo la «narración colectiva de

historias», los «juegos de roles», las «tormentas de ideas», el «diálogo cara a cara» y el «trabajo grupal» (Foley, 1999 y 2001).

De entre estas estrategias de creación de conocimiento, una de las más efectivas fue el uso que hizo el sindicato de los «diarios de los derechos humanos», que se repartieron a cientos de pasajeros y pasajeras. Estas declaraciones detalladas documentaban los problemas que los usuarios y usuarias de los sistemas de autobuses consideraban más importantes (el hacinamiento; los autobuses destaralados) y se utilizaron como testimonio en las acciones legales contra la Dirección de Transporte Metropolitano. Al tratarse de informes espaciales de los problemas para desplazarse, estos diarios fueron capaces de fijar perspectivas y conocimientos prácticos cotidianos, que permitieron que la inteligencia de la organización creciera.

Una llamada a la acción

A pesar de las voces que afirman lo contrario, la política revolucionaria no es una causa perdida, ni siquiera en las postrimerías represivas de los ataques terroristas del 11 de septiembre. Creo que en un periodo de cerrazón ideológica como éste, los activistas académicos, en vez de deambular (en una supuesta introspección) en torno a una torre de marfil que se cae a pedazos, deberían aceptar la responsabilidad de actuar con valentía, sin sucumbir al miedo, al pesimismo ciego o a la desesperación. Como portadores y portadoras de lo que Henry Giroux (1998) denomina «la memoria peligrosa», resulta esencial que la parte de la izquierda que está involucrada en la lucha de clases muestre su resistencia a la privatización de la universidad, algo que puede lograr si se compromete con la acción social directa de ciertas formas de organización comunitaria de base, aun en el caso de que esta toma de postura implique algún elemento de peligro.

Después de todo, dado que las fuerzas de la derecha alineadas con el estado burgués aúllan en contra del sesgo izquierdista en las universidades, el concepto liberal de libertad de cátedra no podrá defenderse si no se vincula con las luchas y los intereses de las personas normales de todo el mundo. Es evidente que esto exigirá que nos resistamos a las identidades normalizadas que se nos han asignado en nuestros puestos de trabajo en términos de «profesionalidad» o de «éxito», lo que incluye acabar con la propensión de muchos académicos y académicas a trabajar demasiado (no olvidemos que la mayoría excede las cuarenta horas de trabajo semanal de la universidad). Sin desatender nuestras responsabilidades de enseñanza e investigación, debemos tomar en consideración la posibilidad de evitar cualquier actividad que se haya organizado con la intención de reportar beneficios, y de dedicar ese tiempo a «nuevas formas de emplear la fuerza de trabajo que implican nuevas formas de trabajo basadas en la necesidad

humana, formas que estallan más allá de la forma del trabajo como valor y que suspenden la formación del capital» (Rikowski, 2001).

Si se sigue esta línea de pensamiento, los activistas académicos, o los «intelectuales orgánicos» (tomo prestado el uso que Gramsci hace del término, 1971), podrían utilizar el tiempo y la energía sobrantes para implicarse en trabajos voluntarios o en actividades extraacadémicas, que por su misma naturaleza se enfrentan a la ley del valor que constituye la sustancia del universo social capitalista (Rikowski, 2002). Lo más importante de todo esto es que el desarrollo de las nuevas perspectivas teóricas y empíricas no pueden tener lugar de un modo abstracto en un marco de «prueba de laboratorio», sino que deben construirse y probarse con experimentos reales de construcción de nuevas formas de vida política dirigidas a alcanzar los ideales socialistas. Dado que los diversos discursos del postmodernismo se han agotado tanto en lo moral como en lo político, creo que lo que necesitamos, en la encrucijada histórica actual, es una pedagogía crítica revolucionaria, basada en la esperanza, capaz de tender puentes entre las políticas académicas y las formas de organización política de base que pueden lograr la transformación social y ecológica.

Referencias bibliográficas

- ALLMAN, P. (2001): *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*. Westport, CT. Bergin & Garvey.
- ALTHUSSER, L. (1971): *Lenin and philosophy and other essays*. New York. Monthly Review Press. (Trad. cast.: *Lenin y la filosofía*. México DF. Era, 1970)
- APPLE, M. (2000): «The shock of the real: Critical pedagogies and rightist reconstructions», en TRIFONAS, P. (ed.): *Revolutionary pedagogies: Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*. New York. RoutledgeFalmer, pp. 225-250.
- BOWERS, C. (2005): «How Peter McLaren and Donna Houston, and other "green" Marxists contribute to the globalization of the West's industrial culture». *Education Studies*, 3(1), pp. 185-195.
- «Clean Air, Clean Lungs, Clean Buses Campaign-History & Analysis (n. d.)». *The Bus Riders Union*. [Consultado el 11 de agosto de 2006, en <<http://www.busridersunion.org/engli/Campaigns/cleanair/cleanairhistory.htm>>]
- BUS RIDERS UNION (2002): *The Bus Riders Union asks the U.S. and Israeli governments: Let the Palestinian people go!*
- COLE, M. y otros (2001): *Red chalk: On schooling, capitalism & politics*. London. Tufnell Press.
- DARDER, A.; TORRES, R.; BALODANO, M. (2002): *The critical pedagogy reader*. New York. Routledge Falmer.
- DUNAYEVSKAYA, R. (2001): *Marxism & freedom: From 1776 until today*. New York. Humanity Books. (Trad. cast.: *Marxismo y libertad*. México DF. Juan Pablos, 1976)

- EBERT, T. (1996): *Ludic feminism and after: Postmodernism, desire, and labor in late capitalism*. Ann Arbor, MI. The University of Michigan Press.
- EBERT, T. (1997): «Quango-ing the university». *The Alternative Orange*, 5(2), pp. 5-47.
- «Fight transit racism, billions for buses and environmental justice campaigns». (sin fecha) The Bus Riders Union.
- FOLEY, G. (1999): *Learning in social action: A contribution to understanding informal education*. New York. Zed Books.
- (2001): *Strategic learning: Understanding and facilitating organizational change*. Sydney. Centre for Popular Education.
- FRANKEL, B. (1978): *Marxian theories of the state: A critique of orthodoxy*. Melbourne. Arena Publications Association.
- FREIRE, P. (1993): *Pedagogy of the oppressed*. New York. Continuum, 1970. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo Veintiuno, 2002)
- GIROUX, H. (1988): *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York. Bergin and Garvey.
- (1992): *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York. Routledge. (Trad. cast.: *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona. Paidós Ibérica, 1997)
- GOULD, S. (1984): *Nominal nature*. The Unofficial Stephen Jay Gould Archive. [Consultado el 12 de agosto de 2006, en <http://www.stephenjaygould.org/library/gould_nominal.html>]
- GRAMSCI, A. (1971): *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. New York. International Publishers. (Trad. cast.: *Cartas desde la cárcel*. Madrid. EDICUSA, DL, 1975)
- GUTIÉRREZ, K. y otros (2000): *Constructing classrooms of learners: Literacy learning as social practice*. Tesis no publicada.
- HILL, D. (2003): «Global neo-liberalism, the deformation of education and resistance». *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1). [Consultado el 12 de mayo de 2006, en <<http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=7>>]
- (2004): «Books, banks and bullets: controlling our minds-the global project of imperialistic and militaristic neoliberalism and its effect on education policy». *Policy Futures*, 2(3). [Consultado el 3 de febrero de 2006, en <http://www.wwwwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=pfie&vol=2&issue=3&year=2004&arti-cle=6_HILPFIE_2_3-4_web&id=203.196.46.160>]
- (2005): «Globalisation and its educational discontents: Neoliberalism and its impacts on education workers' rights, pay and conditions». *International Studies in Sociology of Education*, 15(3), pp. 257-288.
- (2006): «Education services liberalization», en ROSSKAM, E. (ed.): *Winners or Losers? Liberalizing Public Services*. Geneva. International Labour Office, pp. 3-54.
- HOUSTON, D.; PULIDO, L. (2002): «The work of performativity: Staging social justice at the university». *Society and Space*, 20(4), pp. 401-424.
- HUDIS, P. (2003): «The future of dialectical Marxism: Toward a new relation of theory and practice». Presentado en Rethinking Marxism Conference, University of Massachusetts at Amherst.

- KATZ, A. (1991): «The university and revolutionary practice: A letter toward a Leninist pedagogy», en MORTON, D.; ZAVARZADEH, M. (eds.): *Theory/pedagogy/politics: Texts for change*. Chicago. University of Illinois Press, pp. 222-239.
- KELLEY, R. (1996): «Freedom fighters (the sequel)». *The Nation*. [Consultado el 25 de enero de 2007, en <<http://www.busridersunion.org/LangIndy/Resources/NewsArticles/pdfs/1990s/Robin%20D.G.%20Kelley%20Freedom%20Riders%20the%20nation%202-5-96.pdf>>]
- KELSH, D. (1998): «Desire and class: The knowledge industry in the wake of poststructuralism». *Cultural Logic*, 1(2). [Consultado el 9 de enero de 2001, en <<http://www.eserver.org/clogic/1-2/kelsh.html>>]
- KELSH, D.; HILL, D. (2006): «The culturalization of class and the occluding of class consciousness: The knowledge industry in/of education». *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(1). [Consultado el 28 de septiembre de 2006, en <<http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=59>>]
- KINCHELOE, J. (2004): *Critical pedagogy primer*. New York. Peter Lang Publishing.
- KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. (1998): *Unauthorized methods: Strategies for critical teaching*. New York. Routledge.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. (1985): *Hegemony & socialist strategy*. New York. Verso. (Trad. cast.: *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid. Siglo XXI de España Editores, SA, 1987)
- LATHER, P. (2001): «Ten years later, yet again: Critical pedagogy and its complicities», en WEILER, K. (ed.): *Feminist engagements*. New York. Routledge, pp. 183-195.
- LENIN, V.I. (1970): *What is to be done?* London. Panther. (Trad. cast.: *¿Qué hacer?* Tres Cantos, Madrid. Akal, 1978)
- MANN, E. (1996): *A new vision for urban transportation: The Bus Riders Union makes history at the intersection of mass transit, civil rights, and the environment*. Los Angeles. Strategy Center Publications.
- (1999): «Class, community and empire: Toward an anti-imperialist strategy for labor», en MEIKSINS WOOD, E.; MEIKSINS, P. YATES, M. (eds.): *Rising from the ashes? Labor in the age of "Global" capitalism*. New York. Monthly Review Press, pp. 100-109.
- (2002): *Dispatches from Durban: Firsthand commentaries on the World Conference Against Racism and post-September 11 movement strategies*. Los Angeles. Frontline Press.
- MARTIN, G. (2005): «You can't be neutral on a moving bus: Critical pedagogy as community praxis». *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(2). [Consultado el 12 de agosto de 2006, en <<http://www.jceps.com>>]
- (2008): «Marxist political praxis: Class notes on academic activism in the corporate university», en GREEN, A.; RIKOWSKI, G.; RADUNTZ, H. (eds.): *Renewing dialogues in Marxism and education: Volume I. Openings*. London. Palgrave Macmillan.
- MARX, K. (1978): «The German ideology, Part I», en TUCKER, R. (ed.): *The Marx-Engels Reader*. 2nd ed. New York. Norton, pp. 146-200. (Trad. cast.: *La ideología alemana*. Valencia. Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones, 1994)
- MARX, K.; ENGELS, E. (1967): *The communist manifesto*. Ringwood, Victoria. Penguin Books, 1848. (Trad. cast.: *Manifiesto comunista*. Madrid. Akal, 1997)
- McLAREN, P. (1999): *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures*. 3rd ed. Lanham, MD. Rowman & Littlefield. (Trad. cast.: *La escuela*

- como performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Madrid. Siglo Veintiuno, 1995)
- (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Boulder, CO. Rowman and Littlefield. (Trad. cast.: *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México. Siglo Veintiuno, 2001)
- (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. 4th ed. New York. Longman. (Trad. cast.: *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México. Siglo Veintiuno, 1989)
- (2005). *Capitalists & conquerors: A critical pedagogy against empire*. Boulder, CO. Rowman & Littlefield.
- McLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. (2000): «Reconsidering Marx in post-Marxist times: A requiem for postmodernism?». *Educational Researcher*, 29(3), pp. 25-33.
- (2001a): «Educational policy and the socialist imagination: Revolutionary citizenship as a pedagogy of resistance». *Educational Policy*, 13(3), pp. 343-378.
- (2001b): «Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy». *Journal of Teacher Education*, 52(2), pp. 136-150.
- (2005): *Teaching against globalization and the new imperialism: A critical pedagogy*. Lanham, MD. Rowman & Littlefield. (Trad. cast.: *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo: una pedagogía crítica*. Madrid. Popular, 2006)
- MOLYNEUX, J. (1995): «Is Marxism deterministic?». *International Socialism Journal*, 68. [Consultado el 4 de diciembre de 2006, en <<http://pubs.socialistreviewindex.org.uk/isj68/molyneux.htm>>]
- MOSS, P. (2004): «A 'politics of local politics': Praxis in places that matter», en FULLER, D.; KITCHIN, R. (eds.): *Radical theory/critical praxis: Making a difference beyond the academy*, pp. 103-115. Praxis(e) Press. [Consultado el 2 de octubre de 2004, en <<http://www.praxis-epress.org>>]
- POZO, M. (2003): «Toward a critical revolutionary pedagogy: An interview with Peter McLaren». *St. John's University Humanities Review*, 2(1). [Consultado el 30 de junio de 2004, en <http://dissentvoice.org/Articles9/Pozo_McLaren-Interview.htm>]
- RADICAL CHAINS (1994): «'Autonomist' & 'Trotskyist' views: Harry Cleaver debates Hillel Ticktin on capitalism's present crisis. . . danger and opportunity». *Radical Chains*, 4, pp. 9-17. [Consultado el 12 de diciembre de 2001, en <<http://www.hrc.wmin.ac.uk/guest/radicalRC-DEBAT.HTM>>]
- RIKOWSKI, G. (1996): «Left alone: End time for Marxist educational theory?». *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), pp. 415-451.
- (1997): «Scorched Earth: Prelude to rebuilding Marxist educational theory». *British Journal of Sociology of Education*, 18(4), pp. 551-574.
- (2000a): «Messing with the explosive commodity: School improvement, educational research, and labour-power in the era of global capitalism. If we aren't pursuing improvement, what are we doing?». Presentado en *The British Educational Research Association Conference*, Cardiff University. [Consultado el 3 de diciembre de 2006, en <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001610.htm>>]
- (2000b): «That other great class of commodities: Repositioning Marxist educational theory». Presentado en *The British Educational Research Association Conference*, Cardiff University [CLC9]. [Consultado el 3 de diciembre de 2006, en <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001624.htm>>]
- (2001). *The battle in Seattle: Its significance for education*. London. Tufnell Press.
- (2002): «Methods for researching the social production of labour power in capitalism». Presentado en *Research Seminar*, University College Northampton, UK. [Consultado el 3 de diciembre de 2006, en <<http://www.ieps.org.uk/cwc.net/rikowski2002b.pdf>>]
- SAHAY, A. (1993): «Toward a critique-al practice [and against the (re)vision-ism of the (post)modern liberal ethos]». *The Alternative Orange*, 3(1), pp. 6-7, y pp. 20-21.
- (1998): «Transforming race matters: Towards a critique-al cultural studies». *Cultural Logic*, 1(2). [Consultado el 6 de junio de 2002, en <<http://eserver.org/clogic/1-2/sahay.html>>]
- SEARS, A.; MOOERS, C. (1995): «The politics of hegemony: Democracy, class, and social movements». *Transformation: Marxist boundary work in theory, economics, politics and culture*, 1, pp. 216-242.
- STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (1998): *Students as researchers: Creating classrooms that matter*. London. RoutledgeFalmer.
- STRAUSS, J. (2005): *The Labour aristocracy and working-class politics*. [Consultado el 4 de julio de 2006, en <<http://www.dsp.org.au/links/back/issue28/Strauss.htm>>]
- THOMPSON, E.P. (1978): *The Poverty of Theory*. London. Merlin Press.
- ZAVARZADEH, M.; MORTON, D. (1994): *Theory as resistance: Politics and culture after (post)structuralism*. New York. The Guilford Press.