

La Universidad Secuestrada
El Reto de Confrontar a la Alianza
Militar-Industrial-Académica

La Universidad Secuestrada

El Reto de Confrontar a la Alianza

Militar-Industrial-Académica

Henry A. Giroux
Universidad McMaster



Ministerio del Poder Popular para
la Educación Superior





CENTRO INTERNACIONAL MIRANDA

Luis Bonilla-Molina
Presidente

Directorio
Haiman El Troudi
Maximilien Sánchez A.
Gilberto Giménez
Héctor Navarro Díaz

- © **Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior**, 2008
- © **Centro Internacional Miranda**, 2008

Título original: The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex

Título traducido: La Universidad Secuestrada: El Reto de Confrontar a la Alianza Militar-Industrial-Académica

Traducción: Elena Pereira Urosevic

Portada:

Diagramación: Yelitza Mejías E.

Centro Internacional Miranda

Residencias Anauco Suites, Pent House.
Parque Central, Final Av. Bolívar, Caracas-Venezuela.

Depósito Legal:

ISBN:

Tiraje: 2500 ejemplares
Impreso en Venezuela / *Printed in Venezuela*



Ministerio del Poder Popular para
la Educación Superior

República Bolivariana de Venezuela

Presidente

Hugo Rafael Chávez Frías

Ministro del Poder Popular para la Educación Superior

Luis Acuña Cedeño

Viceministra de Políticas Académicas

Tibisay Hung

Viceministro de Políticas Estudiantiles

Henry Gómez

Para Susan, infinitamente

Para Zygmunt Bauman, con gran admiración
A la memoria de Grizz

Contenido

<i>Dedicación</i>	7
<i>Prólogo</i>	11
<i>Agradecimientos</i>	21
Introducción: El Desafío a la Alianza Militar-Industrial-Académica después de 11/9	23
Capítulo 1: Preparar a la Academia: La Educación Superior a la Sombra del Estado de Seguridad Nacional	35
Capítulo 2: Mercadear a la Universidad: el Poder Corporativo y la Industria Académica	127
Capítulo 3: El Nuevo Asalto por la Derecha a la Educación Superior Sin Libertad Académica en los Estados Unidos de América	167
Capítulo 4: ¡Rescatemos a la Universidad!	235

Prólogo

Henry Giroux ha sido por décadas uno de nuestros maestros en la comprensión holística de la escuela como espacio de resistencia ante la dominación. Su discurso y su construcción teórica resultaron esperanzadores al superar la noción de la escuela y la universidad como simples aparatos ideológicos e invitar a la transformación social dejando claro que en ellas está también presente la lucha contrahegemónica por una sociedad más justa, solidaria y equitativa.

El Centro Internacional Miranda, como parte del proceso revolucionario que sienta las bases para el socialismo bolivariano, tiene hoy el honor de poder presentar la primera edición en castellano de «La universidad secuestrada», el último trabajo de Henry Giroux sobre la universidad norteamericana. Su deferencia la sentimos y agradecemos como parte del acompañamiento a nuestro proceso de transformación en el país y al esfuerzo humilde en esa dirección de este centro de pensamiento y formación.

El texto de Giroux devela en detalle el caso de la academia norteamericana convertida en «fábrica militarizada del conocimiento», cada vez más influenciada por las políticas y decisiones de la CIA. En el texto, la universidad aparece en el centro de las políticas imperiales de Seguridad Nacional implementadas después de los sucesos del 11 de septiembre de 2001. El autor hace especial énfasis en las resistencias que históricamente

han surgido desde la propia universidad contra el proyecto militarista de la élite gobernante en los Estados Unidos. Desde las luchas estudiantiles contra la guerra de Vietnam en los sesenta hasta el presente, son innumerables las expresiones de oposición a las políticas que pretenden secuestrar la universidad y subordinarla a los intereses de las grandes corporaciones.

Giroux subraya el papel que han tenido los centros de investigación universitaria financiados por el Pentágono en la estrategia de subordinación de la academia a la política militarista de la administración norteamericana. La formación especializada de militares en las universidades, auspiciadas con fondos especiales de defensa constituye otra arista para el encadenamiento de la universidad y el hurto de su condición de espacio de pensamiento libre. Cada día crece más el número de profesores y administradores universitarios provenientes de las filas de la Agencia Central de Inteligencia que trasladan a las aulas los principios que animan a la siniestra agencia. Si a ello le añadimos el renovado ímpetu controlador que viene asumiendo el FBI respecto a los estudiantes, profesores e investigadores provenientes del extranjero podemos ver con mayor claridad el proceso de conversión de la universidad norteamericana en pieza fundamental del renovado complejo «militar-industrial-académico» de dominación.

El texto de Giroux es una crítica demoledora a un concepto de universidad que dista de la academia librepensadora para convertirla en una nueva pata de la mesa militar e industrial imperial, proceso que está conduciendo a la sociedad norteamericana a un nuevo tipo de autoritarismo. Por ello señala sin ambigüedades: *«todo lo anterior afecta los valores democráticos que definen a la Educación Superior como una esfera democrática pública»*. Una nueva antinomia, el «autoritarismo democrático» que va ocupando cada vez más espacios en la vida pública de los Estados Unidos bajo la excusa de la lucha contra el terrorismo. No en vano, en la ontología de la elite, en el poder, en Norteamérica aparece la idea de la guerra como una cuestión religiosa.

Alerta el autor, siguiendo planteamientos de Foucault, que el nuevo orden mundial ha llevado a la (con) fusión de la vida y la política. Esta biopolítica define cada día más, quien vive y quien muere. El castigo como política pública sustituye a la compasión social, abriéndole las puertas a nuevas formas de exclusión y, en la peor perspectiva del darwinismo social, al concepto de desechabilidad. En el corazón de esta reconfiguración aparece la universidad estadounidense, en permanente contradicción entre el poder y las resistencias que a su interior se generan.

Para quienes defienden el modelo de sociedad vigente en los Estados Unidos y su réplica en el continente americano, las denuncias de Giroux sobre el papel de la investigación militar en los campos universitarios debería resultar esclarecedora. Esta perversión que tergiversa el papel de la academia la lleva a dedicar buena parte de su tiempo al diseño y fabricación de armas para la guerra. Ello demanda un ambiente de confidencialidad que dista del espíritu deliberativo de la academia. Estas prácticas producen una degradación moral y profesional del personal docente, de investigación y los propios estudiantes que en ella participan. Esto tiene unas consecuencias aún inimaginables en la preservación de las libertades democráticas y el concepto de ciudadanía.

En contravía, Giroux demanda que la universidad, además de garantizar la formación laboral, debería enseñar a luchar contra las desigualdades propias de las relaciones de trabajo como camino para garantizar la auténtica libertad y la democracia. En el texto queda evidenciado cómo el camino del abandono de la responsabilidad del Estado con la educación superior entendida como bien social, y su entrega a fuentes «alternas» de financiamiento, lleva a la universidad a caer en las garras de las grandes corporaciones que las transforman en apéndices de sus intereses. En este sentido, y demostrando que el continente latinoamericano tiene ahora el testigo de la alternativa política, cobra especial significación el nuevo énfasis que se está otorgando a la comprensión de la educación superior como una responsabilidad indeclinable del Estado (esto formó parte de los acuerdos de la Conferencia Regional de Educación Superior, CRES, realizada en

Colombia, en la ciudad de Cartagena de Indias en 2008, y es, al igual, una idea central de la política educativa de la Revolución Bolivariana).

Al leer este libro no quedan dudas sobre lo nefasto de la política de crédito educativo implementada para financiar los estudios de buena parte de los estudiantes norteamericanos. Las deudas acumuladas facilitan que los nuevos profesionales caigan en manos de las grandes corporaciones para poder obtener ingresos que les permitan honrar sus compromisos. El círculo se cierra limitando las posibilidades creativas de la profesión universitaria. Otros ni siquiera podrán calificar para acceder a un préstamo que les permita cursar sus estudios superiores, quedando excluidos de la formación profesional.

La universidad norteamericana deja de ser el espacio de debates plurales en la búsqueda de una formación con valores democráticos para convertirse, a juicio de Giroux, en una mercancía, ahora especialmente valiosa gracias a las necesidades formativas que exige la sociedad de la información. La universidad convertida en un negocio para el lucro, da a su vez pie al surgimiento de lo que el autor denomina una nueva casta de empresarios académicos.

En este escenario, no es extraño que el autor insista en los peligros para la libertad académica que se ciernen sobre la universidad norteamericana en el entorno del nuevo «marcarthismo» puesto en marcha tras el 11 de septiembre. Uno de los ejemplos más evidentes lo constituyen los ataques a las cátedras de estudios del Medio Oriente, pero otro tanto ocurre con los estudios culturales o las perspectivas críticas con el colonialismo o el neocolonialismo.

Pero las críticas y denuncias de Giroux no cierran el horizonte. Por el contrario, a partir del análisis surge el convencimiento sobre las potencialidades de la pedagogía crítica para hacer resistencia y mantener viva la utopía por una sociedad más justa, democrática y solidaria. Y desde ese nicho de la pedagogía crítica, Henry Giroux llama a rescatar la universidad

planteando que «el mayor desafío se concentra en la tarea colectiva de reclamar a la academia la esfera pública democrática dispuesta a enfrentar el sinfín de problemas globales que causan sufrimiento innecesario de la humanidad: desigualdad, explotación incesante de grupos marginalizados, multitudes de seres humanos desechables, crecientes formas de exclusión social y nuevas formas de autoritarismo».

El autor se coloca en la línea de pensamiento y acción que caracteriza las políticas públicas educativas bolivarianas. Llegamos a las mismas conclusiones que Giroux al debatir sobre la universidad que tenemos y la universidad que queremos. Concretar acciones para salir de los rasgos encontrados en el diagnóstico implica un desafío, pensar la educación y su transformación desde nuestros propios referentes pero sin desconocer las luchas que en otros rincones del planeta libran los educadores, los estudiantes y los pueblos democráticos por un mundo mejor.

Como señala el profesor cubano Álvarez de Zayas, uno de los retos sustantivos de la educación consiste en traspasar las fronteras del conocimiento reproductor generando nuevo conocimiento socialmente útil para resolver los problemas que cotidianamente afectan a los ciudadanos. Ello demanda de la universidad y la escuela el desarrollo de nuevas formas de aprender, comunicar, valorar y empalmar con la realidad.

En la revolución bolivariana hemos avanzado como en ningún otro momento histórico en Venezuela en el tema de la inclusión educativa. Dan cuenta de ello, entre otras acciones, las Misiones Educativas y la lucha por hacer más expeditos y menos elitescos los sistemas de ingreso a las universidades. Pero no basta con garantizar el acceso de los hijos e integrantes de los sectores populares y la clase media al sistema educativo; es igualmente necesario transformar las dinámicas pedagógicas y las maneras de relacionarse los integrantes de los centros educativos entre sí y con el entorno comunitario. En esa dirección estamos reflexionando y actuando de manera sostenida. El horizonte de retos es aún inmenso.

Los sectores conservadores que se beneficiaron del modelo político de dominación anterior al proceso constituyente de 1999, conscientes de la importancia de la educación en la construcción de imaginarios y realidad propagan la falsa idea que la educación es neutra. Muy al contrario, en ella se expresan las prácticas de opresión, resistencia y liberación que encontramos en nuestras sociedades. En consecuencia, el debate sobre las didácticas, las propuestas de evaluación, los modelos de planificación escolar, la perspectiva curricular, la presentación y contenidos de los textos y hasta la configuración del propio espacio educativo son centrales a la hora de hablar de un proyecto educativo nacional liberador y emancipatorio que rompa con las prácticas de dominación.

En la década de los ochenta y buena parte de los noventa la clase política dominante en Venezuela intentó implementar la agenda neoliberal en todos los espacios. La Universidad no escapó a la aspiración por convertir el ámbito universitario en espacio de entrenamiento de personal para las grandes corporaciones, desvinculado de los problemas sociales reales. Para ello vivió un proceso sostenido de elitización expresado en la composición social de sus matrículas y de subordinación teórica a los dictámenes de las franquicias. Giroux, atento a la construcción de exclusión a través de la universidad, devela esta dinámica en la propia nación imperial y la denuncia como contraria a los valores democráticos y el bienestar colectivo. En ese sentido el texto de Giroux es profundamente revelador de la creciente influencia de la derecha política en el sector, hasta el punto de que algunos aspectos ya forman parte de un nuevo sentido común reaccionario.

Buena parte de la preocupación del autor se centra en la relación de la academia con la sociedad. La reflexión incisiva de Henry Giroux nos permite extrapolar este debate a nuestra realidad venezolana, colocando de relieve otra de las temáticas medulares en toda revolución: la relación de la intelectualidad crítica con los procesos de toma de decisión. Históricamente no siempre la ecuación resultante entre la crítica intelectual y el gobierno ha dado resultados positivos. Desde la perspectiva de la escuela-universidad como espacio de resistencia, Giroux ha puesto en relieve el papel del

intelectual que se vincula a las aspiraciones y necesidades de los sectores populares en la construcción de una sociedad más justa. Eso obliga a interrogarnos desde el espacio crítico en construcción de nuestro proceso revolucionario.

A nuestro juicio el reto de la interlocución entre intelectuales y niveles de toma de decisión que tiene la revolución bolivariana esta asociado a:

- (a) **la tensión entre administradores e intelectuales.** Para resolverla no sólo basta la tolerancia de la burocracia respecto a las opiniones críticas de la intelectualidad, sino desarrollar una cultura de la incorporación de ideas, sugerencias y propuestas provenientes de la academia hacia la tarea de gobierno. La administración revolucionaria debe estar atenta a la crítica revolucionaria, pues ésta debe ser pivote de su gestión,
- (b) **la tensión entre el decir y el hacer.** Los intelectuales tienen que comenzar a construir conocimiento a partir de experiencias concretas con las cuales se dialogue para construir un nuevo saber. Esto implica la construcción de la intelectualidad como un esfuerzo colectivo, lo cual requiere complementar la certificación académica con mecanismos concertados de certificación social,
- (c) **la tensión entre el hacer y el proponer.** Ya la simple reflexión metateórica no sólo no basta sino que puede llegar a ser obscena cuando una sociedad exige soluciones de corto y mediano plazo a sus problemas. La síntesis de conocimiento debe ser teórica pero también propositiva en el marco de un momento histórico que convoca a todos y todas a la solución de la variedad de problemas sociales,
- (d) **la tensión entre el proponer y los tiempos de la administración.** No existen soluciones ideales y tiempos inmediatos para la solución de problemas que se mantienen y han

agravado por décadas. No basta dibujar el paraíso en la tierra sino que es necesario construir metodología, planes y proyectos que permitan a la mayor velocidad posible construirlo. En una academia cuyo porcentaje de tesis de grado y trabajos de ascenso es muy bajo respecto a la incidencia en la transformación de la realidad social, el reto de los intelectuales es diseñar viabilidad a sus propuestas en el corto, mediano y largo plazo. La experiencia de las dinámicas en la administración pública indica que esta tensión tiene un peso determinante. Por ejemplo, son innumerables los documentos que se presentan sobre la necesidad de avanzar en un currículo local, pero cuando se le pide a quienes lo presentan construir un **mapa de gestión** para impulsarlo como política pública educativa nacional se evidencian dificultades para el diseño de una propuesta que permita concretarlo. La abstracción, necesaria para construir conocimiento, se queda colgada de una nube y vuelve muy difícil la concreción de ideas,

(e) la tensión entre los tiempos de la administración y la utilidad social. El Estado heredado está diseñado para la ineficiencia social. Muestra de ello son los índices de exclusión que tenemos en nuestro continente. Conscientes de esta realidad, desarrollamos el modelo de las Misiones como una propuesta de gestión expedita con capacidad de impacto en la realidad social a la mayor brevedad. Las Misiones Educativas han dado unos resultados formidables, además de impactar positivamente al propio aparato del Estado. Por otra parte, los tiempos burocráticos y la política real pueden convertirse en justificaciones para no realizar de manera oportuna los cambios que se esperan de la gestión. En ese sentido, el papel del intelectual profundamente vinculado a sectores sociales es crucial para convertirse en interlocutor válido de demandas sociales de eficiencia y eficacia pública.

Evidentemente la lectura de cada ensayo de Giroux siempre ha despertado en los maestros y profesores venezolanos renovados deseos de prestar una mayor contribución a las transformaciones educativas y sociales.

Esa es la característica de los grandes maestros que incitan a comprometerse con el cambio de cada realidad concreta. Este caso no es una excepción. El libro que presentamos del maestro en la pedagogía crítica, Henry Giroux, constituye un texto de permanente consulta para quienes estamos interesados en abrir un amplio debate público sobre la universidad. Esa universidad pública, gratuita, popular y profundamente comprometida con un proyecto de país auténticamente libre, independiente y democrático. Estamos seguros que su lectura será estimulante para los miles de facilitadores de las Misiones Educativas, nuestros maestros e investigadores.

Finalmente, queremos agradecer al Ministro Luis Acuña por su decidido apoyo para hacer posible esta colección de textos de la línea de investigación de pedagogía y gestión educativa del Centro Internacional Miranda. Es justo reconocer el estímulo permanente dado desde el Viceministerio de Gestión de Políticas Académicas del MPPEs, liderado por Tibisay Hung, a la labor de investigación, docencia y editorial que realizamos en el CIM. Humberto González, Rubén Reinoso, Carlos Azualde, Jonathan Montilla, Isabel Herrera y la traductora Elena Pereira hicieron posible la concreción de este volumen. A todos ellos el agradecimiento y alta estima del equipo directivo y personal del Centro Internacional Miranda por ayudar para que el gran público venezolano conozca este estimulante trabajo. Si Epicuro soñó en un su Jardín un espacio libre, igualitario, irreverente con el saber anquilosado, un oasis abierto a quien quisiera compartir conocimiento y hacer de la amistad al conocimiento y a los otros una norma de vida, el trabajo de Giroux que presentamos nos va marcando caminos frescos que apuntan hacia ese objetivo. Precisamente los que queremos construir en nuestro proceso haciendo de la participación alegría.

Luis Bonilla-Molina
Presidente CIM

Agradecimientos

Quiero agradecer a Susan Searls Giroux, Sophia McClennen, Doug Morris, Donaldo Macedo, y a Christopher Robbins por proporcionarme numerosas percepciones críticas y sugerencias, las cuales están recogidas en *La Universidad Secuestrada*. Aunque yo sea el único responsable por el libro, sus aportes críticos fueron de sumo valor al ayudarme a analizar varias ideas que ahora retomo y desarrollo. También quiero agradecer a Howard Zinn, Stanley Aronowitz, Jasmin Habib, Ira Shor, Olivia Ward, Nasrin Rahimieh, Peter Mayo, David Theo Goldberg, Brian McKenna, Nick Couldry, John Comaroff, Doug Kellner, Zygmunt Bauman, Lewis Gordon, Lawrence Grossberg, Roger Simon, Ken Saltman, Max Haiven, y Scott Stoneman por sus contribuciones críticas. Grace Pollock, mi valiosísima asistente de hace tres años, quien hizo un excelente trabajo al editar el manuscrito y al ayudarme a investigar. Sus magníficas aptitudes y visiones serán muy extrañadas. Mi asistente administrativa, Maya Stamenkovic, quien con su investigación y habilidades administrativas, «salvó» mi cordura en numerosas ocasiones. Dio lo máximo de ella por ayudarme a terminar este libro. También quiero agradecer a mi editor de hace tanto tiempo y buen amigo, Dean Birkenkamp, quien ha sido un gran crítico y ha brindado su apoyo a mi trabajo. Su consejo sobre cómo organizar este libro cambió el proyecto drásticamente y ayudó a producir uno mucho mejor. Grizz, mi compañero canino por diez años, quien murió en el 2006, siempre me brindó

su afecto y amor y estuvo conmigo hasta escribir la mitad del libro. Lo extraño muchísimo. A mis tres chicos, Jack, Chris, y Brett—tan queridos para mí, pero tan lejos. Nuestra nueva compañera canina, Kaya, nos ha brindado una gran alegría en estos últimos meses y provoca una sonrisa en mi rostro cada vez que abro la puerta y veo su júbilo y amor. El tenerla bajo mi escritorio mientras terminaba el libro, con seguridad, me ayudó a hacer la tarea menos difícil. Y, por supuesto, quiero ofrecer mi reconocimiento a todos aquellos profesores universitarios, estudiantes y educadores quienes están al frente de una de las peleas más importantes de nuestros tiempos, cual es el arriesgarse por hacer que el aprendizaje sea relevante y por un futuro mejor. Una vez más, quiero agradecer a mi increíble compañera, Susan, quien nunca desiste de inspirarme con su calidez, inteligencia chispeante, su gran amor por la música y su presencia totalmente seductiva. Finalmente, espero que Ellen Willis esté orgullosa de este libro. Me hará falta su generosidad, su espíritu mundano, afecto e inteligencia. Una primera versión del capítulo III apareció en el diario *College Literature* (*Literatura Universitaria*).

Introducción: el Desafío a la Alianza Militar-Industrial-Académica después del 11 de septiembre

por

Henry A. Giroux

La presencia del sufrimiento, del miedo y de la amenaza, aún no disminuidos, necesita que el pensamiento, aún no comprendido, no sea descartado.
Theodor Adorno

¿Cuál es la tarea de los educadores en tiempos en que las fuerzas de la democracia parecen estar en retirada y las ideologías emergentes, así como las prácticas de militarización, corporativismo y fundamentalismo político, se encuentran en cada aspecto de la vida individual y colectiva? La respuesta a esta pregunta tendrá un gran impacto en la Educación Superior y en el futuro de la vida pública democrática. No existen soluciones sencillas, por lo tanto es crucial, particularmente para los educadores, proveer concepciones democráticas alternativas sobre el significado y propósito de la Educación Superior; al igual que de establecer su relación con el gran orden político, determinando las tendencias corporativas privatizadoras y militaristas tanto dentro de la universidad como dentro de la sociedad.

La Universidad Secuestrada demuestra que tanto la academia como la democracia están en peligro, dada la agresión desatada al legado de la academia asociada a una educación democrática. También se refiere al rol presente y futuro de la universidad como esfera pública democrática. La rigidez ideológica, económica y religiosa a la que se somete a la Educación Superior tiene la intención de eliminar el pensamiento crítico, las formas de conocimiento que no sean mercantilistas ni militarizadas, el compromiso intelectual con temas sociales importantes y las formaciones sociales interdisciplinarias. Todo esto es más que un ataque a la democracia, porque tales agresiones también van en contra de la misma política, es decir, de aquellas formas de enseñar, intercambiar, dialogar y de las relaciones sociales

que rechazan «la supresión de la participación y de la libertad de expresión.»¹ Al decir que la universidad está secuestrada, no significo que ha sido totalmente tomada por fuerzas antidemocráticas, ni que ya no es un lugar de controversia y de lucha. Tampoco sugiero que la universidad y sus posibilidades para el trabajo académico, los estudiantes y la vida pública no deban ser abiertos al cuestionamiento bajo las condiciones cambiantes que influyen en las instituciones educativas. Lo que está en juego aquí es la amenaza que aún la universidad afronta: una universidad que ha sido debilitada y no ha asumido su compromiso por veinte años y, por ende, es necesario que asuma su capacidad de intervenir en el presente y de evaluar críticamente su función. *La Universidad Secuestrada* es una respuesta directa a las crecientes fuerzas puestas en escena para la creación del estado de seguridad nacional y para el asalto frontal a la educación, a los derechos civiles y al disenso; dichas fuerzas están en consonancia con un país como Estados Unidos posterior al 11 de septiembre que cada vez se vuelve más militarizado y vigilante. La forma cómo abordemos la interconexión de la crisis de la academia con la crisis de la democracia pueda que, bajo las circunstancias actuales, vaya más allá de las preguntas importantes planteadas en *Los Ojos de la Universidad* de Jacques Derrida y *La Universidad en Ruinas* de Bill Reading.² Más que girar en torno a lo que podría ser la universidad o analizar cómo ha sido transformada dentro de un discurso neoliberal, se debería enfocar más hacia aspectos tales como las relaciones históricas entre la academia y las fuerzas de militarización o en lo que se ha convertido la academia bajo la tensión entre la alianza militar-industrial-académica y las fuerzas de cambio. *La Universidad Secuestrada* apunta al reclamo de la Educación Superior como una esfera pública democrática y como contra-institución, en la que se haga posible que los profesores y estudiantes se involucren en una cultura del cuestionamiento, en una pedagogía del compromiso crítico y en una política democrática de responsabilidad cívica. Esto, en parte, plantea el vínculo de la Educación Superior con proyectos educativos que permitan el desarrollo de movimientos sociales, esferas públicas y de ciudadanos críticos que no tan sólo enfrenten el incremento de un gran número de tendencias peligrosas antidemocráticas en los Estados Unidos, sino que también consideren lo que podría ser el papel democrático

de la Educación Superior dentro de un mundo posterior al 11/9. Es una gran responsabilidad: la Educación Superior puede jugar un papel esencial si intenta recuperar la relación desgastada entre la educación y la democracia, entre el conocimiento y la ciudadanía comprometida, y entre el aprendizaje y el cambio social democrático.

La crisis en la democracia estadounidense está determinada por la creciente inseguridad de la nación, el vacío del Estado como proveedor de apoyo social, el «estado militar del milenio,»³ los efectos perniciosos de la globalización negativa, la atomización del día a día y el auge de la violencia representado en guerras desatadas tanto afuera como adentro. Como resultado de los miedos, inseguridades y penurias, todavía no se ha generado una resistencia colectiva a las ideologías, prácticas y condiciones autoritarias; más bien se ha creado un mayor escepticismo—e incluso una hostilidad evidente—en torno a las políticas democráticas, a la Educación Superior y al pensamiento crítico mismo.

Cada vez menos estadounidenses parecen estar deseosos de defender aquellas instituciones vitales y cruciales para una democracia, especialmente la idea de la academia como bien público y como esfera pública democrática decisiva. El cinismo en la política y el escepticismo en cuanto a la educación son tendencias que se han reforzado, trayendo como consecuencia que las obligaciones de la universidad, tales como la responsabilidad cívica, el servicio público y la vida comunitaria, se hayan obviado. Tanto el público estadounidense como muchos educadores han abandonado el lenguaje sustantivo orientado a unir la escolaridad con la democracia, convencidos de que la educación hoy en día se trata de un entrenamiento laboral, la búsqueda de ventaja en el mercado competitivo, lo que consideran patrióticamente correcto, además de una fuente constante de trabajo para el Estado de Seguridad Nacional. El pensamiento crítico está bajo ataque en todas las esferas públicas, pero especialmente en la Educación Superior, cuando fanáticos ideológicos de extrema derecha y fundamentalistas cristianos legitiman un anti-intelectualismo desenfrenado y un moralismo rígido, avivado por una intolerancia profunda en contra de instancias para razonar, disentir, dialogar y del humanismo secular. Los fundamentalistas religiosos y sus aliados ideológicos en la derecha se

expanden por los campos universitarios promoviendo una forma de patriotismo que etiqueta al pensamiento crítico de no ser estadounidense o de ser satánico, reproduciendo una ciega obediencia al poder y al mismo tiempo mostrando una intolerancia inflexible hacia todas las críticas al poder estatal y de las políticas internacionales e internas del gobierno.⁴

La agresión permanente al pensamiento crítico, el pisoteo de los políticos de derecha a las libertades civiles y la prefabricada cultura de inseguridad, así como también el compromiso con el fundamentalismo de libre mercado que socava las relaciones sociales en las que los educadores trabajan, han impedido la posibilidad de pensar en forma diferente acerca de cómo las instituciones sociales vitales pueden ser defendidas como bienes públicos. Por otra parte, los intereses personales y la codicia desencadenada, en combinación con políticas sociales retrógradas para hacer de la seguridad una prioridad nacional, propulsan una cultura del miedo alentada por la alianza militar-industrial-académica, al mismo tiempo que las visiones enfocadas a lo social se apartan de la esfera pública. Lo patrióticamente correcto, el consumismo y la militarización se han convertido en la más poderosa trilogía de fuerzas que ahora moldea a la educación, redefine el significado de ciudadanía y establece los parámetros de un orden social autoritario. Mientras los espacios para producir ciudadanos comprometidos son despojados de sus capacidades críticas y son comercializados y militarizados, una cultura de consentimiento, miedo, terror y paranoia emerge para consolidar el autoritarismo en la sociedad estadounidense.⁵

La lucha por una universidad como esfera pública democrática y como un lugar de resistencia a las tendencias en boga del militarismo, del corporativismo o privatización y del fundamentalismo político de la derecha, exige verla como un «espacio donde se tomen en cuenta otros lugares en los que el pensamiento esté presente,»⁶ donde se considere la relación entre el aprendizaje y la formación de ciudadanos comprometidos y donde se impida que aquellas fuerzas e ideólogos antidemocráticos, que ven en el conocimiento, el pensamiento crítico y en la ciudadanía una forma de subversión, pongan en riesgo a la universidad.

Dada la seriedad del ataque a la Educación Superior por parte de una alianza de diferentes fuerzas de la derecha, es difícil entender el silencio

de la mayoría de los liberales, progresistas y educadores de izquierda, convirtiéndolos relativamente en apologistas tácitos frente a este asalto. Las actuales amenazas a la democracia exigen una respuesta más concreta y urgente, pero deliberativa y cuidadosa. La premura no tan sólo responde a la crisis del presente—moldeada por la presencia del capitalismo neoliberal, del militarismo y de una cantidad de otras tendencias antidemocráticas—sino también al vínculo con el futuro; aquel que le pertenece a las generaciones venideras. La democracia no puede funcionar si los ciudadanos no son autónomos, reflexivos e independientes, cualidades indispensables para que los estudiantes y ciudadanos participen, elijan y emitan juicios vitales en torno a las decisiones que afecten el día a día, la reforma institucional y la política gubernamental. Los académicos deberán asumir su responsabilidad como ciudadanos, tomar posiciones críticas y relacionar su trabajo con grandes temas sociales si se pretende que la Educación Superior sea un espacio decisivo para educar a ciudadanos en capacidad para comprender a otros – con una conciencia sobre los límites de tal comprensión –y donde se ejerza sus libertades al unísono con la justicia social. Al ir en contra de las fuerzas intrusas de la militarización, del corporativismo y de la intolerancia ideológica, los educadores tienen la difícil tarea de engranar su sentido del compromiso con una pedagogía crítica y significativa; una pedagogía que permita a los estudiantes entablar debates y diálogos sobre los problemas sociales y creer no tan sólo en la importancia de la vida cívica, sino que ellos también puedan hacer la diferencia para avivarla.

El régimen poderoso de fuerzas que alinea la Educación Superior con una noción reaccionaria de lo patrióticamente correcto, del fundamentalismo del libre mercado y del militarismo financiado por el Estado, da cabida a problemas difíciles para los educadores. Se requiere un compromiso profundo de resistencia individual y colectiva por parte de quienes deseen luchar por un futuro que no convierta a la universidad en un lugar comercial, en un sitio de investigación para el Pentágono o en un espacio de entrenamiento donde estén las agencias de inteligencia. Mientras el siglo XXI está en pleno desarrollo, la Educación Superior afronta tanto una crisis de legitimación como una crisis política. Ha perdido su derecho a la independencia y al aprendizaje crítico al secundar al Pentágono y a intereses

corporativos. La academia le ha abierto ampliamente sus puertas a los intereses privados y gubernamentales, comprometiendo su rol como esfera pública democrática y dándole la espalda a su papel como bien público. Sin embargo, a pesar de las incursiones que han hecho el poder corporativo, las industrias de defensa y la derecha neoconservadora en la Educación Superior, ésta todavía permanece como el lugar para preparar a los estudiantes, para comprender las grandes fuerzas educativas que moldean sus vidas e influir en ellas. La universidad es uno de los pocos espacios públicos que quedan donde se planteen preguntas importantes sobre la relación entre la Educación Superior, las prácticas pedagógicas críticas y la promesa de una democracia fundamental.

La Universidad Secuestrada establece que la Educación Superior representa una de las esferas más importantes en donde se libra la batalla por la democracia; es donde la promesa por un futuro más justo emerge de aquellas visiones y prácticas pedagógicas que combinan la esperanza y la responsabilidad moral con la productividad de conocimiento como parte de un discurso emancipador. En un esfuerzo por vincular las estrategias de resistencia con un discurso de crítica y posibilidad, este libro examina los crecientes ataques a la Educación Superior después del 11/9. Ello ocurre en múltiples frentes por parte de la militarización, el corporativismo y varios grupos fundamentalistas de derecha que perciben el pensamiento crítico como una amenaza al orden político dominante.

El primer capítulo examina la creciente relación entre las diferentes fuerzas que constituyen el Estado de Seguridad Nacional y la Educación Superior. Basado en la advertencia del Presidente Eisenhower sobre el cada vez mayor complejo militar-industrial y en la preocupación del Senador William Fulbright por la expansión de la *alianza militar-industrial-académica*, el capítulo hace referencia al desarrollo de la universidad como «fábrica de conocimiento hiper-moderna y militarizada»⁷, lo cual está enmarcado dentro del amplio contexto de lo que llamo *las biopolíticas de la militarización* y su influencia y poder dentro de la sociedad estadounidense después de los trágicos eventos del 11 de septiembre de 2001. Resalto y critico la forma en que las fuerzas de la militarización moldean varios aspectos de la vida universitaria, a la vez que ésta se centra en el

crecimiento de la investigación y el conocimiento militarizado, en el desarrollo de programas académicos y en el fenómeno del personal militar y la influencia de la CIA en los campos universitarios. El capítulo concluye ofreciendo algunas sugerencias para resistir la elevada marea de la militarización y la restitución de la universidad como esfera pública democrática.

El segundo capítulo aborda la creciente influencia corporativa en la Educación Superior y la idea hostil de «franquicia» que hoy en día se tiene de la universidad, indiferente a la profundización y a la expansión de las posibilidades de la vida pública democrática, opuesta al papel importante que puede jugar la academia en los asuntos de «bienestar y servicio público, y específicamente en cómo involucramos a los ciudadanos a la vida pública.»⁸ Al operar como espacio de entrenamiento para los estudiantes y como frente para las corporaciones comerciales, la universidad es ahora parte de una alianza atroz que sirve al Estado dominante, al ejército y a las políticas comerciales, mientras ocurre la desarticulación de todos los aspectos relacionados a la producción de conocimiento académico a partir de los valores y proyectos democráticos.⁹ El análisis no se concentra tan sólo en cómo lo corporativo afecta la estructura gubernamental de la universidad, sino también cómo éste redefine a la facultad, a los estudiantes y adjuntos como empresarios o clientes. El resultado de ese análisis es una reforma de la estructura de la universidad, del contenido de los cursos y de la amplia cultura de la Educación Superior. Al despojar a la universidad de su papel de esfera pública democrática y al verla como un nicho de mercado, la facultad se convierte en un grupo de empleados contratados y los estudiantes son únicamente importantes en la lógica de los márgenes de ganancia. Bajo el modelo instrumental que actualmente posee la Educación Superior, se le va quitando autonomía y capacidad crítica a la facultad, además de ser silenciada en el proceso de gobernabilidad y reducida a funciones de entrenamiento y a un canal para otorgar dinero. Los estudiantes, por extensión, son ahora vistos como empleados o clientes a futuro, ligados a deudas financieras y son forzados a estudiar carreras que tengan menos que ver con el servicio público y más con lo lucrativo para que paguen los préstamos estudiantiles. Pero lo más importante es que los intereses corporativos no sólo juegan un papel más visible y poderoso en definir las

políticas, la currícula y las prácticas laborales de la universidad, sino que también contribuyen al «cambio radical hacia el trabajo académico sin protección alguna que ha sido motivo de preocupación en la Educación Superior estadounidense.»¹⁰

El tercer y último capítulo demuestra que la Educación Superior en los Estados Unidos, a pesar de ser internacionalmente reconocida, es blanco de diversas fuerzas de derecha. Dichas fuerzas han secuestrado el poder político y han librado una campaña enfocada a socavar los principios de la libertad académica, sacrificar la práctica pedagógica crítica en el nombre de lo patrióticamente correcto y despojar a la universidad de su autonomía, de su pensamiento independiente y de su investigación incorruptible. Irónicamente, los grupos privados de apoyo, tales como el Consejo Estadounidense para Administradores y Ex Alumnos, e individuos, como David Horowitz, usan un vocabulario referente a los derechos humanos, a la libertad académica, al balance y a la tolerancia y están librando una campaña diseñada para oponerse a la disidencia y hasta llegar a destruirla; y así, eliminar todos aquellos espacios públicos, esferas e instituciones restantes que alimentan y sostienen una sociedad civil democrática. La educación para estos grupos de derecha es pasiva, complaciente y tranquila. Privilegia la imitación más que la producción cultural y es enteramente adversa a la insistencia de Theodor Adorno de que el «Pensamiento no es la reproducción intelectual de lo que ya existe. ... Su aspecto insaciable y su aversión a ser satisfecha rápida y fácilmente, rechaza la tonta sabiduría de la resignación. ... El pensamiento abierto trasciende.»¹¹ En este capítulo también se reflejan los conflictos en las décadas pasadas¹² y el asalto más reciente a la libertad académica. Es necesario destacar también el intento concertado por los extremistas de derecha y por los intereses corporativos para librar al profesor de cualquier autoridad, presentar a la pedagogía crítica como una mera tarea instrumental, eliminar la protección laboral, la cual actúa como protección para la autoridad docente, y además suprimir la educación crítica como el punto de partida para cualquier noción viable de coraje cívico, ciudadanía comprometida y responsabilidad social.

La Universidad Secuestrada intenta poner en evidencia la relación sofocante entre la Educación Superior y las fuerzas antidemocráticas de la militarización, el corporativismo y lo patrióticamente correcto. Lo particular de este libro es que trata la crisis de la Educación Superior desde el engranaje de los tres ataques fundamentalistas— la militarización, lo patrióticamente correcto y el corporativismo—y así se demuestra el porqué la universidad se encuentra secuestrada y porqué resulta un problema de envergadura para el conocimiento público. Ya no es suficiente abordar la crisis de la Educación Superior a través de expresiones de indignación o modos de análisis que se concentran en las amenazas actuales de manera aislada y separada, sino más bien operar conjuntamente. Este libro acepta el reto de estudiar y analizar la combinación de fuerzas que asedian la Educación Superior y señala lo que significaría hablar y actuar reflexivamente en defensa de la Universidad como una esfera pública democrática.

Notas Finales

- 1 Elisabeth Young-Bruehl, *Why Arendt Matters (La Importancia de Arendt)* (New Haven: Yale University Press, 2006), p. 39.
- 2 Ver Jacques Derrida, *Eyes of the University (Los Ojos de la Universidad)* (Stanford: Stanford University Press, 2004); Bill Readings, *The University in Ruins (La Universidad en Ruinas)* (Cambridge: Harvard University Press, 1996).
- 3 El concepto del estado militar del milenio es tomado de Stephen John Hartnett y Laura Ann Stengrim, «War Rhetorics: *The National Security Strategy of the United States* and President Bush's Globalization-through-Benevolent-Empire» («Retóricas de Guerra: *La Estrategia de la Seguridad Nacional de los Estados Unidos* y la Globalización del Presidente Bush-a través del-Imperio-Benévoló), *South Atlantic Quarterly* 105:1 (Invierno 2006), p. 180.
- 4 He tomado el tema del fundamentalismo religioso de *The Terror of Neoliberalism (El Terror del Neoliberalismo)* de Henry A. Giroux, (Boulder: Paradigm, 2005). También ver Kevin Phillips, *American Theocracy (Teocracia Estadounidense)* (New York: Viking, 2006); Michelle Goldberg, *Kingdom Coming: The Rise of Christian Nationalism* (New York: Norton, 2006). Ver también, Gary Wills, «A Country Ruled by Faith» (Un País Gobernado por la Fe) *The New York Review of Books* (noviembre 16, 2006), pp. 8-12.
- 5 En cuanto a la cultura del miedo, ver *Liquid Fear (Miedo Líquido)* de Zygmunt Bauman, (Londres: Polity, 2006); Ver también, *Fear: The History of a Political Idea (El Miedo: La Historia de una Idea Política)* Corey Robin, (New York: Oxford University Press, 2004); en cuanto al tema de la militarización, ver *Perpetual War for Perpetual Peace (Guerra Perpetua para la Paz Perpetua)* de Gore Vidal (New York: Nation Books, 2002); Chalmers Johnson, *The Sorrows of Empire: Militarism, Secrecy, and the End of the Republic (Las Penas del Imperio: Militarismo, Confidencialidad y el Fin de las Repúblicas)* (New York: Metropolitan Books, 2004); Bacevich, *The New American Militarism (El Nuevo Militarismo Estadounidense)*; y Carl Boggs, *Imperial Delusions: American Militarism and Endless War (Engaños Imperiales: Militarismo Estadounidense y la Guerra Sin Fin)* (Denver: Paradigm Publishers, 2005); Noam Chomsky, *Failed States: The Abuse of Power and the Assault on Democracy (El Abuso del Poder y el Ataque a la Democracia)* (New York: Metropolitan Books, 2006); en cuanto a la crecida del autoritarismo en Estados

- Unidos, ver Henry Giroux, *Against the New Authoritarianism (En contra del Nuevo Autoritarismo)* (Winnipeg: Arbeiter Ring, 2005); en cuanto a la relación entre el totalitarismo y la crisis manufacturada del terror total, ver Hannah Arendt, *The Origins of Totalitarianism (Los Orígenes del Totalitarismo)* [1951] (Rev. Ed.: New York: Shocken, 2004).
- 6 Roger Simon, «The University: A Place to Think?» (La Universidad: ¿Un Lugar donde Pensar?) en *Beyond the Corporate University (Más allá de la Universidad Corporativa)*, ed. Henry A. Giroux y Kostas Myrsiades (Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 2001), p. 46.
 - 7 John Armitage, «Beyond Hypermodern Militarized Knowledge Factories,» («Más Allá de las Fábricas de Conocimiento Militarizado Hipermoderno») *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 27 (2005), p. 221.
 - 8 Jeffrey J. Williams, «Franchising the University» («Haciendo de la Universidad una Franquicia») en *Beyond the Corporate University (Más Allá de la Universidad Corporativa)*, Henry A. Giroux y Kostas Myrsiades (Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 2001), p. 15.
 - 9 Doug Henwood, *After the New Economy (Después de la Nueva Economía)* (New York: New Press, 2005).
 - 10 John Gravois, «Tracking the Invisible Faculty» («Haciéndole Seguimiento a la Facultad Invisible») (Diciembre 15, 2006). En línea: <http://chronicle.com/weekly/v53/i17/17a00801.htm>.
 - 11 Theodor W. Adorno, *Critical Models: Interventions and Catchwords (Modelos Críticos: Intervenciones y Reclamos)* (New York: Columbia University Press, 1998), pp. 291–292.
 - 12 Este punto es analizado críticamente en «Playing in the Dark: Racial Repression and the New Crusade for Diversity» («Jugando en la Oscuridad: Represión Racial y la Nueva Cruzada para la Diversidad») de Susan Searls Giroux, *College Literature* 33:3 (Otoño 2006), pp. 93-112. Ver también Henry A. Giroux y Susan Searls Giroux, eds. «The Assault on Higher Education» («El Asalto a la Educación Superior), una emisión especial de *College Literature*, 33:3 (Otoño 2006).

Preparar a la Academia: La Educación Superior a la Sombra del Estado de Seguridad Nacional

Capítulo I

El terror es total cuando se vuelve independiente de toda oposición; es supremo cuando nadie se interpone. Si la legalidad es la esencia de gobiernos no tiránicos y la ilegalidad es la esencia de la tiranía, entonces el terror es la esencia de la dominación totalitaria.

Hannah Arendt

REMEMBRANZA DE EVENTOS DEL PASADO

Como parte de su discurso de despedida el 17 de enero de 1961, el Presidente Dwight David Eisenhower reconoció que en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial y a raíz de la Guerra Fría, los Estados Unidos afrontó una amenaza ejercida por la Unión Soviética y una, menos visible, pero igualmente peligrosa, dentro de sus fronteras. Eisenhower se refirió a esa amenaza interna como «el complejo militar-industrial»¹ y lo consideró producto de una relación siniestra, y en auge, entre los entes gubernamentales, el Ejército y las industrias de la Defensa, escudándose en valores democráticos cuando en realidad socavaban los cimientos de las instituciones democráticas y de la sociedad cívica.² De acuerdo con Eisenhower, las condiciones para la generación de violencia, la acumulación de enormes beneficios por parte de las industrias de defensa y la corrupción de funcionarios gubernamentales, todo esto aunado al interés de hacer de la guerra el principio organizador de la sociedad, habían propiciado un conjunto de circunstancias en las que la idea de democracia estaba en riesgo. La democracia se dirigía a las armas: se vislumbraba una nueva relación en la que el servicio militar y las industrias armamentistas pactaban para militarizar a la sociedad, además de hacer de las Fuerzas Armadas el centro tanto de la vida económica como de la política.³ La naturaleza del poder en la vida estadounidense estaba experimentando un cambio profundo y determinante. El Presidente Eisenhower estuvo consciente de la situación al advertir:

Esta combinación de un poderoso servicio militar establecido y una inmensa industria armamentista es nueva en el acontecer de la vida estadounidense.... En los entes gubernamentales debemos protegernos de la influencia que tiene el complejo militar-industrial; una influencia que se acrecenta y seguirá persistiendo. Nunca debemos permitir que esta tendencia ponga en peligro nuestras libertades o nuestros procesos democráticos. No debemos pasar nada por alto. Sólo una ciudadanía consciente y alerta puede imponerse sobre la red inmensa de la maquinaria de la defensa militar e industrial. De esta manera, la seguridad y la libertad podrían juntas prosperar.⁴

La posición que Eisenhower mantuvo en contra del complejo militar-industrial le hizo quedar en un buen concepto ante la historia mundial.⁵ Insistió en que los estadounidenses tenían que ser vigilantes de la capacidad que el gobierno federal tenía para controlar las universidades de la nación y las investigaciones realizadas en ellas. También añadió:

Hoy en día el investigador ha sido dominado por las fuerzas laborales tanto en los laboratorios como en el trabajo de campo. También se ha producido un cambio en el manejo de la investigación en contraposición con las técnicas anteriormente usadas por la universidad, fuente de ideas claras y descubrimientos científicos. Los altos costos que se manejan actualmente y los contratos con el gobierno sustituyen a la curiosidad intelectual. Actualmente, por cada pizarrón viejo existen cientos de nuevas computadoras electrónicas. La visión de dominio sobre los estudiantes que pretende el gobierno federal, por medio del dinero y de sus asignaciones a proyectos, ha estado siempre presente y ha de ser seriamente tomada en cuenta.⁶

Más tarde, durante la misma década, el senador William Fulbright consideró seriamente la advertencia de Eisenhower del peligro que implicaba el complejo militar-industrial. Ante este peligro manifestó el alcance político y teórico de esa alianza, enmarcando los comentarios de Eisenhower dentro de las concepciones hobbesianas. De esta manera, estableció una relación del poder emergente del complejo militar-industrial con la esfera de la Educación Superior, considerando que la libertad académica, el compromiso

cívico y la investigación «pura,» deberían ser guiadas por la curiosidad intelectual o por las necesidades sociales más que por los intereses militares o comerciales. Cuando Fulbright reconoció que la universidad llegó a depender considerablemente del Pentágono a través de sus contratos, becas y fondos para sus laboratorios de investigación, volvió a hacer alusión a la frase que Eisenhower dijo: «la alianza militar-industrial-académica» conduce la avanzada sigilosa del gobierno federal y de la industria armamentista lucrativa en las principales universidades dedicadas a la investigación.⁷ Los comentarios de Fulbright fueron directos, añadiendo también que: «una universidad al prestarse mucho a los intereses del gobierno puede fracasar en su más firme propósito.»⁸

Desafortunadamente, no se le prestó atención a las predicciones hechas por Eisenhower y Fulbright acerca de la naturaleza fundamentalmente antidemocrática del complejo militar-industrial y los esfuerzos de éste para adentrarse en las universidades. Sobrevino la Guerra Fría y la relación entre las universidades con la sociedad de aquel entonces sufrió cambios considerables. Clark Kerr, quien fuera rector de la Universidad de California en Berkeley en los años cincuenta y principio de los sesenta, expresó que la Educación Superior no era más vista como yacimiento de verdad, de neutralidad, desinterés, investigación pura y profesionalismo. Se convirtió en «una multiversidad» (combinación del prefijo multi y las tres últimas sílabas de universidad), la cual abarca activamente formas de mando y sistema electorales empleados por el gobierno federal, el servicio militar y los intereses corporativos.⁹ Kerr dio la bienvenida a dicho cambio, dándole carácter práctico y comercial a la Educación Superior y alteró e instrumentalizó la vida interna universitaria. Como Rebecca S. Lowen señala en su brillante estudio de Stanford al referirse a la nueva universidad, producto de la Guerra Fría,

la universidad posterior a la guerra fue una institución completamente nueva que respondía a las necesidades de la sociedad de ese momento. Kerr reconoció el significado que la Guerra Fría tenía para las universidades norteamericanas. Tecnologías militares tales como misiles balísticos, sistemas de guías, bombas de hidrógeno y radares requerían

de la experiencia de científicos e ingenieros altamente capacitados. A principio de los años sesenta, el gobierno federal estaba empleando aproximadamente 10 billones de dólares anualmente en investigación y desarrollo. ... Las universidades y los centros afiliados a ellas recibían cada año cerca de un décimo de estos fondos de investigación—alrededor de un billón de dólares. ... También estas universidades dependían en un cincuenta por ciento del auspicio federal para sus presupuestos operativos.¹⁰

Después de la guerra hubo una transformación decisiva de la manera en que la Educación Superior tradicionalmente operaba, consecuencia de la relación que se produjo entre las universidades y la sociedad post-guerra. Lowen captó esta transformación cuando escribe:

Después de la Segunda Guerra Mundial, los grandes laboratorios operaban con una cantidad considerable de investigadores, quienes no tenían asesoría docente y que trabajaban en grupos utilizando equipos científicos de alto calibre, liderizando en el área de investigación; las universidades abocadas a la investigación pasaron a un segundo plano. Así como existió un cambio en la organización y financiamiento de la Ciencia, también se transformó la enseñanza y la producción del conocimiento. Por lo tanto, las universidades se reunieron para crear nuevos campos de estudio, tal como la ingeniería nuclear y las cátedras de estudios rusos, lo cual fue de relevancia para los intereses geopolíticos de la Nación.¹¹

Durante los años sesenta se generó una serie de protestas en los campos universitarios, especialmente con la resistencia estudiantil que se presentó en contra de la guerra de Vietnam, ante la posibilidad de un estado militar poderoso que escondiera la realidad y prometiera que la Educación Superior fuese una esfera pública democrática. El propósito principal de esa resistencia era mantener las agencias militares y de inteligencia al margen.¹² La desconfianza de las agencias de inteligencia militar y del gobierno alcanzó su punto más algido en 1975 cuando el Senador Frank Church dirigió un Comité del Senado que investigó el caso Watergate y sacó a la luz pública numerosos abusos del gobierno incluyendo un financiamiento secreto de la CIA a organizaciones estudiantiles, los intentos de la agencia en derrocar al

gobierno democráticamente electo de Chile y los planes clandestinos para asesinar a Fidel Castro.¹³ Una vez que la guerra de Vietnam terminó, los vencidos regresaron a casa y una nube de amnesia histórica y social cubrió a la sociedad estadounidense mientras la alianza militar-industrial-académica gozó de un gran ímpetu desde finales de los años ochenta hasta el presente—un poderío desviado que ha traído como consecuencia la destrucción, injustamente ignorada.¹⁴

Mientras que la influencia del complejo militar-industrial dentro de la Educación Superior fue de gran envergadura durante los años sesenta y setenta, esta situación parece revertirse en la primera década del nuevo milenio. El actual Director del Centro de Relaciones Internacionales en la Universidad de Boston, graduado de West Point y veterano de Vietnam, Andrew J. Bacevich afirma: «Pocos en el poder han considerado abiertamente lo siguiente: valorar el poder militar como institución o cultivar la superioridad militar global y permanente; la segunda opción iría en contra de los principios de la Nación,»¹⁵

así como en contra de los valores democráticos que deberían estar en el corazón de la Educación Superior. La idea de que «el servicio militar es a la democracia como el fuego es al agua»¹⁶ ha sido ignorada por casi todos los políticos bajo el mando del Presidente Bush. Una de las consecuencias es que el creciente militarismo ha materializado un golpe perfecto que se abre paso con una guerra de terror y con la ocupación militar en Irak y Afganistán. Interminables secuestros, torturas, abusos y asesinatos son prueba de ello.¹⁷ Noam Chomsky ha planteado la política internacional basada en guerras de los Estados Unidos como un conflicto de Estado. Él escribe:

Por ahora, el poder hegemónico mundial se concede a sí mismo el derecho de llevar a la guerra hasta su última instancia, bajo una doctrina de autodefensa anticipada sin límites establecidos. Las leyes internacionales y los acuerdos entre gobiernos son ignorados y rechazados por los Estados Unidos por considerarlos irrelevantes—una práctica de vieja data iniciada en las administraciones de Reagan y Bush II.¹⁸

A LA SOMBRA DE LA ALIANZA MILITAR-INDUSTRIAL-ACADÉMICA

Existe una preocupación de académicos y progresistas debido a la privatización de la universidad. La transformación de la academia, lo que John Armitage denomina la «fábrica de conocimiento hipermoderna militarizada»¹⁹, ha sido ignorada como tema de interés contemporáneo y de debate crítico.²⁰ Dicho desinterés no tiene nada que ver con la falta de percepción ni con los intentos ocultos de conceder una presencia militar y seguridad en la Educación Superior. No tan sólo la militarización de la Educación Superior se hizo obvia por la presencia de más de 150 instituciones militares-educativas en los Estados Unidos para «entrenar grupos de jóvenes para ser los oficiales militares del mañana»²¹ con las estrategias, valores, habilidades y las operaciones militares de Estado, sino también, como lo señala la Asociación Estadounidense de Universidades, por la existencia de cientos de universidades y centros de de formación profesional que conducen investigaciones financiadas por el Pentágono, proveen clases al personal militar y diseñan programas específicos para empleos a futuro con departamentos y agencias asociados con las operaciones militares del Estado.²²

Antes de ser objeto de resistencia masiva individual y colectiva, la militarización de la Educación Superior aparece aceptada, por igual, por liberales y conservadores. El Consejo Nacional de Investigación de las Academias Nacionales publicó un reporte llamado *Lineamientos para la Educación Superior bajo la Seguridad Nacional*, el cual estableció la importancia de aprender sobre la Seguridad Nacional como parte de la preparación para el trabajo y la vida en el Siglo XXI. De esta manera, ofrece a los académicos una sutil legitimación que les permita incluir en los planes de estudio de los principiantes y graduados bases intelectuales que reflejen los intereses y valores de las operaciones militares del Estado. De igual forma, la Asociación Estadounidense de Universidades afirmó, en un reporte titulado *Educación para la Defensa Nacional e Iniciativa para Innovar*, que el ganar la guerra contra el terrorismo y la expansión en los mercados globales fueron metas mutuamente trazadas, cuyo éxito recaerá

firmemente en el desempeño de las universidades. Dicha asociación sostiene, con certeza, que cada estudiante debería ser entrenado para convertirse en un soldado en la guerra contra el terrorismo y en la batalla por los mercados globales, además de sugerir que las universidades deberían hacer todo lo posible para «ocupar posiciones relacionadas a la seguridad en la industria de la defensa, en el servicio militar, en los laboratorios nacionales, en el Departamento de Defensa y en la Seguridad Nacional, en las agencias de inteligencia y en otras agencias federales.»²³ Y en una sorprendente y franca declaración completamente en desacuerdo con las advertencias de Eisenhower y de Fulbright, y en contra de la misión fundamental de las instituciones que conceden becas, el reporte dice:

Para mantener nuestro liderazgo en medio de la intensa competencia global, debemos hacer el mejor uso de los individuos innovadores y talentosos, incluyendo a científicos, ingenieros, lingüistas y expertos culturales. Lo mismo se aplica para ganar la guerra contra el terrorismo. La nación debe cultivar talento joven y orientar los sistemas nacionales económicos, políticos y educativos para ofrecer las mejores oportunidades a los estudiantes estadounidenses e internacionales mejores dotados.²⁴

La situación empeora. Las universidades más importantes han nombrado oficiales de la CIA como profesores, consultores o presidentes. Por ejemplo, Michael Crow, un antiguo agente, es ahora presidente de la Universidad del Estado de Arizona y Robert Gates, el ex-Director de la CIA, fue el presidente de Texas A & M., hasta que fue nombrado en el 2006 como Secretario de la Defensa bajo la administración de George W. Bush. No es difícil predecir cómo su formación en la CIA pudo haber incidido en la conducción de dichas universidades. El profesor de inglés, Cary Nelson, describe su visita al campo de la Universidad de California en San Diego por parte de un equipo que asesora al departamento de literatura. Al conocer al rector, un ex-empleado de la CIA, éste le preguntó a Nelson: ¿Es verdad que el departamento de literatura sólo contrataría a un cuerpo docente comunista?»²⁵ El profesor Nelson se echó a reír hasta que se dio cuenta que el rector no bromeaba. Al ser casi un motivo de risa, uno se pregunta

cómo un rector, con su mentalidad de Guerra Fría, todavía sin descongelar, tomó decisiones que afectaban a un cuerpo docente cuya investigación promueve los intereses sociales progresistas. Resulta alarmante el hecho de que más y más universidades están cooperando con agencias de inteligencia, con casi ninguna objeción por parte de las facultades, estudiantes y ciudadanos en general.²⁶ Posterior a los ataques terroristas del 11 de septiembre del 2001, muchos académicos optaron al creciente número de posiciones ofrecidas por las 16 agencias de inteligencia federales y por programas que emplean a más de 100.000 personas.²⁷ El *Wall Street Journal* afirma que la CIA se ha convertido en una «fuerza en boga en los campos universitarios»²⁸, y por otra parte, una emisión de noviembre del 2002 de la revista liberal *American Prospect* publicó un artículo de Chris Mooney haciendo un llamado a los académicos y a las agencias de inteligencia del gobierno para trabajar en conjunto. Como él lo establece, «las relaciones entre lo académico y la inteligencia nunca estarán exentas de problemas. Pero actualmente, los beneficios superan crecientemente a los gastos.»²⁹ Tal colaboración parece estar en pleno apogeo en un gran número de universidades. Por ejemplo, la Universidad del Estado de Pennsylvania, Carnegie Mellon, la Universidad de Pennsylvania, Johns Hopkins y muchas otras han ampliado sorprendentemente el alcance y la influencia del Estado de Seguridad Nacional al llevar a cabo acuerdos formales con la Oficina Federal de Investigación (FBI) con el fin de «crear un enlace entre la universidad líder en investigación y las agencias gubernamentales.»³⁰ Graham Spanier, el presidente de Penn State, afirmó en una declaración cargada de ironía en el establecimiento del Comité Asesor de Educación Superior a la Seguridad Nacional, el cual él preside: «los líderes en la Educación Superior están dispuestos a ayudar a nuestra nación durante estos tiempos difíciles, lo cual resulta ser un mensaje positivo.»³¹ El Director del FBI Robert S. Mueller III es más conciso en cuanto a lo que se espera de esta asociación; escribe: «Al hacer nuestro trabajo deseamos estar conscientes de los intereses en lo relacionado a estudiantes internacionales, visas, la política de exportación tecnológica y la cultura universitaria. También queremos promover los intercambios entre la academia y el FBI con la finalidad de desarrollar planes de estudio que ayudarán a atraer a los mejores y más

brillantes estudiantes hacia carreras de inteligencia dirigidas a imponer la ley en las comunidades.»³² Detrás de tales intereses, se presenta la dura realidad de un Estado de Seguridad Nacional que acosa a estudiantes extranjeros, limita la habilidad de los expertos estadounidenses a trabajar con colegas en países «enemigos» como Cuba e Irán, y niega visas a estudiantes internacionales graduados y a intelectuales que consiguen trabajo en los Estados Unidos, en particular a aquellos que critican la política estadounidense. El comentario de Spanier y la franqueza de Mueller, junto a una larga historia que culmina en la actual alianza militar-industrial-académica, se puede condensar en un pasaje del libro *1984* de George Orwell. Todo lo anterior afecta los valores democráticos que define a la Educación Superior como una esfera democrática pública.

Un mundo posterior al 11 de septiembre parece haber sido usurpado; la guerra contra el terrorismo ha exacerbado una cultura nacional del miedo y ha restringido las libertades civiles, así como también se ha perdido la idea de la universidad como sitio de diálogo crítico y de debate, de servicio público y de investigación socialmente responsable. Ese mundo sometido por un jingoísmo (patriotismo extremo que justifica una política exterior agresiva) y un fundamentalismo impulsado por el mercado que combina el espíritu empresarial con la agresión militar para satisfacer los intereses del éxito comercial y el poder geopolítico. El cuerpo docente se reúne ahora con el Departamento de Defensa, el Pentágono y varios organismos de inteligencia tanto para conseguir trabajos en el gobierno como para solicitar becas que respalden la investigación individual al servicio del Estado de Seguridad Nacional. Cuando no se dispone de dinero corporativo suficiente para la investigación, el Pentágono llena el vacío con billones de dólares en subvenciones disponibles, estipendios, becas y otras recompensas financieras. Efectivamente, el Departamento de la Seguridad Nacional goza de mucho dinero:

Éste maneja una beca y un presupuesto para la investigación de \$70 millones de dólares. Establece alianzas con el ejército y los organismos de inteligencia para llevar a cabo sus iniciativas. Por ejemplo, la Universidad del Sur de California ha creado el primer «Centro de Seguridad

Nacional para la Excelencia» con una subvención de \$12 millones, en el que participaron expertos multidisciplinarios de la UC Berkeley, NYU, y la Universidad de Wisconsin-Madison. Texas A&M y la Universidad de Minnesota obtuvieron \$33 millones de dólares para construir dos nuevos Centros de Excelencia en agro-seguridad. ... La escalada de la red de cooperación privada y pública es propulsada por el Nuevo Consorcio Académico Nacional para la Seguridad Nacional, llevado por la Universidad del Estado de Ohio. Dicha universidad tiene conexión con más de 200 universidades y colegios universitarios.³³

La nueva colaboración entre el Estado de Seguridad Nacional y la Educación Superior ha producido poco debate y mucho menos resistencia, al mismo tiempo que el resurgimiento del compromiso patriótico posterior al 11 de septiembre y el apoyo del cuerpo docente y administrativo a la creciente militarización de la vida cotidiana promueven el compromiso institucional, bastante público, a la guerra, a la violencia, al miedo, a la vigilancia y a la erosión de la sociedad cívica en general.

Al encontrarse la Educación Superior bajo la influencia poderosa de contratistas militares, de agencias de inteligencia, de la derecha y de establecimientos educativos con fines de lucro incentivando el conocimiento y valores militares, los intereses de una economía y un Estado militarizado comienzan a establecer lazos con la educación. Por consiguiente, la Academia es desarraigada, cada vez más, de sus compromisos democráticos y valores, los cuales son puestos evidentemente en peligro cuando su misión cívica es sustituida por los intereses del complejo militar-industrial. Bajo tales circunstancias, la democracia sucumbe ante la ideología de la militarización y llega a ser sinónimo de los mandatos de un Estado de Seguridad Nacional. Algunos de los elementos básicos de tal Estado fueron establecidos en la *Estrategia de Seguridad Nacional de los Estados Unidos (NSSUS)* y han sido operativos como parte de la política de militarización posterior al 11 de septiembre durante de la administración Bush tanto dentro como fuera del país. Stephen John Hartnett y Laura Ann Stengrim analizan los cinco temas globales del reporte.

En primer lugar, el NSSUS ofrece *una doctrina de prevención*, por la cual los Estados Unidos alegan el derecho de atacar a sus enemigos donde sea y cuando se sientan amenazados. En segundo lugar, el NSSUS propone *un Estado militar milenarista* donde hacer la Guerra es la función principal y constante del gobierno federal. En tercer lugar, el NSSUS envuelve los dos primeros puntos en *una promesa de universalismo benigno*, una propuesta aparentemente generosa de expandir los bienes, el capital, las instituciones y los valores de los Estados Unidos alrededor del mundo. En cuarto lugar, ... el NSSUS vincula la Seguridad Nacional de los E.E.U.U., el crecimiento económico global y el destino de los gobiernos extranjeros a su convenir por medio del *capitalismo evangélico*. En quinto lugar, a pesar de que se intente evitar dicha acusación, el NSSUS promueve el *choque de civilizaciones* basado en determinar qué Estados son corruptos en el mundo viciado en que vivimos.³⁴

Cuando la violencia extrema se convierte en piedra angular tanto en la política como en la vida diaria y la militarización empieza «a involucrarse ideológica y estratégicamente»³⁵ en la sociedad, la Educación Superior debe ser defendida como esfera pública, vital e importante para la educación de ciudadanos críticos, así como para la defensa de los valores e instituciones democráticas. Teniendo en cuenta la actual amenaza impuesta por el Estado de Seguridad Nacional a la misión cívica democrática de la Educación Superior, quiero plantear la siguiente pregunta: ¿cuál podría ser el papel de la Educación Superior cuando «el gobierno se sienta en la potestad para hacer lo que quiera en nombre de la Seguridad Nacional»?³⁶ Más específicamente quiero ofrecer un análisis sobre el destino de la democracia y el papel de la Educación Superior. Un análisis que se niega simplemente a servir las necesidades expresadas de la militarización, del neoliberalismo y del Estado de Seguridad Nacional, los cuales parecen estar empujando a los Estados Unidos hacia una nueva forma de autoritarismo.³⁷

A continuación quiero ubicar el desarrollo de la universidad como «fábrica de conocimientos militarizada e hipermodernizada» dentro del más amplio contexto de lo que llamaré *la biopolítica de la militarización* y su creciente influencia y poder en la sociedad estadounidense después de los

trágicos eventos del 11 de septiembre de 2001. De igual manera, abordaré críticamente las formas particulares por medio de las cuales esta militarización está determinando varios aspectos de la vida universitaria, enfocándome principalmente en el auge del conocimiento militarizado y en la investigación así como en la cada vez mayor influencia de la CIA en los campos universitarios. Finalmente, ofreceré algunas sugerencias para resistir a la marea creciente de la militarización y para retomar la universidad como esfera pública democrática.

LA BIOPOLÍTICA, LAS RELACIONES DE PODER Y LA DESECHABILIDAD

Durante las últimas décadas, los temas de la soberanía de Estado en el nuevo orden mundial han sido reteorizados para discernir sobre la relación entre el poder y la política, la naturaleza política de la vida tanto social como cultural, así como también para comprender la fusión de la vida y la política como una nueva forma de biopolítica. Una biopolítica que no tan sólo define «las nociones clásicas de soberanía como el poder de la vida sobre la muerte,»³⁸ sino que define cada vez más quién realmente vive y quién muere. Lo central aquí es su tarea de reformular el significado de la política contemporánea y su función para manipular los asuntos de la vida y la muerte, temas íntimamente relacionados a la comunidad, a la ciudadanía, a lo social, a la atención médica y al desarrollo de la vida humana misma. Bajo el nuevo régimen biopolítico, el cuerpo es comprendido primariamente como un objeto de poder, pero es un cuerpo que es social y múltiple, científico e ideológico. La biopolítica señala que las nuevas y amplias relaciones de poder se preocupan no sólo por el cuerpo, al ser un objeto de técnicas disciplinarias que lo dejan «útil y dócil», sino un cuerpo que necesita ser «regularizado», sujeto a esos medios irrelevantes de producción, los cuales producen formas de vida que maximizan los objetivos de control y regulación.³⁹

El concepto de biopolítica, el cual produce tensión entre sus teóricos más importantes, registra un número de características particulares que distinguen a la política contemporánea en los Estados Unidos. Primero, la política ya no es definida exclusivamente como una noción de soberanía y de poder, en la cual las esferas de lo económico, lo social y lo político son desvinculadas y vistas por separado. Es decir, la lucha política no se limita más a lo económico ni al papel del Estado en «legislar normas y preservar el orden en asuntos públicos, además de trabajar en la producción de relaciones sociales en todos los aspectos de la vida».»⁴⁰ Y como lo establecen Giorgio Agamben y Michel Foucault: es inaceptable separar el campo de la política del juego complicado de las relaciones humanas.⁴¹ La política ahora se define en términos más generales y su eje de significado está vinculado intrínsecamente a la vida y la muerte, en gran parte, mediados a través del prisma de la desechabilidad (del verbo desechear), del miedo y de «la seguridad como la única tarea y fuente de legitimidad del Estado.»⁴² La política moderna, como Jean Comaroff argumenta, «revela las etapas del gobierno que consisten en imponer el poder sobre la vida: el poder de excluir, de declarar excepciones, de desechear la existencia humana y despojarla de los derechos cívicos y de los valores sociales.»⁴³ La violencia del Estado y el poder totalitario, históricamente utilizados en contra de las poblaciones marginadas, principalmente en contra de los afro-descendientes estadounidenses, se han convertido en la regla para toda la población en Estados Unidos, controlando la vida despiadadamente en manos del poder militar y estatal. La política ya no es reducida a la participación en elecciones, al acceso y a la distribución de recursos materiales y culturales; por el contrario, se refiere cada vez más al poder del actual Estado para imponer un estado de excepción, condenar a poblaciones enteras y etiquetarlas de desechables, como también hacer de la vida y la muerte los más determinantes y relevantes objetos de control político.⁴⁴ Cuando la violencia, la inseguridad y el temor sustituyen a la vida pública y a sus posibilidades democráticas, así como la guerra de Estado se transforma en un estado de guarnición, la vida y la muerte se confunden y se obvia lo que representa vivir en una democracia verdadera. La vida se sujeta a las vicisitudes del subcontrato, de la privatización y del Darwinismo Social, donde los

perdedores superan enormemente a los ganadores. Mientras el miedo es privatizado y el Estado reemplaza la protección de sus ciudadanos por «el peligro de atentado a la seguridad personal», surge el pésimo arte mediático que expresa una realidad tergiversada, legitimando la exclusión social y el mantra neoliberal de encarar solitariamente los infortunios causados por problemas sistémicos y considerados «un destino inevitable».⁴⁵

Los bienes de consumo que inundan la sociedad estadounidense, los trabajadores inmigrantes, los refugiados, los desempleados, las personas sin hogar, los pobres e incapacitados son considerados desechables. Son relegados a una zona fronteriza de invisibilidad creada por una combinación de desigualdad, de racismo, de colapso de redes de protección social y de la brutalidad de una sociedad militarizada, la cual «designa una línea de producción de humanos desechables.»⁴⁶

La mediación biopolítica en la vida y en la muerte asume una importancia cuando el Estado no sólo consolida su poder en todas las esferas de la vida, sino que también ejerce su soberanía cada vez más «en el poder y la capacidad para determinar quién pueda vivir y quién vaya a morir.»⁴⁷ Ejemplos del estado de excepción y del ejercicio del poder soberano se hacen visibles, al igual que la práctica de la tortura y las operaciones clandestinas por parte del servicio militar del gobierno estadounidense. Se encuentran en el ojo público los casos de abuso y tortura a los prisioneros de Abu Ghraib, de la Bahía de Guantánamo en Cuba, de la Base Aérea de Bagram en Afghanistan, y de muchos otros centros de detención alrededor del mundo.⁴⁸ Como Neil Smith señala, «estas prisiones son una vergüenza para los Estados Unidos ante el mundo,»⁴⁹ particularmente cuando una organización tan respetada como Amnistía Internacional etiqueta a Guantánamo como «el gulag- lo que fuera un campo de concentración en la Unión Soviética- de nuestros tiempos.»⁵⁰ Es evidente la horrible masacre ocurrida en Haditha, Irak, la cual quedó impune;⁵¹ así como también la política de «desaparecer» a dictadores latinoamericanos en los años setenta y la actual política conocida como «rendición extraordinaria.» La política de «rendición extraordinaria», firmada por el Presidente George W. Bush, autoriza a la Agencia Central de Inteligencia (CIA) establecer centros de detención fuera de los Estados Unidos, como en Siria y Egipto, donde

encarcelen, interroguen y torturen a presuntos terroristas sin derecho a un tribunal penal, además de ser transportados a la fuerza, siendo sujetos de violaciones a sus derechos humanos.⁵² Algunas de las personas conocidas que han sido sometidas a esta política brutal son: Maher Arar, un ciudadano canadiense, sirio de nacimiento, detenido en el Aeropuerto Internacional J.F.K. de Nueva York en septiembre de 2002 y llevado a Jordania y Siria, donde fue torturado;⁵³ Khaled el-Masri, un ciudadano nacido en Kuwait de nacionalidad alemana, mientras vacacionaba en Macedonia fue detenido y llevado a la fuerza a una prisión en Estados Unidos, donde se le golpeó y se le mantuvo incomunicado por cinco meses.⁵⁴ Al final ambos hombres resultaron ser inocentes y fueron liberados. Arar no tan sólo fue absuelto de cualquier conexión terrorista, también se le dio una disculpa formal y un paquete valorado en millones por parte del gobierno canadiense. A pesar de su inocencia comprobada, los Estados Unidos no lo excluyó de su lista de terroristas.

Una biopolítica de desechabilidad y de exclusión se refleja en la existencia de prisiones secretas de la CIA conocidas como «sitios negros»⁵⁵; se abrogaron los derechos civiles y se aprobó la Ley de Comisiones Militares en el 2006, la cual permite a las personas consideradas como «enemigos combatientes» ser encarceladas y acusadas por crímenes sin derecho a un abogado ni al *hábeas corpus*. Por supuesto, los actos de desechabilidad no son nada novedosos en los Estados Unidos y se pueden encontrar desde la fundación del país, incluyendo una larga historia de esclavitud, ataques contra las libertades civiles y el ejercicio despiadado del poder gubernamental en contra de la disidencia expresada en el partido de izquierda. Se pueden citar ejemplos de momentos históricos en los que los ataques represivos y mortales librados durante los gobiernos en Estados Unidos iban en contra de los críticos de su política internacional y nacional: el miedo rojo (temor del gobierno a infiltrados comunistas) durante el gobierno del Presidente de Estados Unidos Thomas Woodrow Wilson (1913-1921), el período de McCarthy en los cincuenta, el acoso ilegal y cruel hacia los activistas en contra de la Guerra de Vietnam, las investigaciones exhaustivas dirigidas a organizaciones de disidencia política bajo el COINTELPRO (Programa de Contra Inteligencia) del FBI durante los años 1956-1971, y el asesinato de

activistas afro-descendientes estadounidenses y de miembros del Partido de las Panteras Negras como Fred Hampton y Mark Clark en Chicago a finales de los sesenta.

Las políticas de desechabilidad hoy en día tienen mayor alcance y son más letales en sus agresiones. Actualmente, la desechabilidad pone en práctica una política que no sólo legaliza los actos de tortura y abuso ejercidos a aquellos «desamparados» legalmente, sino que también le concede impunidad a quienes hayan cometido un crimen.⁵⁶ En el período posterior al Huracán Katrina fue clara la puesta en práctica de la biopolítica de la desechabilidad, poniéndose en evidencia la diferencia de clases y el racismo. Cientos de miles de personas, en su mayoría negros y ancianos, quedaron a la deriva y abandonados por semanas sin comida ni agua, sin lugares donde asearse, sin resguardo alguno; quedaron oficialmente fuera de los intereses políticos, sociales y morales, resultando ser una carga innecesaria para los fondos del Estado. El mundo observó con asombro las imágenes transmitidas por CNN de los cuerpos hinchados en descomposición flotando en las aguas que inundaban Nueva Orleans, así como el alarmante índice de gente muerta, en su mayoría negros, abandonados en las calles, jardines, garajes, hospitales, geriátricos y casas derrumbadas. Es claro que la respuesta que dio la administración Bush a la tragedia del Huracán Katrina revela un juego de compromisos biopolíticos que ignoran a las poblaciones que se encuentran «en peligro», consecuencia de su economía neoliberal en el mundo. Esta economía neoliberal propone un estado de seguridad fundado en el miedo, en la jerarquía de clases y en la pureza de raza.⁵⁷ Bajo tales circunstancias, el castigo como sustituto de la compasión le abre las puertas a la exclusión y a la desechabilidad como consecuencias inevitables de un juego de compromisos biopolíticos en los que la presencia de la muerte en la vida se hace más omnipresente e importante que nunca.»⁵⁸

DEL MILITARISMO HACIA LA BIOPOLÍTICA DE LA MILITARIZACIÓN EN UN MUNDO POSTERIOR AL 11 DE SEPTIEMBRE

En la coyuntura histórica que existe actualmente, la biopolítica ha tomado una dirección mortal al «considerar la guerra el pilar de la política, la base para la disciplina y el control, mientras que en un pasado fue un instrumento político usado como último recurso.»⁵⁹ Cada día más, el poder militar y las políticas están siendo ampliadas para abordar no sólo los asuntos de defensa y seguridad, sino también los problemas asociados a la salud y a la vida social en general de la nación, los cuales se miden por medio de valores militares como la disciplina, la lealtad y la jerarquía.⁶⁰ Aún así, la biopolítica como un concepto teórico ocupa un espacio complejo y cambiante que no puede ser reducido a un concepto vago. La noción de biopolítica expuesta por Giorgio Agamben sugiere que el Estado desaparezca y se transforme en «el estado de excepción», así como la política en la «nuda vida». Bajo tales circunstancias, como Jacques Ranciere señala, la complejidad de la política, acción y resistencia desaparece cuando «la política es comparada con el poder; aquel que se convierte en el destino histórico-ontológico del que solamente un Dios podría salvarnos.»⁶¹ Dicho poder ocasiona la deplorable privación del ser humano, el sufrimiento y la exclusión social, pero también da paso a la resistencia y a una contrapolítica multidimensional. Dialécticamente, la biopolítica no limita el poder a un modo de dominación y no reduce la acción a una vida de sufrimiento sin razón. Por lo tanto, una biopolítica de resistencia promueve una vida sostenible conjuntamente con luchas colectivas que unan a los individuos a sus derechos humanos, dignidad, vida humana y a una política redentora que haga de la promesa una orden política democráticamente posible. La violencia, la militarización y un ciudadano que ha asumido cada vez más el papel de informante, consumidor y dispuesto a reclutarse para combatir en la guerra contra el terrorismo, han provocado que la biopolítica haya tomado un giro siniestro en los Estados Unidos, subyugándose a los mandamientos de la Seguridad Nacional y a la guerra, además de convertirse en el líder que organiza a la sociedad. Es, por lo tanto, muy importante comprender cómo una «democracia ya establecida está en peligro de convertirse en un estado

militar.»⁶² La creciente militarización de la sociedad estadounidense generó serias preguntas sobre el tipo de sociedad en que se ha convertido. Achille Mbembe pregunta «¿Cuál es el lugar que se le da a la vida, a la muerte y al ser humano? ¿Cómo se definen en las relaciones del poder?»⁶³

Después de los acontecimientos del 11 de septiembre, los Estados Unidos pasó de ser un estado militarizado a ser una sociedad militarizada. Las consecuencias de esta transformación, pueden explicarse haciendo la distinción amplia, aunque no muy estable, entre militarismo y militarización. El militarismo, como John Gillis señala, «es el concepto para definir el dominio militar sobre la autoridad civil o, también para referirse al predominio de valores bélicos en una sociedad.»⁶⁴ Este término es muy a menudo visto como un concepto retrógrado, porque caracteriza a una sociedad en la cual los valores militares y las creencias residen exclusivamente en un grupo o clase dominante. Su tendencia antidemocrática a legitimar una jerarquía de autoridad en la que la sociedad civil está subordinada al poder militar es propia de tiempos pasados. El militarismo mantiene principios y valores de las instituciones militares opuestos a aquellos liberales y democráticos de la sociedad civil. Como ideología, tiene raíces profundas en la sociedad estadounidense, a pesar de que nunca ha tenido suficiente fuerza para transformar una democracia frecuentemente resquebrajada e intolerante en una dictadura militar.

Por otro lado, la militarización propone una completa ruptura con el militarismo; utiliza a la guerra como la medida más segura para lograr el bienestar de la nación y considera al soldado-guerrero como la expresión más noble, además de la intensificación y la expansión de sus valores subyacentes, prácticas, ideologías, relaciones sociales, y representaciones culturales. Michael Geyer describe a la militarización como «el tenso proceso social y contradictorio en el que la sociedad civil se organiza por sí sola para producir violencia.»⁶⁵ Catherine Lutz define a la militarización como:

El trabajo sincronizado e intenso de instituciones no militares pero con firmes propósitos militares, al igual que la asignación de recursos para dichos propósitos. La militarización es un proceso reflexivo que involucra un cambio en las creencias sociales para legitimar el uso de la fuerza, la organización de numerosos ejércitos, así como implementar altos impuestos para costear los gastos. Está íntimamente conectada no tan sólo al crecimiento de los ejércitos, al resurgimiento de nacionalismos y fundamentalismos militantes, sino también a las jerarquías de raza, de clase, género y sexualidad, y a moldear la historia para glorificar y legitimar la acción militar.⁶⁶

La diferencia entre ambos conceptos se percibe en una sociedad posterior a la del 11 de septiembre en la cual el «poder militar define la grandeza nacional mientras que la guerra, o la planificación de una guerra, es el proyecto magnánimo.»⁶⁷ El proceso de militarización es profundamente histórico, con una larga historia en los Estados Unidos y es dinámico en vez de estático, cambiante bajo diferentes condiciones históricas.⁶⁸ Llega a ser el mecanismo activado por la administración de George W. Bush y Dick Cheney, quienes son cautivados por los símbolos militares y el poder. El gobierno de los Estados Unidos ha trabajado incansablemente para solidificar «el matrimonio de su elenco militarista con fines utópicos ... característica propia de su política contemporánea.»⁶⁹ Efectivamente, el «elenco militarista» de Bush se traduce en políticas que ocultan la línea divisoria entre las funciones militares y las civiles, desvían los fondos para programas sociales a proyectos de la Seguridad Nacional que apoyan la guerra contra el terrorismo y promueven soluciones violentas para resolver los problemas tanto nacionales como internacionales. Estas nuevas políticas revelan «que la política y la violencia ... ya no están separadas» aun cuando el gobierno de Bush insiste que actúa con el interés de difundir la democracia.⁷⁰

Vivimos en momentos en que «lo militar está tan presente en nuestras vidas que apenas nos percatamos de ello.»⁷¹ Mientras la sociedad se militariza, la fusión de la política y la violencia se vuelve común cuando el discurso bélico, utilizado para solucionar conflictos políticos en el extranjero, se emplea metafóricamente para referirse a las múltiples guerras contra la droga, el crimen, la falta de vivienda, la obesidad, la pobreza y una serie más de problemas sociales.⁷² La militarización, al ser una poderosa

estructura de principios en la sociedad, proporciona un modelo para la organización de muchas escuelas públicas. Las políticas de disciplina y cero tolerancia en el campo militar proporcionan ahora las herramientas conceptuales para convertir muchas escuelas urbanas en instituciones parecidas a una fortaleza, altamente controladas, reguladas y monitoreadas por guardias armados, con técnicas de vigilancia, en donde se violan a los derechos estudiantiles. Otro ejemplo evidente de la militarización de la sociedad estadounidense está en la criminalización de los problemas sociales, al eliminar las diferencias tradicionales entre los servicios sociales y el sistema de justicia criminal.⁷³ En lugar de ofrecer trabajos decentes a la juventud pobre y privada del derecho al voto, el estado militarizado la amenaza con encarcelarla; en lugar de ofrecerles a las personas sin hogar, refugios decentes y comida, el Estado, por lo contrario, las multa, para luego arrestarlas en caso de no haberla pagado; en vez de suministrarles atención médica, el Estado aprueba una legislación en donde se envía a las personas, que no puedan pagar sus facturas médicas, a una corte penal; en lugar de tratar a los inmigrantes necesitados con dignidad, el gobierno apoya las políticas y prácticas impulsadas por grupos militantes de derecha. El auge del modelo militar en la vida estadounidense ha provocado la paramilitarización, la cual justifica «los escuadrones, equipos especiales, las prisiones Supermax (prisiones con los más altos niveles de custodia) cada vez más populares y los campamentos de entrenamiento implementados para librar la guerra contra el narcotráfico.»⁷⁴ Dentro de la perspectiva paramilitarística, el crimen ya no es visto como un problema social. Ahora es considerado como una patología individual y un asunto de castigo más que de rehabilitación. Además, como Nikhil Singh señala,

El crimen y la guerra ahora se confunden en una zona de indistinción... y la prisión representa la estructura para el tipo de orden que el neoliberalismo utópico busca: una orden despolitizada donde el conflicto político es desterrado para siempre por la amenaza de la represión absoluta. Esto ayuda a explicar el porqué el concepto de criminalidad y el planteamiento de políticas surgen en su acción estratégica. El criminal y el terrorista representan actores que carecen de autocontrol, quienes son incapaces de residir en la subjetividad liberal y que, por lo tanto, deben ser confrontados con medios intolerantes (ya sea a través del exterminio o a través de la privación de su libertad).⁷⁵

La guerra es la matriz de las relaciones de poder que difunde el discurso y los valores de militarización por toda una sociedad cambiante; como Hardt y Negri señalan: del «estado de bienestar al estado de guerra.»⁷⁶ En el mundo posterior al 11 de septiembre, la militarización es vista como algo normal, sirviendo como una fuerza pedagógica poderosa que da forma a nuestras vidas, recuerdos y experiencias diarias, mientras que borra todo pensamiento sobre historia, justicia, solidaridad y el significado de la democracia.⁷⁷ Pero el pensamiento militar además de hacer ver «el lenguaje y las prácticas de las fuerzas armadas como organizadores de violencia»⁷⁸ y de mostrar la guerra como algo normal, socava paulatinamente las memorias de las luchas por la democracia y la posibilidad, así como también castiga la disidencia. La política es vista como una extensión de la guerra y el ámbito de debates públicos es reducido a un vocabulario moralmente pobre, dejando poco espacio para retar a la creciente militarización en la vida pública.

La sociedad estadounidense actual está marcada por el discurso de la militarización que se promueve adentro del país y, por lo tanto, se le hace difícil comprender el enorme sufrimiento que ello produce en el exterior. Mientras que la política se reduce a la retórica bélica y a una postura patriótica, la distancia solapa la realidad de las horribles consecuencias de la militarización con su producción ilimitada de extrema violencia, sufrimiento humano, desesperación y muerte. La militarización, con su rigidez, su culto a la autoridad y su adoración a la violencia, no establece relación alguna entre el discurso del miedo, la hostilidad y agresión, la militarización de la sociedad y las realidades de invasiones en el exterior.⁷⁹

Al tiempo que la política es neutralizada y el Estado hace de la seguridad su más ambiciosa meta, la política de Estado y el terrorismo comienzan a «formar un sistema único mortal en el cual se justifican mutuamente sus acciones.»⁸⁰ Bajo tales circunstancias, la acción de formar a una ciudadanía crítica y a propulsar una democracia participativa genuina es tildada de no ser patriótica y, por lo tanto, cualquiera que la motive es sujeto a cargos de traición o no se es considerado cristiano; todo eso ocurre en el marco de una cultura política estadounidense cargada ideológicamente que define la división entre el bien y el mal.⁸¹ ¿Qué pasa cuando el militarismo

suministra el mecanismo estructural legítimo para establecer la manera en que nos debemos relacionar con el resto del mundo? Una respuesta es lo que C. Wright Mills una vez llamó «una definición militar de la realidad,»⁸² la cual es altamente aceptada y percibida en la sociedad estadounidense. Tal como Andrew J. Bacevich plantea, son muy pocos los que ponderan las consecuencias que podrían traer para la democracia estadounidense cuando se acepta la posibilidad de una guerra contra el terrorismo sin un final previsto, sin fronteras geográficas y con un enemigo no muy bien definido. Similarmente, son pocos los que reflexionan en torno al hecho de que las fuerzas armadas sean la expresión más importante de poder del Estado y que los establecimientos militares sean las instituciones más veneradas y de confianza en la sociedad estadounidense; de ahí la pregunta: ¿Qué le pasa a la virtud cívica ante ese hecho?

Kevin Baker establece que el ejército «se ha convertido en la institución más venerada en el país,»⁸³ realzando su importancia por medio de miedos prefabricados que provienen de amenazas de «quienes se cree hacen el mal» y de interminables alertas impuestas. Todo lo anterior legitima la noción de Bush de una «guerra sin límites» como un estado normal de los hechos. Bajo tales circunstancias, las inseguridades individuales y los miedos públicos se traducen en un tipo de «fiebre bélica» en la que «la guerra se convierte en un hecho heroico, hasta mítico, en una labor que se debe llevar a cabo para la defensa de la nación para sustentar su destino histórico y lograr la inmortalidad de sus personas.»⁸⁴ La expansión de la fiebre bélica, intensificada a través de la devastadora dosis de miedo, contiene una carga de paranoide, interminables alertas por parte del gobierno y leyes represivas usadas «para crear el aparato de seguridad más grande de toda la historia de nuestra nación;»⁸⁵ además se caracteriza por venerar a un tipo de política machista que no reconoce que «la guerra, como veneno, no nos libra de la ética de la responsabilidad.»⁸⁶ Este tipo de política machista produce una masculinidad enmarcada en la brutalidad, violencia y matanza que caracteriza a Hollywood.⁸⁷ El crítico cultural, Jonathan Rutherford, comenta que la militarización de la masculinidad surge en la sociedad actual estadounidense, la cual tiene una fascinación por la guerra; una guerra, como aquellas de la

antigüedad, con el espíritu de establecer fronteras. El sentimiento de fascinación por la guerra tiene su origen en un oscuro pasado europeo bajo la sombra del fascismo, el cual reafirma el espíritu del guerrero quien revive una auténtica hombría en la que «la guerra hace al hombre».⁸⁸

Bacevich plantea:

Los estadounidenses hoy en día están avasallados por el poder militar como nunca antes en la historia. La supremacía global militar que mantiene Estados Unidos—y con tendencia a perpetuarse—se ha convertido en el foco de nuestra identidad nacional. Su abundancia material incomparable, la expansión de su cultura pop, el arsenal de armas de alta tecnología y los soldados, se han convertido en lo que somos y en lo que defendemos. ... Contundentemente, los estadounidenses han sido presa fácil de la militarización; ven al poder militar como la medida más fidedigna de la grandeza nacional, además de tener grandes expectativas sobre su fuerza bélica. Sin precedente alguno en la historia de E.E.U.U., la población ha llegado a definir la fortaleza de la nación y el bienestar en términos de la preparación militar, la acción militar y los ideales militares.⁸⁹

La militarización ya no se encuentra al margen del espacio político estadounidense, se refuerza diariamente por políticas nacionales e internacionales que revelan un país obsesionado con las guerras, así como con las prácticas, políticas y valores militares.⁹⁰ La solicitud del presupuesto militar para el 2007 totaliza \$462,7 billones; Christopher Hellmen, un reconocido analista del presupuesto militar del Centro para el Control de Armas y la No-proliferación, comentó: «el presupuesto militar del 2007, ajustado a la inflación, excede al monto promedio gastado por el Pentágono durante la Guerra Fría; para ese entonces cubría los gastos de un ejército tres veces más pequeño al de hace una década.»⁹¹ La solicitud del presupuesto militar del 2007 no incluía los fondos suplementarios para las guerras en Irak y Afganistán. El presupuesto sólo en el 2006 fue de \$115 billones y a partir del 11 de septiembre del 2001 hasta finales del 2006 fue de más de \$445 billones.⁹² El presupuesto militar de los Estados Unidos es «casi 7 veces mayor que el de China—el segundo país que invierte más en gastos militares en el mundo. ... casi 29 veces más del gasto conjunto de los

6 ‘estados corruptos’ (Cuba, Irán, Libia, Corea del Norte, Sudán y Siria), los cuales gastaron 14,65 billones.»⁹³ Prueba de cómo los Estados Unidos privilegia al ejército por encima de los sectores no militares de la sociedad, característica fundamental del proceso de militarización, se observa al comparar los gastos federales dirigidos al ejército y a la educación antes y después del 11/9. Por ejemplo, en el 2000, los Estados Unidos asignaron aproximadamente \$24 billones a la educación K-12 y \$280 billones al Departamento de la Defensa; pero en el 2003, los gastos federales en todos los niveles de escolaridad hicieron un total de \$102,8 billones mientras que \$379,3 billones fueron asignados para el ejército.⁹⁴ Dichos gastos tan enormes por parte del gobierno para la defensa tienen graves implicaciones para ampliar una máquina bélica en los Estados Unidos que usa recursos masivos «dedicados al monopolio de la militarización del espacio, al desarrollo de las armas nucleares y al fortalecimiento de su dominio por medio de bases militares instaladas en todo el mundo.»⁹⁵ La proyección de la fuerza militar de los Estados Unidos y su poder en el mundo se evidencia en el hecho de que los Estados Unidos posee o alquila 737 bases «en cerca de 130 países y alrededor de 6.000 bases» en el país.⁹⁶

Los Estados Unidos además de gastar «aproximadamente la misma cantidad de lo que el resto del mundo invierte en establecimientos militares,»⁹⁷ también es el proveedor más grande de armas en el mundo, con ventas en el 2006 de «aproximadamente \$20.9 billones, cerca del doble de los \$10,6 billones del año pasado.»⁹⁸

Lo que es claro, teniendo en cuenta estas cifras, es que la militarización no sólo es una ideología legítima del poder coercitivo del Estado, sino también es una fuente de poder económico para las industrias militares de los Estados Unidos y, por lo tanto, desafortunadamente representa una fuente de empleo en un porcentaje significativo. Tal inversión militar no garantiza la seguridad en el país, sino más bien promueve el poder político de los productores y mercaderes mundiales de armas, tales como Lockheed Martin, Boeing, Raytheon, y General dynamics. Es importante mencionar que los dos partidos políticos en los Estados Unidos se ven implicados en los altos gastos del ejército y como se reportó en *The New York Times* «los

billones que han estado respaldando a la industria bélica se mantendrán e incluso probablemente se incrementarán.»⁹⁹ Chalmers Johnson argumenta que las ambiciones imperiales de los Estados Unidos son incitadas por lo que llama «el Keynesianismo militar, en el que la economía nacional requiere de la ambición militar sostenible con el fin de evitar la recesión o el colapso.»¹⁰⁰ Una consecuencia del «Keynesianismo militar» es el despilfarro, la incompetencia y una falta tremenda de supervisión. Por ejemplo, en el 2001 el propio Inspector General del Pentágono admitió que el departamento no pudo dar cuenta de los \$2,3 trillones de gastos. Al mismo tiempo, «una investigación del Congreso reportó que no hubo supervisión del inventario del Ejército al punto de no haberle hecho seguimiento a 56 aviones, a 32 tanques y al lanzamiento de 36 misiles.»¹⁰¹ Un reporte de la Comisión de Armas del Senado del 2006 afirmó que «El ejército estadounidense no le ha seguido apropiadamente la pista a cientos de miles de armas destinadas a las fuerzas de seguridad en Irak y no les ha provisto de repuestos, personal de mantenimiento, ni manuales para la reparación de la mayoría de las armas entregadas a los iraquíes.»¹⁰² Por otro lado, el Pentágono ha promovido proyectos para proveer la «armadura moderna para las tropas y blindaje para las Hummers en Bagdad,»¹⁰³ y, sin embargo, en algunos casos, los soldados en Irak y en Afganistán han adquirido su propia protección con su dinero. Según el periodista George Monbiot, el gobierno federal de los Estados Unidos «está gastando ahora la misma cantidad tanto en la guerra como en la educación, la salud pública, la vivienda, el empleo, las pensiones, el subsidio de comida y la asistencia social conjuntamente.»¹⁰⁴

La situación empeora: mientras el gasto del Pentágono llega a montos excesivos, la maquinaria bélica toma del gasto público dirigido a programas nacionales, como la asistencia médica, la asistencia al niño, los programas de alimentación, las oportunidades educativas para muchas familias trabajadoras de bajo ingreso y la vivienda para personas mayores y para los pobres. Al financiar una costosa guerra en Irak y una política internacional imperial con los billones de dólares procedentes de impuestos, que se les despoja al estado social, el militarismo estadounidense le pone un

alto precio a la democracia. Por ejemplo, David Leonhardt, un reportero para *the New York Times*, estima que desde enero de 2007 la guerra en Irak le ha costado a la población que paga impuestos \$1,2 trillones, una cantidad difícil de imaginar a menos que se piense en los problemas sociales reales que ese monto pueda financiar. Leonhardt establece una comparación que demuestra tanto el gasto financiero y la indignación. Escribe:

Para comenzar, \$1,2 trillones pagarían una campaña sin precedentes para la salud pública: un financiamiento duplicado para la investigación sobre del cáncer, tratamientos para cada estadounidense quien sufra de diabetes o del corazón y una campaña de inmunización para salvar las vidas de millones de niños. El costo de todas las posibilidades anteriormente mencionadas no consumiera ni siquiera la mitad de nuestros impuestos. Podríamos posteriormente abarcar la pobreza y la educación; comenzando con preescolares para todo niño de 3 a 4 años de edad en todo el país, por ejemplo. La ciudad de Nueva Orleans podría recibir un gran incremento de fondos para la reconstrucción. El dinero restante se dirigiría a la Seguridad Nacional. Las recomendaciones de la Comisión del 11/9, que no han sido aceptadas, como el mayor monitoreo de equipaje y carga, y medidas más fuertes en contra de la proliferación nuclear, podrían ser accionadas. El financiamiento de la guerra en Afganistán podría incrementarse para establecer una fuerza de paz que pondría fin al genocidio en Darfur. Todo eso sería una manera de gastar los \$1,2 trillones. Aquí sería de otra forma: la guerra en Irak.¹⁰⁵

La biopolítica de la militarización—manejada por las ansias coloniales del imperio en el mundo, su promoción de la seguridad interna, de la cultura del miedo y una tendencia corporativa—se expresa en excesivos presupuestos militares y en la gran producción de armas. Esta biopolítica también está presente en toda la esfera cultural. De acuerdo a William Greider, la nueva biopolítica estadounidense de la militarización «se dirige, con un propósito determinado, hacia la cuasi militarización de la vida diaria.»¹⁰⁶ El reconocido historiador Tony Judt va más allá, al relacionar la creciente militarización del día a día con un ataque frontal a la democracia y con antiguas formas de fascismo. Judt insiste que existe un precedente en la historia occidental del siglo XX: un país cuyo gobierno explota

la humillación nacional y el miedo, restringe las libertades públicas, hace permanente la guerra como una herramienta de política de Estado y de tortura de sus enemigos políticos, con la intención de imponer una clase dirigente que persigue la división social bajo el disfraz de «valores» nacionales, una cultura que venera el valor militar y la superioridad, un sistema político en el que el partido dominante manipula reglas procesales y amenaza con cambiar la ley con el fin de lograr su propio camino; un sistema donde los periodistas son intimidados para que confiesen sus errores y hagan penitencia pública. Los europeos, en particular, ya han experimentado tal régimen y tienen una palabra para eso: esa palabra no es la «democracia.»¹⁰⁷

La política cultural no es ajena a los actuales gobiernos autoritarios ni a la militarización; ella promueve «la rehabilitación de ideas y principios fascistas.»¹⁰⁸ La conexión de la guerra, la violencia y el espectáculo se ve reflejada en la cultura estadounidense por medio de la industria del espectáculo, así como a través de una realidad virtual simulada con armas de guerra de alta tecnología, en la que lo visual y lo actuado prevalece más que lo real. Esto indica la importancia de reconocer el nivel tan poderoso e influyente de la maquinaria cultural de la militarización en la sociedad estadounidense. Los valores y símbolos militaristas impregnan cada aspecto de la sociedad estadounidense, los cuales son producidos, distribuidos y estampados incluso en la pedagogía. La nueva pedagogía pública de la militarización se manifiesta en la Internet, en los videojuegos, en los anuncios publicitarios, en los programas televisivos como «24», además de ser promocionada en cientos de productos e imágenes que circulan a través de los nuevos medios electrónicos. Imágenes como las de George W. Bush imitando el papel de Tom Cruise en la película *Top Gun*, la repetición interminable de los bombardeos a Bagdad por los medios de comunicación, la de la estatua derribada de Saddam Hussein, la de soldados contra la puesta del sol en Afganistán, hacen ver que «la guerra se ha vuelto una vez más en un desfile de graduación, en un arte interpretativo o quizás en una diversión temporal contra el aburrimiento y la vida rutinaria.»¹⁰⁹ Las representaciones de masculinidad hoy en día parecen inseparables de la indiferencia al sufrimiento humano y de un amor obsesivo por la estética y la violencia. La cultura de la pantalla justifica la violencia, la criminalización de

los problemas sociales y la masculinidad, producto de la mentalidad bélica. Un programa popular de televisión, *Dexter*, muestra la violencia entre miembros de bandas de ciudadanos que se auto-eligen policías, además de presentar al protagonista como un asesino despiadado quien mata a quienes él considere criminales, sin pensar que sean ciudadanos comunes estadounidenses con un pasado tormentoso. Por otro lado, Jack Bauer, el personaje central del drama televisivo «24», en cada episodio interpreta en casos de tortura, homicidios e incumplimiento de la Constitución. En ambos programas, la óptica maximizada de la violencia da una noción particular de la masculinidad militarizada mientras se respalda la creencia fascista de que la violencia es la única solución razonable a todos los tipos de problemas que van desde los crímenes diarios hasta las amenazas impuestas por los terroristas. La identificación de ambos personajes con la violencia y el código de honor que posee Bauer, llegan a ser excesos que terminan en un tipo de grandeza ética- trágica y en la máxima expresión del deber patriótico. Aún más perturbador, los personajes de Jack el destripador y de Adolf Eichmann son presentados como «seres humanos cálidos y amorosos, atrapados en los conflictos emocionales que presenta la gente común.»¹¹⁰

Esta militarización de la estética es el centro de la pedagogía pública —o lo que Raymond Williams alguna vez llamó «la fuerza educativa de toda nuestra experiencia social y cultural... todo el medio ambiente, sus instituciones y sus relaciones que enseñan activa y profundamente;»¹¹¹ en el que nadie queda exento del bombardeo de mensajes, ideas, valores e ideologías. Por ejemplo, el Departamento de Defensa de los Estados Unidos lideriza en la cultura de los videojuegos, al tener uno en un sitio web gratis y resulta ser altamente popular: *El Ejército de Estados Unidos*, en el que no se distingue entre entretenimiento y guerra; este videojuego resulta ser una herramienta efectiva de reclutamiento que cuenta con más de cinco millones de jugadores actualmente registrados, siendo el primero de los «cinco mejores en la red.»¹¹² Los diseñadores de juegos ahora utilizan lo militar y el resultado es el surgimiento de una «alianza del entretenimiento con lo militar para alimentar el deseo militar de hacer de los juegos de combate en video y en computadoras un arma de la cultura de los medios de comunicación y así preparar a los jóvenes estadounidenses para el conflicto armado.»¹¹³ El

ejército ha hecho un esfuerzo para que la juventud afro-descendiente, que representa el 21 por ciento del personal enlistado en las fuerzas armadas, se involucre cada vez más en esta maquinaria cultural de la militarización por medio de los videojuegos, la cultura hip-hop, los deportes y la cultura de la calle. Los intentos de reclutamiento más perniciosos han tomado lugar en las zonas pobres urbanas y rurales. Como Max Schmookler comenta:

En el otoño del 2003, la campaña del ejército llamada «Llévalo a las calles» usó la cultura del hip-hop para atraer a la juventud latina y negra considerada de no tener muchas otras opciones de «superación», a no ser la del uniforme. Los equipos de reclutadores circulaban por las calles en sus Hummers, montando competencias improvisadas de tiros libres de baloncesto y flexiones; además de distribuir chaquetas, cachuchas, muñequeras, sudaderas del Ejército y personalizar plaquitas. Incluso en los eventos de las vacaciones de primavera, como el promovido por MTV, se llevó esa campaña; pero, sin embargo, ha disminuido sustancialmente el número de afro-descendientes reclutados desde el inicio de la guerra de Irak.¹¹⁴

Vemos cómo el Ejército ha usado herramientas de comercialización para abordar a la juventud desventajada, y así ha invadido el idioma, los estilos de vida, la estética y, en fin, la cultura en general, con la meta de mantener las cuotas de reclutamiento. Como el reclutador del Ejército, el Coronel Thomas Nickerson, dice, «Tienes que ir donde está tu objetivo. ... nuestra investigación nos dice que el hip-hop y la cultura urbana es una influencia poderosa en las vidas de los jóvenes estadounidenses. Tratamos de desarrollar un vínculo con ese público. Quiero que digan, 'Epa, el Ejército estuvo aquí—¡el Ejército es chévere!' »¹¹⁵ Lo que el Coronel dejó de señalar es que a diferencia de los videojuegos, las armas de guerra no son ni moda, ni realidad virtual: quien gane o pierda no es motivo de diversión, sino más bien es causa de tragedia, traumas, cuerpos mutilados, cadáveres y vidas arruinadas. Los anuncios que utiliza el Ejército para el reclutamiento transmiten el mensaje de la posibilidad de obtener una educación gratuita en la universidad, la oportunidad de viajar por todo el mundo y de aprender a usar armas de alta tecnología que imitan la cultura de los videojuegos. Parece

más razonable que se les informe a los adolescentes a ser reclutados sobre la verdad de lo que les espera al ir a la guerra, en vez de manipularlos con mentiras. Tal como lo señaló el columnista del *New York Times* Bob Herbert, lo que es preocupante sobre tales prácticas de reclutamiento es que transmiten un mensaje no tan sólo engañoso, sino también moralmente injustificable; escribe: «No se menciona el combate, o lo que sería caminar por los pasillos del Centro Médico del Ejército Walter Reed en Washington, donde se ven un sinnúmero de jóvenes hombres y mujeres luchando para moverse, a pesar de su parálisis o por falta de una o más de sus extremidades.»¹¹⁶

La militarización de la cultura también llega a la Internet donde el Ejército recientemente lanzó su perfil en *MySpace.com* (*Miespacio.com*). Creada en el 2003, esta página web hoy en día tiene no menos de 21,1 millones de visitantes cada mes. Otros intentos por reclutar a jóvenes adolescentes pueden observarse en el patrocinio que el Pentágono ofrece al «Equipo Profesional de Bull Riders (Coleadores de Toros), a la Asociación Profesional de Vaqueros del Rodeo, a la NASCAR, y a los videojuegos especialmente diseñados e impactantes comerciales de televisión.»¹¹⁷ Los estudiantes de Secundaria son buscados por el Pentágono al graduarse. Bajo la política de la administración Bush, Ningún Niño Abandonado en el 2002, cualquier escuela secundaria que reciba dinero federal tiene que permitir la entrada de reclutadores a las áreas escolares o de lo contrario pierden el financiamiento. Igualmente preocupante es el hecho de que la ley establece que las escuelas secundarias están en el deber de proporcionar una serie de información personal sobre los estudiantes: sus nombres, direcciones y teléfonos. El Pentágono ha Usado una compañía de mercadeo llamada *BeNOW* (*SéAHORA*) para crear una de las más grandes bases de datos sobre la juventud en el país que consiste en «30 millones de jóvenes entre 16 y 25 años, en la que se incluye su nombre, dirección, correo electrónico, número de celular, etnia, números de seguridad social y estudios. Esta base de datos es constantemente actualizada y distribuida mensualmente a los Servicios del Ejército para fines de reclutamiento.»¹¹⁸ Los reclutadores militares, bajo la presión de cubrir sus cuotas de reclutamiento, con frecuencia se concentran en ciertas escuelas, sin ninguna inhibición. En una encuesta

del *Boston Globe* en el 2004, se determinó que los «oficiales llaman a los estudiantes seleccionados en repetidas ocasiones, grabando sus respuestas en un programa de computadora del Ejército llamado ‘the Blueprint’—La Huella Azul; son presionados con correspondencia y visitas a domicilio; los persiguen a donde vayan, siguiéndolos a los eventos deportivos, a los centros comerciales y a las tiendas de conveniencia.»¹¹⁹ Esas tácticas demasiado agresivas para lograr que los jóvenes se enlisten no son las únicas formas a las que esos oficiales recurren; también hostigan y cometen serios crímenes. Por ejemplo, un reporte publicado por la Associated Press (Prensa Asociada) reveló que en el 2005 alrededor de 100 mujeres jóvenes fueron víctimas de reclutadores militares al ser abusadas sexualmente. En la investigación que tuvo una duración de seis meses se descubrió que «algunas mujeres fueron violadas en los sofás de las oficinas de reclutamiento y otras fueron atacadas durante el trayecto rumbo a los exámenes de admisión; por lo menos 35 reclutadores del Ejército, 18 del Cuerpo de la Infantería de Marina, 18 de la Marina de Guerra y 12 de la Fuerza Aérea fueron castigados por vejación sexual o por alguna otra conducta inapropiada hacia los enlistados en el 2005.»¹²⁰

Tales cargos son muy serios y en particular si se tiene en cuenta la presencia, cada vez mayor, de reclutadores militares en las escuelas secundarias en los Estados Unidos; la consigna del Ejército para el reclutamiento, «El Primero en contactar, Primero en contratar,» debe ser igualmente motivo de alarma. Hany Khalil, un coordinador organizador de la coalición Unidos por la Paz y la Justicia (United for Peace and Justice), quien se opone a la presencia de los militares en las escuelas públicas de la nación, señala que a los reclutadores militares «no se les restringe el acceso a los estudiantes en las escuelas, cafetines y salones. Ellos incluso llevaban los vehículos militares Humvees a las escuelas para hacer ver que el ir a la guerra es emocionante y sensual.»¹²¹ Los programas militares en escuelas secundarias, como el de los Junior Reserve Officers Training Corps (JROTC)—Cuerpo de Entrenamiento Juvenil de Oficiales de la Reserva—y el de los Cadet Corps (MSCC)—Cuerpo de Cadetes— en las escuelas K-8,¹²² han sido exitoso, siendo los jóvenes afro-descendientes y aquellos provenientes de la clase obrera quienes ingresan en esos programas. En

Chicago, «Cuando ingresan a la escuela secundaria...los que terminan el octavo grado pueden escoger entre los 45 programas del JROTC, incluyendo tres academias del Ejército militar de tiempo completo, cinco academias militares del Ejército denominadas ‘escuela dentro de una escuela’ y una academia de la Naval del JROTC.»¹²³ La militarización de la cultura escolar secundaria no sólo se caracteriza por la utilización de estrategias y tácticas impropias, como la de ayudar a los estudiantes a que se copien para pasar los exámenes y la de falsificar las pruebas antidrogas, sino también por una presencia constante de personal militar en dichas escuelas. Karen Houppert proporciona una vívida imagen de qué tan intensa se ha vuelto esta situación al comentar acerca de la gran variedad de actividades fomentadas dentro de las reglas de contrato para reclutadores del Ejército. Escribe:

Se les indica a los reclutadores adentrarse en las escuelas secundarias asignadas, que ofrezcan sus servicios como asistentes de entrenadores de fútbol, de baloncesto, de atletismo, lucha libre o béisbol (interesantemente, no se dirigen a los entrenadores de softball o voleibol); que sean «acompañantes o escoltas en actividades y fiestas escolares» (pero que no se involucren en actividades concernientes al arte), y que «participen visiblemente en las actividades de la Herencia Hispana y en el Mes de la Historia de la Afro-descendencia»; que se «involucren en las tropas de los Boy Scout», pero no en las de las Girl Scouts; que se ofrezcan «como cronometradores en los partidos de fútbol,» a «servir como vigilantes en los exámenes,» a «almorzar en el comedor de la escuela varias veces al mes» e incluso enviarle flores y una tarjeta a la secretaria en su semana.»¹²⁴

La atracción por la cultura militar repercute también fuera de los colegios. No tan sólo se manifiesta en las populares páginas web, en los eventos deportivos, en la música y en los videojuegos, sino también en una cultura mediática expresada en películas de Hollywood, como *Top Gun*, *Pearl Harbor*, *Saving Private Ryan* (*Salvando al Soldado Ryan*), *Flags of our Fathers* (*La Conquista del Honor*), *Blackhawk Down*, entre otras, y en programas de televisión, como *JAG*, *Band of Brothers* (*Banda de Hermanos*), entre otros. En esa cultura mediática se presenta una imagen

sentimentalista de los soldados como guerreros y la guerra como la más grandiosa expresión de honor de una nación. Igualmente, los noticieros transmitidos por canales como «Fox» hacen parte de esa cultura, en los que se presentan reporteros interesados en cubrir lo que pueda acontecer en el Pentágono, generales ya retirados e incluso farsantes patrocinados y pagados por la administración Bush para actuar como periodistas.¹²⁵

Por ejemplo, David Barston y Robin Stein reportaron en el *New York Times* que «por lo menos 20 agencias federales, incluyendo el Departamento de la Defensa ... han hecho y distribuido cientos de nuevos segmentos televisivos ... grabaciones y entrevistas,» muchos de los cuales «fueron posteriormente transmitidos en estaciones locales a través del país sin reconocerle al gobierno su producción.»¹²⁶ El Pentágono en los años recientes ha aceptado las posibilidades de crear mitos en Hollywood y ha tomado en cuenta la importancia de la política cultural; estableció un departamento especial para negociar la posibilidad de crear películas «realistas» utilizando tecnología militar y permitir a los militares involucrarse en la producción de las películas. Parece que el estado de entretenimiento nacional está siendo reestructurado como estado militar de entretenimiento nacional.¹²⁷

El romanticismo con la vida militar no tan sólo justifica la cultura militar; también impone una forma de patriotismo, dando resultados positivos al silenciar los descontentos públicos. No es sorpresa cuando el gobierno de Bush se alinea con los medios de comunicación corporativos, como es el caso de la Compañía Sinclair Broadcast Group- Grupo de Transmisión Sinclair. Esta compañía mostró su apoyo al Partido Republicano al no permitir que sus sesenta y dos estaciones de televisión transmitieran una edición especial del programa de noticias *Nightline* del 30 de abril de 2004, en el que el conductor del programa Ted Koppel cometió el acto presuntamente antipatriótico de leer los nombres y de mostrar las caras de los entonces 721 soldados estadounidenses fallecidos en Irak.¹²⁸

Las «fábricas de ideas» o «depósitos de ideas» (organizaciones en las que trabajan varios teóricos e intelectuales multidisciplinares para elaborar análisis y recomendaciones políticas) conservadores financiados por representantes de la ultra-derecha millonaria, como Richard Mellon Scaife,

Lynde y Harry Bradley, John Olin, Joseph Coors, entre otros, continúan jugando un papel importante en la militarización en curso de la sociedad estadounidense. Las corporaciones, los grupos religiosos y sociales del partido de derecha han conformado una formación de instituciones pedagógicas e intelectuales, como parte de una maquinaria de contra-educación conservadora.¹²⁹ Por ejemplo, la Fundación del Patrimonio Estadounidense (the American Heritage Foundation), el Instituto de Empresas Estadounidenses (the American Enterprise Institute), el Instituto Cato (the Cato Institute) y el Proyecto para el Nuevo Siglo Estadounidense (the Project for the New American Century), entre otros, han jugado un papel determinante en el respaldo a las guerras en Irak y Afganistán. Estas organizaciones han presentado documentos normativos que promueven una agresiva política exterior intervencionista que respalda los ataques militares preventivos, una guerra de duración indefinida, el financiamiento de aparatos militares, la negación a alianzas globales y la voluntad para ignorar el derecho internacional, al igual que impulsa una política del petróleo concebida para imponer los intereses de los de Estados Unidos y el desarrollo de una presidencia imperial bajo el mandato de George W. Bush. Un reporte particularmente influyente fue el de El Proyecto para el Nuevo Siglo Estadounidense en el 2000, *Reconstruyendo las Defensas de Estados Unidos (Rebuilding America's Defensas)*, en donde se aprueba la política internacional de George W. Bush, avalando la guerra de Irak. El chauvinismo presente en este reporte añade una característica importante en la construcción de imperios neoconservadores. «Este reporte parte de la creencia de que los Estados Unidos debe buscar preservar y ampliar su liderazgo en el mundo por medio de sus fuerzas militares;» librar y ganar múltiples guerras le asegura continuar siendo el poder hegemónico en el mundo, además de imponer sus principios políticos y económicos y que sean universalmente aceptados.¹³⁰ Maureen Dowd captura el espíritu de este jingoísmo militarista al señalar que los «neoconservadores tenían grandes planes para reponer la moral y el fundamento de la política internacional, además de establecer a Estados Unidos como superpoder con el deber de exportar democracia—a la fuerza y por sí mismo.»¹³¹ Los neoconservadores estaban apoyando tanto al poder imperial, su droga preferida, que nunca se percataron de la contradicción en

que cayeron: promover los principios de democracia y a la vez querer imponerla en el mundo con armamento bélico y a través de medios de comunicación como CNN y Fox, bajo la estética de «asustar e intimidar.»

En el frente nacional, los neoconservadores, los Cristianos evangélicos y los fundamentalistas de mercado han apoyado nuevos métodos de seguridad y medidas políticas, como la Ley Patriótica y la Ley de Comisiones Militares del 2006, en un esfuerzo para eliminar las libertades civiles esenciales y silenciar la disidencia en los medios de comunicación, en las universidades y en la mayoría de las esferas públicas capaces de ejercer su autonomía. Esos grupos han trabajado incesantemente para promover una cultura de inseguridad e implementar convenios políticos en los Estados Unidos como parte de compromisos para llevar a cabo la militarización y la fiebre bélica. La segunda generación de neoconservadores como William Kristol, Charles Krauthammer, Richard Pearle, entre otros, han sostenido que la fuerza es el mejor árbitro de la democracia; y como Robert Kagan dijo: «La fuerza militar no será beneficiosa si no la usamos activamente para mantener un orden mundial, el cual a la vez apoye y se fundamente en la hegemonía estadounidense.»¹³² Otro guerrero cultural movilizado por las fantasías militaristas es el antiguo vocero de la Casa Blanca Newt Gingrich, quien ha insistido que el Congreso declare la Tercera Guerra Mundial y que se dirija a los estadounidenses «que los Estados Unidos use todos sus recursos para derrotar a nuestros enemigos—sin reconciliación, comprensión ni negociación con ellos, la meta es derrotarlos.»¹³³ Uno de los más influyentes evangélicos cristianos en Estados Unidos, Jerry Falwell, comentó que «Dios aprueba la guerra,» moderando luego esta acotación, aparentemente sacrílega, al decir: «La Biblia nos dice que la guerra se librará en el momento en que Cristo regrese.»¹³⁴

Lo que todos estos individuos comparten es una creencia en la militarización como religión,¹³⁵ y una convicción de que el estilo de vida estadounidense comprende un número de verdades universales a ser impuestos en el resto del mundo, justificado por una vieja retórica colonial que establece «el derecho y el deber de difundir la democracia.»¹³⁶

Cynthia Enloe argumenta que «Las cosas se vuelven militarizadas cuando su legitimidad depende de su asociación con metas militares.»¹³⁷

Tales asociaciones se están volviendo cada vez más obvias en la sociedad estadounidense y son indicadores del grado de difusión de la militarización en el orden social; pero no son fáciles de reconocer, especialmente cuando se vuelven normales y no se distinguen en los márgenes sociales. Aún más, es difícil saber cómo los objetos del día a día son militarizados y cualquier crítica pública contra la militarización es vista como antipatriótica. Por lo tanto, no es sorprendente que la militarización se inmiscuya incluso en la producción de mercancía—producción de juguetes, ropa, moda y automóviles— sin ocasionar crítica alguna.¹³⁸ Como ejemplo de ello está el vehículo Hummer, camioneta con estilo militar que proyecta un aura de masculinidad hiper-militarizada, así como también el vehículo Synus, impulsado por la Compañía Ford Motor y exhibido en el Auto Show Internacional Norteamericano del 2005, en el que se evidencia un tipo de militarización patológica de la cotidianidad y representa una integración legítima de estética y desempeño en una época en la que la seguridad se convierte en una necesidad tanto personal como social. La descripción proporcionada del Ford Synus habla por sí sola:

La población se encuentra en grandes ciudades, por lo tanto, usted necesitará un centro de mando urbano. Entre al concepto del vehículo Synus: un santuario tecno-móvil esculpido en blindaje urbano. ... Pequeño y delgado para maniobrar en la ciudad, con apariencia fuerte por afuera—presenta un estilo intimidante; tiene incluso una manilla que da vueltas en la parte trasera con una cerradura de extrema seguridad. Cuando está estacionado, el Synus despliega contraventanas protectoras sobre el parabrisas y el vidrio lateral. Las ventanas pequeñas sobre los flancos y el techo son resistentes a balas y no pueden ser abiertos. ... El interior puede transformarse en un mini-teatro casero con asientos con multi-configuración y una estación de trabajo multi-media, todo controlado por computadoras portátiles Wi-Fi. Use la pantalla plana de 45 pulgadas de la Sharp designada para navegar en Internet, ver películas u otras presentaciones en formato DVD. Además, usted puede monitorear sus alrededores en tiempo real gracias a las cámaras que se encuentran en la parte trasera.¹³⁹

La militarización de la sociedad estadounidense está hoy en día dominada por el lenguaje del consumismo, diseñado a movilizar los deseos de una clase media asediada por una «guerra permanente» en contra de

presuntos criminales, inmigrantes, terroristas y todo aquel que represente una gran amenaza para la seguridad estadounidense. Con el vehículo Synus, la militarización, la seguridad y lo avasallante del espacio urbano se fusionan para dar cabida a la fantasía militar: cruzar fronteras y aventurarse. La atracción del consumidor hacia este carro con su imagen de masculinidad, de fortaleza y de seguridad, refuerza la suposición de que la única esfera pública segura es aquella que esté controlada, dominada, además de ser clasista, y que existen productos disponibles para proteger a las clases privilegiadas ante las patologías de los «oscuros» centros urbanos.

La creciente economía de guerra y su incursión en mercados nacionales revelan el grado de militarización al punto que se olvida que la guerra del terrorismo está siendo librada tanto en el exterior como en el país. El consumidor de hoy en día se aliena tanto a una cultura militarizada, en la que «los terribles actos de violencia y la barbarie se desatan y son integrados en las estructuras y normas de la modernidad,»¹⁴⁰ como también a las relaciones de poder que establecen un autoritarismo cada vez más acentuado.

LA FÁBRICA DEL CONOCIMIENTO MILITARIZADO: INVESTIGACIÓN, CREDENCIALES Y LA CIA

Como en otras esferas de la vida cívica estadounidense, la Educación Superior está siendo militarizada a través de una variedad de prácticas y organismos gubernamentales. La alianza sostenida entre el Pentágono, la industria de la guerra y la academia es la clara evidencia. La industria de la guerra no sólo otorga programas educativos para ingresar a las universidades, también ofrece oportunidades de trabajo a los graduados, mientras que simultáneamente influye, de manera sutil, en las universidades de acuerdo a sus intereses corporativos. Las compañías que obtienen inmensas ganancias gracias a la militarización y a la guerra, como son la General Electric, Northrop Grumman, y Halliburton, establecen, a través de sus programas educativos, conexiones con las universidades al mismo tiempo que

promueven una imagen filantrópica en la sociedad cada vez más grande.¹⁴¹ John Armitage comenta que cuando la universidad se vuelve militarizada, ésta «se convierte en una fábrica que está comprometida con la militarización del conocimiento, concretamente con la militarización de los hechos, de la información y de las habilidades obtenidas a través de la experiencia de la educación.»¹⁴² John Armitage, «Beyond Hypermodern Militarized Knowledge Factories,»(Más allá del Conocimiento Militarizado Hipermoderno) p. 221.

La relevancia que se le da a ese conocimiento es, en gran parte, el resultado de la vasta suma de dinero que actualmente se dispone para definir los planes de estudio, los programas y los departamentos en las universidades de todo el país. El alcance de la relación entre la academia y los proyectos financiados por el ejército es desconcertante. Nicholas Turse explica:

De acuerdo con un reporte hecho por la Asociación de Universidades Estadounidenses (the Association of American Universities-AAU) en el 2002, casi 350 facultades y universidades llevan a cabo investigaciones financiadas por el Pentágono; las universidades reciben más del 60% del financiamiento para la investigación sobre la defensa; y el Departamento de la Defensa (DOD) es el tercer financista federal más grande de investigaciones universitarias (después de los Institutos Nacionales de Salud y la Fundación Nacional de Ciencia). ... el Departamento de la Defensa da razón de un 60% del financiamiento federal para la investigación en el campo de la ingeniería eléctrica en las universidades, un 55% para la investigación en el campo de las ciencias informáticas, un 41% para la investigación en el campo de la ingeniería metalúrgica/materiales, y un 33% para la investigación en el campo de la oceanografía. Con el presupuesto para la investigación del DOD que se ha disparado hasta llegar a \$66 billones para el 2004—un incremento de \$7,6 billones por encima del presupuesto del 2003—no hace falta ser un erudito para imaginarse que el Pentágono puede determinar los tipos de investigación a ser emprendidos.¹⁴³

De la mano con el financiamiento orientado hacia la defensa, existe una serie de supuestos acerca de la importancia de las ideas, del conocimiento

y de la información para los objetivos y propósitos militares, así como para la creación de tecnologías. Tal como señala Turse, con respecto a los objetivos presentados por los centros de investigación del Departamento de Defensa:

Por ejemplo, el credo del Laboratorio de Investigación de la Armada- Army Research Laboratory (ARL)- en Adelphi, Maryland, es: «entregar soluciones científicas y tecnológicas al que pelea en las guerras»; procurar «poner lo más brillante al servicio de la resolución de los problemas del Ejército»; emplear «una variedad de mecanismos de financiamiento para apoyar programas en las universidades y en la industria.» El Comando de Guerra Naval y del Espacio- Space and Naval Warfare Systems Command (SPAWAR)- está a favor de las «Relaciones entre las Universidades» al proveerlas de «un sistema de reclutamiento» para graduados y estudiantes de pre-grado con rendimientos excelentes.¹⁴⁴

En el mundo posterior al 11 de septiembre, uno de los pocos sitios de donde fluye el dinero es de la máquina bélica. De ahí que los programas educativos y los fondos de investigación son herramientas utilizadas esencialmente para sobornar a las mejores universidades; no resulta nada económico para la industria de la guerra. Por ejemplo, en el 2003 Penn State recibió \$149 millones en fondos para la investigación y para el desarrollo mientras que las Universidades de California, Carnegie Mellon, y de Texas recibieron \$29,8 millones, \$59,8 millones, y \$86,6 millones respectivamente, y ni siquiera son ellas las principales beneficiarias de tales fondos.¹⁴⁵ Así que ¿El Pentágono y el Departamento de la Defensa han recuperado lo que tuvieron que pagar por eso? El resultado de dichas inversiones puede ser vislumbrado en el tipo de conocimiento y áreas a ser investigadas. Por ejemplo, el Departamento de Defensa, conjuntamente con otros departamentos y agencias, ofrece respaldo financiero a la militarización del conocimiento; apoya dos áreas de investigación sobre armamento: armamentos con base en el espacio y los llamados Sistemas Futuros de Combate (Future Combat Systems). El armamento espacial hace «uso de microondas, rayos láser, electromagnetismo y señuelos holográficos» mientras que las futuras armas de combate incluyen «tanques eléctricos, cañones electro-térmicos y plataformas sin tripulantes.»¹⁴⁶ Las armas de

alta tecnología se han popularizado en revistas y periódicos, en los que se presentan reportes sobre ejércitos robóticos del futuro, la creación de los Vehículos Micro Aire- Micro Air Vehicles- (armas diseñadas como insectos), y la «pistola de rayos que al disparar, la personas siente que se va a prender en llamas.»¹⁴⁷ Las investigaciones sobre tales armamentos son, en parte, llevadas a cabo en universidades como el MIT (Massachussets Institute of Technology- Instituto de Tecnología de Massachussets), el cual obtiene un 75% de sus fondos del Departamento de Defensa para su programa de robótica. La manera en que estos fondos inciden en el desarrollo y la orientación de la teoría hacia la producción del conocimiento militarizado es evidente en el diseño y producción de un tipo de RoboMarine (Infante de Marina Robot), llamado «el Gladiador», por el MIT. Éste es un vehículo táctico sin tripulante que contiene una ametralladora mediana MT40G, cámaras de vigilancia, ranuras para el lanzamiento de bolas que pintan y varias descargas de «bombas lacrimógenas, granadas y otros artefactos bélicos.»¹⁴⁸ Un periódico de Pittsburgh lo llamó «un ‘juguete’ a control remoto con algunas armas reales,» con «contenedores para granadas de mano que pueden ser usadas para despejar obstáculos y librar el camino para soldados que vengan detrás». También presenta lo que parecen tubos de órgano para producir humo y tiene un soporte en el tope para una ametralladora de tamaño mediano o un arma de ataque multiuso.»¹⁴⁹ Aparentemente los comentarios críticos no se incluyeron. De hecho, el Gladiador es diseñado para controlar multitudes y para misiones de fuego directo. La Universidad Carnegie Mellon University recibió una concesión de parte del Ministerio de la Defensa por \$26,4 millones para construir seis prototipos de Gladiador. La Universidad de Texas recibe fondos del Ministerio de la Defensa para sus laboratorios de Investigación Aplicada, donde se desarrollan desde sistemas de vigilancia Naval hasta «sistemas sensoriales para apoyar los objetivos de los misiles balísticos de E.E.U.U.»¹⁵⁰ El MIT, uno de los más grandes receptores de dinero para la investigación en pro de la defensa, está usando también a su talentosa facultad orientada hacia la investigación y a sus estudiantes para desarrollar sistemas, a control remoto, sensoriales y de imágenes que «anularían la habilidad del enemigo a esconderse en terrenos intrincados montañosos y en urbes.»¹⁵¹ Las universidades alrededor del país

son financiadas para hacer similares investigaciones orientadas a lo militar, para producir todo desde sistemas de posicionamiento globales hasta tecnologías de vigilancia submarinas.¹⁵²

La investigación militar no está limitada tan sólo a las ciencias aplicadas. Eyal Weizman ha analizado lo que ha sido denominado como un « 'mundo de sombras' basado en institutos urbanos sobre investigaciones militares y centros de entrenamiento que han sido establecidos para repensar las operaciones militares en las ciudades.»¹⁵³ Al analizar este mundo sumido en la ignorancia, Weizman proporciona un ejemplo sobre la manera en que la Fuerza de Defensa Israelí (Israeli Defense Force -IDF) se apropia del trabajo de la teoría crítica con el fin de justificar investigaciones en torno a lo urbano y lo militar. En este caso, el IDF no sólo recurre a los trabajos de Guy Debord, Gilles Deleuze, y Felix Guattari, sino a áreas como la cibernética, al pensamiento post-colonial y post-estructuralista. La teoría, en este caso, se convierte en un tipo de arma inteligente utilizada para reestructurar el espacio y reconceptualizar el dominio urbano, de acuerdo a los conceptos de la «máquina bélica». En términos militares, esto implica rechazar las configuraciones tradicionales del espacio como «limitado» o «cercado por vallas, paredes, zanjas, retenes, etcétera.»¹⁵⁴

Traducido a una estrategia militar, el Ejército israelí se mueve a través del espacio en áreas excesivamente pobladas, de manera polimorfa y volando paredes, mientras hace caso omiso a los estatutos tradicionales, creando sus propios mapas polimorfos para moverse dentro de dicho espacio urbano. El espacio ahora se vuelve «ligero», amorfo, como si no tuviera fronteras. Weizman piensa que las consecuencias de aplicar esta teoría son como una herramienta de guerra. Escribe al respecto:

Para comenzar, los soldados se reúnen detrás de la pared y luego, usando explosivos, taladros, o martillos, hacen un gran agujero para poder pasar. Las granadas de Stun algunas veces son lanzadas, o se hacen algunos disparos al azar en lugares usualmente ocupados por civiles desprevenidos, como la sala de una casa. Los civiles en Palestina, como también en Irak, han experimentado una penetración inesperada de la guerra dentro de sus hogares como la forma más profunda de trauma y humillación. Una mujer palestina, identificada sólo como Aisha, fue

entrevistada por un periodista del *Palestine Monitor* (*El Monitor Palestino*); ella describió su experiencia: «Imagina lo siguiente: tú estás sentado en la sala de tu casa, la cual conoces muy bien; ésta es la habitación donde usualmente toda la familia ve televisión después de la cena y, de repente, esa pared desaparece tras un ruido ensordecedor; la habitación se llena de polvo y escombros y a través de la pared salen soldados uno detrás de otro gritando órdenes. No tienes idea si vienen por ti, si vienen a tomar tu casa o si tu casa se está yendo a otra parte. Los niños gritan, presos del pánico. ¿Es posible imaginar el horror de un niño de cinco años al ver a cuatro, seis, ocho, doce soldados con sus caras pintadas de negro, sus ametralladoras apuntando a todos lados, antenas saliendo de sus mochilas, quienes parecen extraños bichos gigantes bombardeando su camino a través de esa pared?»¹⁵⁵

La hipermoderna fábrica de conocimientos militarizada utiliza a la teoría crítica como una herramienta para matar. La teoría al ser militarizada, se convierte en otra versión de «susto y asombro» y se sugiere que los intelectuales en la academia desafíen a cada instante tanto a la militarización de conocimientos como a la militarización de la Educación Superior, con el fin de prevenir que dicho trabajo teórico sea mal utilizado. Hay muchas formas de desafío: desde el rechazo de dinero para investigaciones militarizadas, hasta dar a conocer dónde ocurren tales investigaciones, además de usar la acción colectiva para movilizar a estudiantes y facultades en oposición a toda conexión entre la Educación Superior y la investigación militar. Los reclutadores militares, bajo las nuevas formas de militarización, no reclutan sólo a jóvenes de la clase obrera para luchar en las guerras, también usan a la academia para reclutar a jóvenes de clase media y media-alta para investigar, diseñar y producir armas tecnológicas altamente avanzadas que constituyan la nueva faz de la nueva maquinaria bélica. Esas armas serían utilizadas por aquellos jóvenes pobres que fueron reclutados. Dada la situación actual, los académicos deben estar haciéndose preguntas como las siguientes: ¿Qué papel juegan los intelectuales ante la apropiación de la teoría y del aprendizaje ¿qué pueden hacer ellos, políticamente hablando, para prevenir que la teoría, el conocimiento y la información sean militarizados? ¿Cómo su trabajo, de amplio sentido de responsabilidad social y política, se vincularía con el mundo fuera de la academia?

La investigación militar en los campos universitarios tiene peligrosas implicaciones para la academia y para el orden social: produce armas letales, altera la visión pacífica del conocimiento científico, propulsa una carrera armamentista, degrada los talentos del cuerpo docente y de los estudiantes, fomenta la confidencialidad y corrompe los patrones éticos de la universidad. Además, amplía y refuerza la alianza militar-industrial-académica, y así rehace «las instituciones civiles para satisfacer los deseos militares, como si fuese lo natural en el mundo.»¹⁵⁶ Por supuesto, esta alianza se refiere más a la manera en que los conocimientos son obtenidos, estructurados y utilizados por diferentes elementos del complejo militar-industrial. También se trata del tipo de presión que pueden ejercer el Departamento de Defensa y las industrias de guerra en las universidades para orientarlas hacia una sociedad donde el conocimiento y los valores no militarizados juegan un rol secundario. Por lo tanto, se remueve de la Educación Superior su propósito fundamental de educar a los estudiantes para ser ciudadanos éticos, lo cual involucra: aprender a arriesgarse, conectar su conocimiento a los intereses sociales de responsabilidad y de justicia, al igual que defender los ideales, los valores e instituciones democráticas. En este contexto, valdría la pena prestar atención a la advertencia de Jay Reed:

Las universidades no son tan sólo semilleros de la actividad militar; están siendo afectadas por acuerdos propiciados por el Departamento de la Defensa, amenazando la ética y libertad académica. El sueño de la universidad como un espacio de puro aprendizaje, desinteresado y de investigación es una quimera mientras los científicos y administradores del país sean pagados directamente por el Ejército. Sería ingenuo pensar que una abundancia de fondos por parte del Ejército no afecta los proyectos de investigaciones científicas. Hoy en día, la investigación universitaria no es el resultado de decisiones objetivas, hechas bajo el espíritu de la búsqueda progresista del conocimiento; mejor dicho, estos proyectos científicos son determinados por los arquitectos sanguinarios de la estrategia militar.¹⁵⁷

Las universidades vertiginosamente se rinden ante la guerra; sin embargo, son demonizadas por la prensa popular como asideros de izquierdistas radicales y promotoras del pensamiento totalitario —una utopía

socialista. Otro elemento relevante de la alianza militar-industrial-académica que contribuye a la creciente presencia de los valores e intereses militares en los campos universitarios, se refiere a los programas de grados universitarios a disposición del servicio militar. Muchas universidades están alterando sus planes de estudio para dirigir parte del mercado educativo lucrativo a la educación del personal militar. Este mercado busca el ingreso de más estudiantes, generar más dinero, además de querer ser accionista de los programas educativos tanto en línea (on line) como fuera de los campos universitarios. Este nuevo interés en proveer beneficios educativos para el Ejército surge de sus mismas políticas; ajustó su normativa para que su personal pueda obtener beneficios para pagar su educación mientras que esté en el servicio militar, pero no así después de obtener la baja. El gasto militar en educación ha repuntado en los últimos años a más de «medio billón de dólares anuales para que los miembros activos del Ejército puedan matricularse,»¹⁵⁸ y de este modo, se abre un mercado lucrativo para las instituciones educativas. El Ejército no sólo paga «cerca de \$4.000 por año para la educación universitaria de un estudiante,» sino que proporciona «beneficios para quienes tengan más tiempo en el servicio militar.»¹⁵⁹ Los estudiantes provenientes del Ejército pueden usar estos fondos para aplicar en cualquier universidad acreditada que sea de su preferencia. Este creciente interés que el Ejército ha mostrado por la educación ha probado ser una mina de oro: para reclutar y retener soldados; tal como un oficial del Ejército afirma: «El Ejército ha convertido toda la fuerza del reclutamiento en asesores de admisión.»¹⁶⁰ Algunos entes del Ejército, como la Naval, están exigiendo que todos los marinos tengan «un título para ascender a rangos superiores;»¹⁶¹ esta norma se hará efectiva a partir del 2011.

El interés de las instituciones educativas que buscan el lucro han sabido sacarle provecho a esta alianza con el Ejército. La Universidad de Phoenix, la Universidad Grantham y la Universidad Militar Americana, utilizan la Internet para alcanzar este nuevo mercado de estudiantes y, por lo tanto, obtener grandes ganancias. También la creación de universidades virtuales surge para facilitar cursos y programas en línea, y así obtener títulos virtualmente, atrayendo al personal militar. En algunos casos, las universidades

explotan este mercado lucrativo generando un alto costo de inscripción. Dan Carnevale, quien escribe para *la Crónica de la Educación Superior (Chronicle of Higher Education)*, reporta que en la Universidad Internacional de Touro en California «alrededor de 4.000 de sus 6.000 estudiantes prestan servicio en el Ejército. Y más de la mitad, de casi 11.000 estudiantes de la Universidad Grantham, están en las Fuerzas Armadas.»¹⁶² La importancia de la educación en línea (on line) se refleja en la creación de *eArmyU*, la cual es una alianza entre las Fuerzas Armadas y la Educación Superior que permite al personal matricularse en cualquiera de las 28 universidades seleccionadas; estas universidades ofrecen clases presenciales cerca de las bases militares, o en ellas mismas, para obtener un mercado rentable. Algunas universidades como la Central Texas, proporcionan tanto cursos en línea como clases presenciales. Para la Central Texas, el 74 por ciento de sus 63.000 estudiantes son miembros activos del Ejército.

Debo ser muy cuidadoso acerca de la forma en que este aumento de los beneficios educativos al personal militar contribuye con la militarización de la academia. Con toda certeza creo que las personas que pertenecen a los servicios militares deben recibir amplias oportunidades educativas, y eso para mí no se cuestiona. Pienso que lo que resulta dudoso, es tanto la naturaleza de estos programas como la cultura de la privatización producida y legitimada por el complejo militar. Con respecto a la cultura de la privatización, la incursión de la presencia militar en la Educación Superior promueve y profundiza la privatización de la educación y del conocimiento. Los principales actores en este mercado son las instituciones lucrativas que promueven una iniciativa privada más que el apoyo a una calidad de educación al servicio público. Esa iniciativa privada consiste en el servicio al Ejército a cambio de una ganancia considerable. Y mientras este sector de la Educación Superior crezca bajo ese parámetro, será más privatizada y, a la vez, más instrumentalizada. Por lo tanto, se definirá como una fábrica acreedora al servicio de las necesidades del Ejército, cayendo en la trampa de confundir el entrenamiento con una educación ampliamente establecida. Este sector en expansión de la Educación Superior es la representación final de la lógica neoliberal que basa su fe en los dos pilares del mercado fundamentalista: la información de segunda mano y la globalización. El crecimiento de este

sector educativo también contribuye al aumento de fábricas del conocimiento militarizado que normalicen las ideas, los valores y las experiencias vividas en guerras, así como a la promoción de la cultura bélica, la hiper-masculinidad, la violencia, y el descabellado abuso de autoridad. El atender las necesidades educativas del Ejército hace más difícil la creación de programas educativos que reten las nociones militarizadas. Reflexiones como el significado de obtener una educación en artes liberales en una base militar o la importancia de saber acerca de las artes, las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias naturales, y lo que ello pueda ofrecer a la vida pública democrática, no son una prioridad en este modelo de educación, la cual está mucho más comprometida a entrenamientos físicos que a plantearse preguntas críticas.

Las instituciones lucrativas que ofrecen sus servicios al mercado militar, se oponen a las estructuras institucionales y políticas que proveen al cuerpo docente de derechos, salarios decentes y sindicatos. En primer lugar, ser virtual es más que la apropiación de nuevas tecnologías como herramientas pedagógicas; es también la reestructuración de la universidad como una esfera globalizada, y maltratada, además que deja de ser pública y democrática. Estas son instituciones que no protegen a su personal docente ni se preocupan por sus estudiantes a que entiendan el significado de una democracia genuina. En segundo lugar, la creciente presencia del Ejército en los campos universitarios, en pueblos y en ciudades, dominados ya por las bases militares, tiene una clase de efecto multiplicador a través de su habilidad para incidir en las leyes, las relaciones sociales, las ideologías y la manera en que la gente negocia con la autoridad y la disidencia.¹⁶³ Las instituciones militares irradian poder en sus comunidades, las cuales se parecen a los pueblos de Estados Unidos en el siglo XIX: hostiles a la crítica, a las diferencias culturales, a las personas arriesgadas, y en contra de cualquier discurso que ponga en tela de juicio a la autoridad. El poder absoluto que mantiene el sistema militar, aumentado por sus alianzas corporativas y políticas, así como por su enorme presupuesto, provee al Pentágono de una habilidad para manipular a la Educación Superior a su voluntad: un desastre en potencia en los Estados Unidos. Finalmente, mientras el Ejército controla cada vez

más el tipo de educación ofrecida a su personal, surge un cuadro de jóvenes que tolera cada vez menos la Educación Crítica y, por ende, aceptará la alianza entre el conocimiento militarizado y la educación, la cual resulta ser antidemocrática y peligrosa.

LA CIA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Al desaparecer la Guerra Fría y la Sovietología, un proyecto paralelo se puso en marcha: el lanzamiento de iniciativas a gran escala para crear una alianza entre nuestros campos universitarios, la Seguridad Nacional, las fuerzas militares y las agencias de inteligencia. El objetivo es oponerse a la disidencia en nuestros campos universitarios y éstos convertirlos en instituciones que produzcan intelectuales avocados a la llamada guerra contra el terrorismo. Estos programas forman parte de un gran esfuerzo para equilibrar un estado constante de miedo, basado en el terror, mientras se criminaliza tanto a la conciencia como a la acción anti-guerra y anti-imperialista. Las universidades y colegios representan un blanco, precisamente porque en ellos yace un conglomerado de juventud, conocimientos y culturas.¹⁶⁴

La ubicuidad de la CIA, y de otras agencias de inteligencia, en los campos universitarios de Estados Unidos, es una de las pruebas más preocupantes que indican la presencia del estado de Seguridad Nacional. Daniel Golden, al escribir para el *Wall Street Journal* en el 2002, señaló que como consecuencia del 11 de septiembre, un creciente número de universidades y facultades, aprovechando el nuevo sentido de patriotismo, se dirigieron a las 16 agencias de inteligencia y les ofrecieron sus servicios para abrir nuevas oportunidades de reclutamiento.¹⁶⁵ La CIA se beneficia de la receptividad de las universidades, valiéndose también del financiamiento que ofrece, para «adentrarse más en ellas ...y para desarrollar artefactos de alta tecnología para perseguir a terroristas y dictadores.»¹⁶⁶

Está desarrollando más programas de becas y otras iniciativas para atraer estudiantes, como también a la facultad, para que se involucren en varias tareas que se dirijan a «los objetivos de seguridad e inteligencia.»¹⁶⁷ La íntima relación entre la CIA y los académicos se pone en evidencia por la

presencia de la Agencia Central de Inteligencia en las reuniones anuales llevadas a cabo por los grupos académicos, tales como la Asociación de Estudios Internacionales y la Asociación Antropológica Americana.

Parte de esta receptividad por el cuerpo docente puede atribuirse a su interés por el financiamiento de su investigación, siendo esta razón solamente un factor en la ecuación. En tiempos como estos cuando los estudiantes universitarios se encuentran en una necesidad desesperada por obtener trabajo, en un mercado crecientemente frágil, la CIA, en su destacada política de librar la guerra contra el terrorismo, está ampliando las oportunidades de empleo, en vez de limitarlas. Esas oportunidades son vistas por muchos estudiantes como una opción hacia una carrera prometedora. Igualmente importante es la acentuación del patriotismo después del 11 de septiembre, aunado a la campaña del partido de derecha para suprimir la disidencia «antipatriótica» en las universidades. Por lo tanto, en medio del resurgimiento del quietismo político, del patriotismo, así como las crecientes incertidumbres entre los graduados universitarios entorno al trabajo, ha emergido una incomparable distensión entre la academia y la CIA al principio de este nuevo milenio. Esta distensión es fomentada, en parte, por una nueva generación de académicos inclinados a forjar una conexión con la CIA. El sentido de patriotismo renaciente ha motivado a una antigua generación de docentes, quienes se mantenían silentes, que hoy en día se declaren pro CIA. Dentro de ese cuerpo docente están quienes ya trabajaron secretamente con la CIA y aquellos que apoyaron esfuerzos para establecer trabajos cooperativos entre la academia y las agencias de inteligencia. Esos académicos están ahora en la ofensiva, no sólo al reconocer, ante sus colegas, sus posiciones y visiones positivas en torno a la colaboración entre la CIA y la Educación Superior, sino también públicamente instan a un profesorado más joven a que preste atención al llamado del gobierno «de servir en la guerra contra el terrorismo, especialmente sirviendo como asesores de la Agencia.»¹⁶⁸ Entre esos académicos están Robert Jervis de la Universidad de Columbia, actual presidente de la Asociación Estadounidense de Ciencias Políticas, H. Bradford Westerfield de la Universidad de Yale y Joseph S. Nye de Harvard; todos ellos han admitido haber trabajado para la CIA. Elizabeth Rindskopf Parker, quien es decano de la Escuela de Derecho McGeorge de la Universidad del Pacífico y ex

asesora legal de la CIA y de la Agencia de Seguridad Nacional, declaró en *Crónica de La Educación Superior* que «Es tiempo de cerrar la ‘división cultural’ entre la academia y la comunidad de inteligencia, una división que debe ser de la incumbencia de todos los estadounidenses. ... Debe ser obvio que al tener una política internacional efectiva, sin mencionar la guerra contra el terrorismo que se ha llevado a cabo exitosamente, Estados Unidos deba contar con el compromiso y la cooperación de sus alumnos y expertos en seguridad nacional. Tal evidente verdad no requiere discusión adicional.»¹⁶⁹ Es causa de preocupación esa respuesta despectiva; ¿cuál es el presagio para una democracia estadounidense cuando las academias de alto perfil asumen una rigidez militar y argumentan que los asuntos polémicos de interés público no justifican «discusión adicional»?

Otro ejemplo muy conocido sobre la alianza Universidad–CIA es el trabajo del Profesor Felix Moos. Moos, quien es profesor de Antropología en la Universidad de Kansas, hizo circular una propuesta entre sus colegas, después de los ataques del 11 de septiembre, consistente en reunir a intelectuales y analistas, expertos en inteligencia, en las universidades estadounidenses como parte de un programa para entrenar agentes potenciales e involucrarlos «en determinados idiomas, culturas y campos técnicos que las agencias de inteligencia consideren cruciales.»¹⁷⁰ Moos fue instructor de la Universidad de Guerra Naval (Naval War College), desempeñando algunos cargos de asesoría en el Ejército; además ha sido «defensor por mucho tiempo de la relación antropología-ejército-agencias.»¹⁷¹

Ha argumentado, desvergonzadamente, que las universidades tienen el deber de trabajar con la CIA, de conducir investigaciones clasificadas y ofrecer sus servicios en un esfuerzo por ayudar al gobierno estadounidense a ganar la guerra contra el terrorismo.¹⁷² Moos dejó bien clara su posición en una entrevista en vivo con David Glenn, publicada en *Crónica de La Educación Superior*, en la que declaró:

Los Estados Unidos están en guerra y, por tanto, la existente división cultural entre la comunidad intelectual, el Ejército estadounidense y la Academia se ha convertido en un perjuicio real, crítico y peligroso para nuestra seguridad nacional tanto en casa como en el extranjero. La antigua simetría global del conflicto inter-nación se ha convertido en la

asimetría del terrorismo y la insurgencia. Hace mucho que la antropología académica podía ser aplicada al turismo o a los estudios de género, pero no así al área crítica y a los estudios de idiomas a no ser que sea para un uso directo y práctico en aras de la defensa nacional. En el *Atlantic Monthly (Revista Mensual Atlántico)* de abril del 2005, James Fallows dijo: «Mientras que los Estados Unidos no entienda que ‘la batalla por los corazones y las mentes’ es más que un eslogan, no se ganará. Para vencer, es necesario llegar a un acuerdo con Irak en relación a términos más íntimos, más allá de cazabombarderos y camionetas blindadas Humvees. Necesita aprender su lengua, penetrar su cultura, enviar espías y tener simpatizantes, para así generar paulatinamente un sólido apoyo.»¹⁷³

Muchos académicos parecen haber olvidado la desagradable historia de la CIA en relación a la diplomacia internacional, mientras que ésta ha hecho público «su interés en la Academia en particular.»¹⁷⁴ La historia del financiamiento secreto que la CIA realizó para promover actividades de la Asociación Nacional Estudiantil en los años sesenta, así como su intento de «destruir la carrera del Presidente de la Universidad de California, Clark Kerr,»¹⁷⁵ su acoso hacia John Lennon y hacia numerosos estudiantes, docentes y críticos de las políticas nacionales e internacionales de Estados Unidos durante los años sesenta y setenta, como también sus esfuerzos ofensivos en derrocar gobiernos extranjeros que estaban en contra de las políticas estadounidenses (por ejemplo el derrocamiento del gobierno socialista de Allende, y su asesinato, en Chile y el golpe de estado en agosto de 1953 en contra del Primer Ministro Iraní Mohammad Mossadeq),¹⁷⁶ parecen haber quedado en el olvido, dando paso al surgimiento de la alianza Academia-CIA. Un grupo de intelectuales ha advertido que algunas áreas de las Ciencias Sociales, como la facultad de Ciencias Políticas y especialidades como las Relaciones Internacionales, «están tan conectadas con el gobierno federal, particularmente con las agencias de inteligencia y el Ejército, que no pueden evitar la ideología política impuesta por dichos organismos.»¹⁷⁷ En los setenta, un comité del Senado reportó: «la CIA está usando actualmente cientos de académicos estadounidenses ubicados en más de 100 universidades e institutos. Además, hay varios académicos estadounidenses cumpliendo ampliamente propósitos operacionales afuera.»¹⁷⁸ No hay razón para creer que dichas relaciones vayan a terminar;

por el contrario, se irán a acentuar y ampliar precisamente por la cantidad de dinero y poder que poseen las agencias de inteligencia.¹⁷⁹

Uno de los programas más controversiales posteriores al 11 de septiembre, patrocinado por la CIA y basado en la insistencia del Profesor Moos, es el Programa Pat Roberts de Expertos en Inteligencia (Pat Roberts Intelligence Scholars Program- PRISP). Le pusieron el nombre del Senador Pat Roberts,¹⁸⁰ quien fuera director del Comité Selecto del Senado sobre Inteligencia, durante la administración de Bush hasta la toma de posesión de los Demócratas en el 2006. Moos y Roberts comparten una cierta afinidad en su admiración por las agencias de inteligencia y tienen evidentemente una ideología similar acerca del papel que tales agencias deben jugar tanto en la política internacional como en los campos universitarios estadounidenses. Es importante recordar que el Senador Roberts fue bien conocido por varios actos: apoyó, junto a la administración de Bush, los programas de espionajes en el país, sin ser decretados, así como también anuló un voto para que no se sometiera a investigación dicho programa, avaló la Prisión de la Bahía de Guantánamo y rechazó que se investigara a la CIA por abusos y torturas a los detenidos. El diario *Los Angeles Times* afirmó «En un mundo donde no existe el Doble Discurso, el comité, presidido por el Senador Republicano Pat Roberts de Kansas, podría ser conocido con un nombre más apropiado: el Comité de Cómplice del Senado.»¹⁸¹

El Programa Roberts comenzó como un programa piloto de dos años, hasta finales del 2006. Se diseñó para entrenar a 150 analistas en Antropología, cada uno de los cuales recibiría un salario entre \$25.000 y \$50.000 anuales, durante el período de dos años. El programa dio apoyo para el pago de matrículas, otorgó bonos y planteó la posible contratación inmediata de aquellos candidatos con determinadas habilidades especiales. A cambio de todo eso, cada participante en el programa tuvo que convenir en trabajar para una agencia de inteligencia por casi el doble del período cubierto por el apoyo de la beca. En este caso, dos años de apoyo exigiría que un analista trabaje en una agencia de inteligencia del gobierno por tres años. Los estudiantes que recibieron tal financiamiento no pudieron revelar su procedencia: no podían informar a sus profesores o compañeros de estudio que estaban siendo financiados por una agencia de inteligencia y que

trabajarían para ella; además de su obligación a asistir a los campamentos militares de inteligencia.¹⁸²

La defensa del Programa Roberts por parte de los académicos que trabajan para las agencias de inteligencia está fundada en la suposición de que si los académicos colaboraran en el área de la inteligencia, muchos de los problemas y abusos que las agencias han cometido podrían ser evitados en un futuro. Pero tal postura hace caso omiso al hecho de que las agencias de inteligencia no son guiadas por la racionalidad ni la investigación abierta, sino por la política; con frecuencia por una política que es totalmente indiferente a los derechos de los ciudadanos de otros países y a los intereses democráticos de la gran comunidad internacional. Incluso, cuando la comunidad de inteligencia (federación cooperativa de 16 agencias del gobierno de Estados Unidos que trabajan juntas para conducir actividades de inteligencia) dio información que retaba a las políticas llevadas por la administración Bush, como la invasión en Irak, éstas fueron posteriormente ignoradas y las mismas agencias de la inteligencia las apoyaron.¹⁸³ Además, tales agencias han usado el saber académico no para promover un espíritu de comprensión de las diferencias culturales complejas, la reflexión crítica y la autocrítica, sino más bien para expandir sus métodos de tortura y abuso. Un caso que ejemplifica lo anteriormente mencionado surgió en una reunión anual, en el 2006, de la Asociación de Antropología Estadounidense. Los académicos que asistieron a la reunión estaban horrorizados al descubrir que el trabajo de algunos de sus colegas en el campo de la Antropología cultural había sido usado por los Servicios Armados de los Estados Unidos para desarrollar ciertas tácticas de interrogatorio en la prisión de Abu Ghraib, así como en otros lugares. El Profesor Roberto J. González, un antropólogo quien se opone al uso del conocimiento científico social para impulsar «la ciencia del sufrimiento», ha señalado lo grave de lo que él llama el surgimiento de la «antropología de la insurgencia».»¹⁸⁴ Numerosas agencias de inteligencia están incluidas en esta categoría, tales como la CIA, el Departamento de Defensa, y nuevas oficinas gubernamentales como el Centro de Investigaciones de Operaciones Culturales, Humanas y de Terreno, que actualmente contratan científicos sociales, entre ellos antropólogos, o simplemente expropián sus trabajos en pro de los intereses puramente militares.¹⁸⁵ Este tipo de apropiación de conocimiento indica la creciente

militarización del campo de la Antropología y la aparición de contra-insurgentes antropólogos, como el Dr. David Kilcullen; un antropólogo australiano y teniente coronel quien descaradamente trabaja para la oficina de contraterrorismo del Departamento de Estado de los Estados Unidos y se refiere abiertamente a la contrainsurgencia como «trabajo social armado».»¹⁸⁶ Bajo tales circunstancias, tal como lo señala Gonzáles, «La Antropología...aparece como otra arma a ser usada en el campo de batalla—no como herramienta para construir puentes entre personas, y mucho menos como espejo que deberíamos usar para ver reflejada la naturaleza de nuestra sociedad.»¹⁸⁷ En oposición a este desarrollo de la biopolítica de la militarización académica, Gonzáles ha jugado un papel importante para que la Asociación de Antropología Estadounidense condene unánimemente «el uso del conocimiento antropológico como un elemento de tortura física y psicológica.»¹⁸⁸

Sin embargo, han surgido críticas al Programa Roberts, al Proyecto Terreno Humano y a otros intentos para incluir a los académicos en las prácticas de inteligencia y militares, por parte de algunos académicos prominentes, como Dave Price, David Gibbs, Mary Louise Pratt, and William Martin. Price, un profesor de Antropología en la Universidad de San Martín en Olimpia, comenta: Washington arguye que el Programa Roberts le permite a la «CIA regresar a su práctica histórica de operar dentro de las universidades:»¹⁸⁹ la cual consiste en reunir información sobre profesores y estudiantes que disientan, además de indagar sobre todo lo que ocurra en un aula.¹⁹⁰ La condena general de Price del Programa Roberts es digna de ser repetida:

En los ambientes académicos saludables es necesaria la franqueza, donde están presentes los rasgos auto-correctivos, como el estar en desacuerdo abiertamente, el disentimiento y la reformulación, a diferencia de las prácticas de la CIA. La presencia de quienes clandestinamente comparten el PRISP trae consigo agendas escondidas que sabotean los procesos fundamentales en la Academia. El Programa Pat Roberts de Expertos en Inteligencia infecta a todos en la Academia con el microbio de la deshonestidad y la desconfianza cuando los académicos mantienen sus intenciones y sus nexos con los patrones a quienes sirven.¹⁹¹

El Profesor Price también cree que dichos programas dan motivos suficientes a regímenes autoritarios «para prohibir a todos los científicos sociales estadounidenses llevar a cabo investigaciones en sus países, donde serían considerados presuntos espías.»¹⁹² Phil Baty quien escribe para el *Suplemento de Educación Superior (Times Higher Education Supplement)*, aprueba tal comentario e insiste que tal programa pone en peligro las vidas de todos los antropólogos porque podrían ser vistos como espías, al igual que corren riesgo las personas a quienes estudian. Gibbs, un profesor asociado de Ciencias Políticas e Historia de la Universidad de Arizona, en Tucson, afirma que cualquier relación cercana entre los servicios de inteligencia y la Educación Superior compromete a la autoridad en la Academia, y, de esta forma, se llega a minimizar la posibilidad de crítica a las políticas y prácticas de las agencias de inteligencia. También argumenta que el hecho de que los académicos que trabajan para la CIA mantengan en secreto sus trabajos, no es ético ante la noción de que la universidad es una esfera democrática que promueve la crítica, el diálogo abierto y el debate. Por último, insiste que las prácticas de la CIA relacionadas a desinformar, sus tácticas de propaganda, su vasto y sórdido historial en desestabilizar gobiernos democráticos, sus abusos contra los derechos humanos, su involucramiento en actos de tortura y de abducción, sus intentos de disolver movimientos populares democráticos, van en contra de la idea que debería representar la Educación Superior.¹⁹³ La investigación, que es respaldada en muchas universidades por el financiamiento de las agencias de inteligencia, plantea serias preguntas acerca del tipo de relación que se ha establecido entre estas agencias y la Academia, además de saber si dicha conexión es capaz de producir lo que inicialmente plantea. Por ejemplo, Mary Louise Pratt, anterior presidente de la Asociación Estadounidense de Idiomas Modernos, describe las iniciativas del gobierno de Bush en relación a los programas de idiomas promovidos por la Seguridad Nacional: diseñados a crear traductores que puedan facilitar el espionaje, realizar interrogatorios y promover actividades militares orientadas a la guerra; ella comenta que «existe una contradicción fundamental entre la naturaleza comunicativa-social de la lengua y la guerra como ruptura de las relaciones humanas . No podemos construir una política nacional en torno a las lenguas basada en esa contradicción. El verdadero papel que tiene que jugar los idiomas en la

seguridad nacional es el de desarrollar y sustentar los vastos espectros de las relaciones intelectuales, diplomáticas, comerciales, institucionales y personales para prevenir, en primer lugar, que los conflictos se conviertan en crisis de seguridad nacional.»¹⁹⁴

Quizás lo que preocupa mayormente son las tácticas desplegadas por la CIA para que el público se mantenga en total desconocimiento de su creciente influencia sobre la Academia. El analista de la CIA Karl Speilmann «hace un llamado a los académicos y estudiantes para que realicen investigaciones conjuntas sobre los métodos de engaño y los métodos de la negación.»¹⁹⁵ John Philips, científico de la CIA en el Instituto de Tecnología Rochester, alienta a los estudiantes a desarrollar una tecnología hacia «lo invisible» e «identificar a un terrorista encubierto por medio de la estructura ósea, al igual que saber cómo doblar los rayos de luz para mantener a un espía en la sombra.»¹⁹⁶ Existen otras investigaciones en proceso: desarrollar nuevos tipos de sensores, hacer desaparecer objetos y generar nuevas armas de destrucción. Quizás la crítica más directa viene de William Martin, de quien los comentarios no están solamente dirigidos a la CIA, sino a todos los Programas de Seguridad Interna que trabajan en conjunto con la Educación Superior. Escribe:

Lo que estos programas promueven no es simplemente un ataque a la libertad académica ni el desvío de los fondos educativos a proyectos de inteligencia, ellos amenazan con solidificar cambios institucionales peligrosos. Las agencias militares y de inteligencia dictarán qué lenguas, religiones y poblaciones, tanto dentro como fuera, serán estudiadas y por quiénes. Nuevos programas y centros en red, creados por el financiamiento de la seguridad federal, formarán un complejo académico de seguridad interna destinado a implementar el miedo hacia «los que no sean estadounidenses», todo tras una ilusión creciente y lucrativa de «guerra contra el terror.» Mientras tanto, los estudiantes entrenados por la inteligencia, van y vienen, desconocidos, desde nuestras aulas a las agencias. Lo ocurrido en los años setenta demuestra lo que estos tipos de programas producen: una academia no comprometida y en peligro, acribillada con proyectos tanto de inteligencia como militares, que lentamente se expande por todo el mundo al servicio de ambiciones imperiales equívocas.¹⁹⁷

El argumento de Martin parece ser ignorado por la mayoría de los académicos. Lo que no se puede dejar pasar, en la alianza militar-industrial-académica dentro del contexto de un poderoso estado de seguridad posterior al 11 de septiembre, es que la creciente militarización de la Educación Superior es ya un problema que puede ser aún más insidioso, perjudicial y peligroso en el destino de la democracia que aquel presentado por terroristas quienes «odian la libertad.» Hasta ahora, la universidad es uno de los lugares que quedan donde la crítica genuina, el saber crítico, el debate enérgico y la resistencia organizada contra el abuso de poder del gobierno podrían tener cabida.

CONCLUSIÓN

La militarización de la sociedad estadounidense sugiere más que una crisis en la política. Es también representativa de una crisis fundamental en la democracia y en la base educativa crítica que descansa sobre la democracia. Al estar la educación cada vez más divorciada de su rol inicial consistente en producir ciudadanos críticos comprometidos con el bienestar público, hoy en día, su papel queda reducido a las obligaciones del consumismo u otras concepciones de agencia totalmente privatizadas. Se le hace más difícil al público entender cómo la militarización se normaliza y la manera cómo se conecta a una política autoritaria, a la globalización del comercio de armas y a la expansión de una violencia catastrófica. Andrew Bacevich tiene razón al sostener que es más lo que está en juego aquí que el reconsiderar «los fundamentos de la política militar estadounidense.»¹⁹⁸

Lo que se necesita primero es «un cambio de conciencia, al ver a la guerra y a su relación con Estados Unidos de una manera básicamente diferente.»¹⁹⁹ Un reto como éste requiere tomar en serio la forma cómo la producción de conocimiento –nuestra exportación principal– está todavía militarizada en una «era de información», qué instituciones democráticas están siendo atacadas, y qué pasos pueden tomarse para resistir el cambio hacia la «guerra perpetua y desviarla hacia la paz perpetua.»²⁰⁰ Es imperativo prevenir que la militarización se convierta en algo normal al ver

cómo ésta se extiende a través de diversos espacios pedagógicos, al tiempo en que los circuitos de poder alientan la fuerza educativa de la cultura, ya sea en periódicos, programas de radio, televisión, la Internet, en colegios públicos o en la Educación Superior. Al permitir que la guerra, la violencia y la agresión de la hiper-masculinidad penetren en lo que aprendemos y en cómo lo hacemos, las prácticas de la militarización llegan a ser parte del sentido común, tan invisibles, incuestionables y mucho más peligrosas.

La Educación Superior debe jugar un papel particularmente importante al oponerse a su propia transformación, lo que John Armitage llama «fábrica hiper-moderna de conocimiento militarizado»²⁰¹, así como al creciente impacto de la militarización en una sociedad hoy más grande. Un paso crucial en este proceso es exigir que la Educación Superior sea una esfera pública democrática, donde se den condiciones pedagógicas para que los estudiantes se conviertan en agentes críticos que conecten el aprendizaje con la expansión y profundización de la lucha por la verdadera democratización. Los estudiantes deben tener en cuenta la importancia del contrato social, ser provistos de oportunidades en las aulas que lo hagan ciudadanos informados y les den los recursos para entender la política tanto en los términos históricos y contextuales como parte de un discurso más amplio de compromiso cívico. Los educadores tienen la responsabilidad de proporcionar razones fundamentales para defender la Educación Superior como una esfera pública mientras se apliquen estrategias y políticas de largo plazo que resistan a la militarización en curso (y al corporativismo y a la homogeneidad política) de la universidad. Ello significa negarse a instrumentalizar el plan de estudio, dándole al docente un papel para educar a todos los estudiantes universitarios; una esfera donde se enfatice una educación crítica por medio de la currícula, los programas y cursos, por encima del entrenamiento laboral, y donde se capacite a los estudiantes para que aprendan cómo leer las fuerzas pedagógicas y políticas que moldeen sus vidas, no como consumidores, sino como ciudadanos comprometidos críticamente. Tal como Jorge Mariscal señala, «La militarización y las sociedades democráticas abiertas ... no combinan. La sociedad democrática abierta produce patologías tanto a nivel individual como colectivo, mientras que la militarización abstrae al individuo del sufrimiento humano.»²⁰² Es importante que los estudiantes, además de pasar por los pasillos sagrados

de la academia, sean educados para reconocer a la militarización rastrera y sus efectos sobre la sociedad; cómo amenaza «a cualquier gobierno democrático que se establezca en el país y cómo incide en la soberanía de otros países.»²⁰³ Pero los estudiantes también deben reconocer cómo tales fuerzas anti-democráticas trabajan para dismantelar a la universidad como un lugar para aprender a pensar críticamente y establecer debates públicos y compromisos cívicos, un tema que ya expuse en este libro.²⁰⁴ En parte, esto significa darle las herramientas a los estudiantes para que luchen por la desmilitarización del conocimiento en los campos universitarios: poner resistencia a la complicidad en la producción de conocimiento en las aulas, así como a la producción y manejo de información y tecnologías en laboratorios de investigación que contribuyen a militarizar objetivos y propósitos; respecto a este último punto, vale citar a Michael Geyer otra vez: «el proceso por medio del cual la sociedad civil se organiza para la producción de violencia.»²⁰⁵

Aún hay mucho en juego. No es tan sólo educar a los estudiantes a estar alertas ante los peligros de la militarización y ante la forma en que ésta redefine la misión de la Educación superior. Chalmers Johnson, a pesar de no ser optimista, en su continua crítica a la amenaza de la política del imperio en contra de la democracia en casa y en el extranjero, arguye que si Estados Unidos no degenera en dictadura militar, un movimiento de fondo tendrá que ocupar una posición central para oponerse a la militarización y a reclamar los principios básicos de la República. Él escribe:

La evidencia demuestra fehacientemente que las ramas legislativa y judicial de nuestro gobierno han sido tan serviles a la presencia de la Presidencia imperial que han llegado al punto de perder la capacidad de responder de una forma independiente y con principios.... De ahí la pregunta, ¿podría la gente misma restaurar el gobierno Constitucional? Un movimiento de fondo que aboliera el gobierno secreto, que sacara a la luz pública el poder imperial de la CIA y otras operaciones ilegales de espionaje, además de ejércitos privados, para romper el mando del complejo militar industrial, y así, establecer un financiamiento público para elecciones verdaderas; pueda que sea al menos en teoría concebible. Pero al parecer resulta improbable tal aspiración por una democracia popular, dado el control de nuestros medios de comunicación y las dificultades para movilizar a nuestra diversa y grande población.²⁰⁶

Tal tarea parece intimidante pero si los estadounidenses deciden escoger la democracia por encima del imperio, como lo expresa Johnson, entonces existe la necesidad imperiosa de desarrollar alianzas y organizaciones a largo plazo entre docentes, estudiantes, administradores y ciudadanos preocupados. Esas alianzas y organizaciones deben buscar la finalidad de resistir a los crecientes nexos entre las agencias gubernamentales, las corporaciones y la Educación Superior, las cuales se comprometen en reproducir el conocimiento militarizado; tal fin requeriría cortar todas las relaciones entre la Universidad y las agencias inteligencia y las industrias de guerra. Significa también mantener a los reclutadores fuera del público y de la Educación Superior. Un ejemplo es la organización Gente en contra de la militarización (People Against Militarization - PAMO) del Instituto de Ontario para Estudios en Educación (Ontario Institute for Studies in Education-OISE). Esta organización juntó al cuerpo docente, a los estudiantes y a los activistas de la comunidad para protestar en contra de un convenio entre el OISE y la Corporación de Sistemas Atlantis (Atlantis Systems Corp), una compañía que provee conocimiento, entrenamiento y simulación de equipos para los ejércitos en una gran cantidad de países, como los Estados Unidos y Arabia Saudita. PAMO demostró que tales protestas pueden ser usadas para hacer evidente la militarización en curso de la Educación Superior, mientras que aporta también estrategias que indican cómo la unión del cuerpo docente, de los estudiantes y otros, se oponen a ese flagelo.²⁰⁷

Oponerse a la militarización como parte de una estrategia pedagógica más amplia dentro y fuera del aula también plantea la pregunta sobre qué tipos de competencias, habilidades y conocimientos resultan importantes para tal tarea. Una posibilidad sería desarrollar un tipo de praxis que se aplique a lo que llamo una pedagogía opositora de producción cultural, la cual defina el espacio de aprendizaje no sólo a través del conocimiento crítico, sino también a través de su producción para fines pacíficos y socialmente justos. Resulta crucial que los estudiantes aprendan cómo ir más allá del hecho, qué tan significativo podría ser para su experiencia en el aprendizaje el comprometerse críticamente e interpretar textos impresos, visuales y comunicacionales. La manera cómo se interprete críticamente las diferentes expresiones de los medios de comunicación no es suficiente en la educación crítica de nuestros estudiantes. Igualmente importante es que el

discurso de crítica esté conectado a los asuntos de intervención con un enfoque hacia las formas de producción cultural, las cuales pueden ser apropiadas para la lucha por la desmilitarización del conocimiento, por las relaciones sociales y por los valores, como también por los espacios de pedagogía pública que las producen.

Los estudiantes, los activistas y los educadores deben imaginarse vías para expandir los límites de la educación basadas en la humanidad, mientras las fuerzas de la militarización monopolizan cada vez más los medios de comunicación dominantes. Eso se logra al crear condiciones que capaciten a la universidad para que futuras generaciones se conviertan en productores culturales capaces de no tan sólo utilizar formas antiguas de los medios de comunicación, tales el reportaje, sino también utilizar nuevos medios electrónicos, los cuales han jugado un rol esencial en manos de los intereses militares y corporativos. La actual monopolización de los medios de comunicación propone que los estudiantes sean educados para que desarrollen esferas públicas alternativas donde puedan producir sus propios videos, películas, música, programas de entrevistas, periódicos, revistas y otras formas de pedagogía pública. La militarización del día a día, desde la producción de videojuegos hasta el análisis acrítico de la guerra, así como la violencia en los noticieros nocturnos, debe ser desafiada a través de medios alternativos. Algunos ejemplos de este tipo de pedagogía pública pueden verse en un gran número de individuos y grupos quienes hacen de la política cultural y de la pedagogía pública un papel central al oponerse a cuantiosas fuerzas anti-democráticas como lo son la militarización y el neoliberalismo. Los ejemplos se extienden desde el increíble trabajo de la Fundación para la Educación de los Medios (Media Education Foundation), el cual produce una variedad de documentales, muchos de los cuales abordan temas relacionados a videojuegos de combate para la juventud, así como otros sobre la militarización de la cultura²⁰⁸, hasta la la Red Global en Contra de las Armas y del Poder Nuclear en el Espacio (Global Network Against Weapons and Nuclear Power in Space), el cual consiste en la producción de música en protesta en contra de la militarización del espacio.²⁰⁹ Lo esencial aquí es la manera en que la Universidad y las Artes Liberales, en particular, puede ser re-imaginada e impulsada hacia la producción de discursos críticos, prácticas y conocimientos comprometidos a permitir que

los estudiantes amplíen sus capacidades y destrezas como ciudadanos entregados a la participación en una verdadera democracia.

Lo que dejan claro las protestas de PAMO y de otras universidades es que cualquier biopolítica viable de desmilitarización debe rechazar completamente la eliminación de una cultura de política democrática dentro de la cultura de violencia y de la desechabilidad. Su objetivo, a largo plazo, es trabajar enérgicamente para vincular la teoría y la práctica a las luchas colectivas hacia el desarrollo sustentable en múltiples lugares. El conocimiento y los valores militarizados afectan a todas las personas en la sociedad estadounidense y el proceso de militarización debe ser expuesto a la luz pública y debe ser resistido en cada lugar que aparezca. Aún sigue mucho en riesgo; especialmente para la próxima generación, al permitir que dicho proceso continúe desenfrenado. De hecho, Jorge Mariscal tiene razón una vez más al señalar que «la militarización debe ser sistemáticamente desvelada y frenada en donde aparezca. ... Quizás hasta ahora, las marchas o manifestaciones no resultarán muy productivas; más bien hay que enfocar nuestra energía en crear estrategias para disminuir la velocidad de un proceso que amenaza tanto al futuro de nuestros niños como al alma de la nación.»²¹⁰

En la lucha contra la biopolítica de la militarización, los educadores necesitan un lenguaje de crítica, pero también requieren uno que contenga un sentido de esperanza y lucha colectiva. Esto significa, elaborar, por un lado, la definición de política a través del lenguaje crítico y de la posibilidad y, por otro, hacer un esfuerzo coordinado para ampliar el espacio de la política al exigir «el carácter público de espacios, relaciones e instituciones consideradas como privadas».²¹¹ Una tarea como ésta sugiere una lucha por las condiciones de un compromiso político, en las que el pensar en conocimiento, acción, valores y la relación de uno mismo con los otros se abran directamente al terreno social, a las relaciones de poder y «a los destinos entrelazados de la acción individual y de la política democrática.»²¹² Tomando algunas ideas de Nick Couldry, quiero argumentar que una política democrática revitalizada debe desarrollar espacios compartidos de lucha colectiva, superar «las divisiones que separan la política del resto de la vida» y mantener prácticas de alianza pública en la que las «narraciones incompletas, inciertas y fragmentadas sobre las acciones de la gente sean valoradas,

conservadas y puestas a disposición para el intercambio, además de ser relacionadas, analíticamente, dentro de contextos más amplios de poder.»²¹³

Aunque se ha puesto de moda en la academia hablar de biopolítica a través del lenguaje de la «vida al descubierto», del «estado de excepción» y del «estado de emergencia», este discurso, con frecuencia, representa una muy limitada concepción de acción, política y soberanía—una que tergiversa tanto la complejidad del poder como la naturaleza de resistencia multifacética. Necesitamos un mayor entendimiento de biopolítica, uno en el que el poder no se reduzca exclusivamente al dominio y el ciudadano pueda lograr más que un papel limitado de consumidor o de soldado. Vivimos tiempos en que los asuntos de vida y muerte son centrales en la soberanía política. A partir del poder que impulsa la producción de la muerte a gran escala, la desechabilidad y la exclusión, una nueva biopolítica debe surgir y apuntar hacia las nociones de acción, poder y responsabilidad que operen al servicio de la vida, de luchas democráticas y hacia la expansión de los derechos humanos. Tales luchas deben ser evidentes, así como lo son los trabajadores con Sida en África, los sindicatos organizados en América Latina y los Palestinos al hacer de escudos humanos en contra de los tanques israelíes en la franja de Gaza y en la frontera occidental. También podemos ver una biopolítica de resistencia y de esperanza en proceso en la larga tradición de luchas antimilitaristas en los Estados Unidos, las cuales se han presentado no sólo en la esfera pública más amplia, sino también en el Ejército como tal.²¹⁴ Los esfuerzos para terminar con la violencia, hablar contra la guerra y criticar los actos de tortura y abuso vienen desde la fundación de la nación, pasando por los movimientos anti-guerra de los años sesenta, hasta el nuevo milenio, en el que se incluye el surgimiento de grupos que pelean en el mundo en contra de las maquilas, de la industria armamentista, del racismo, de la esclavitud, de la pobreza infantil, del levantamiento de una presidencia imperial y de las guerras en curso en Irak, Afganistán y en el Medio Oriente. Catherine Lutz aclara esta tradición de la siguiente manera:

En los Estados Unidos, la tradición antimilitarista ha sido una fuerza enérgica en muchos aspectos, desde la estructuración de la Constitución a través del movimiento anti-ROTC de la I Guerra Mundial, pasando por las películas y documentales de los años treinta y sesenta, hasta

llegar a los actuales movimientos masivos que combaten la pérdida de la democracia y la militarización intensificada.²¹⁵

Es también importante que los educadores reconozcan que el poder es ejercido por medio de un sinnúmero de formas en pro del dominio, y de ahí que la pelea en contra de la militarización de la academia y de la vida diaria deba librarse. Ellos deberían prestar más atención a cómo los diferentes modos de dominación se manifiestan, con el fin de que se generen estrategias de resistencias, se mantengan juntas por medio de la esperanza y la libertad, para entonces ponerlas en práctica. Como Timothy Brennan y Keya Ganguly han expuestos, los progresistas necesitan una teoría más adecuada del poder y, como lo he indicado, es también necesario una noción más compleja sobre la política.²¹⁶ Por ejemplo, cualquier biopolítica de desmilitarización tendría que ser entendida al igual que la biopolítica del capital. Lo anterior se produciría al formularse preguntas fundamentales acerca de cómo el capital, en su encarnación neoliberal y la militarización, en sus diversas formas, se conectan mutuamente a escala local, nacional y global. Nosotros podríamos, por ejemplo, plantear las preguntas sobre cómo el neoliberalismo, con su fragmentación de solidaridades democráticas, sus nociones privatizadas para accionar y su concepción desentrañada de la política, prepara el terreno para la producción de sujetos militarizados y normaliza las mentalidades y las moralidades militares, y cómo estas prácticas afectan a las generaciones de los jóvenes.

Finalmente, si la Educación Superior se engrana con las múltiples patologías estratificadas producidas por la militarización, la universidad tendrá que repensar su espacio tanto como esfera pública democrática como espacio global en el que intelectuales, académicos, estudiantes, artistas, sindicatos y otros movimientos sociales puedan formar alianzas transnacionales, con la finalidad de señalar los efectos en curso de la militarización en el mundo—que incluyen guerra, polución, pobreza, comercialización de armas, crecimiento de ejércitos privados, conflictos civiles y esclavitud infantil—y desarrollar organizaciones mundiales, con principios elementales arraigados en la democracia política, cultural y social, que puedan ser movilizadas hacia una cultura de paz y que puedan resistirse a una cultura de guerra.

Como Andrew Bacevich ha señalado, no podemos permitirnos más vivir en un mundo en el que los soldados son elevados al estatus de íconos nacionales, la violencia militar es mistificada bajo la respetabilidad estética, la fuerza se convierte en el mecanismo privilegiado para mediar en los conflictos y los gastos militares exceden a aquellos para las escuelas, la salud, y otros requerimientos sociales.²¹⁷ Debido a que la militarización opera simultáneamente a escala institucional, material y simbólica, las estrategias, por lo tanto, deben ser desarrolladas y libradas en todos los terrenos donde ésta sea operacional. La militarización plantea una seria amenaza para la Educación Superior, pero aún más serio es su peligro tanto para la democracia en el país como en el extranjero, y para el gran significado de la política democrática y para el desarrollo sustentable. Sin duda alguna, es tiempo de que los educadores tomen posición y se opongan a la ideología de la militarización que negocia con la muerte e igualmente combatan sus efectos que distorsionan a la Educación Superior y a todo lo que circunda a la universidad.

NOTAS FINALES

- 1 Dwight D. Eisenhower, «Military-Industrial Complex Speech (El Discurso sobre Complejo Militar-Industrial), Dwight D. Eisenhower, 1961 - The Avalon Project at Yale Law School-El Proyecto Avalon en la Escuela de Derecho de Yale.» The Avalon Project (1961). Disponible en línea: <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/presiden/speeches/eisenhower001.htm>.
- 2 Dwight D. Eisenhower, «Military-Industrial Complex Speech, Dwight D. Eisenhower, 1961 - The Avalon Project at Yale Law School,» The Avalon Project (1961). Disponible en línea: <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/presiden/speeches/eisenhower001.htm>.
- 3 El concepto de «armed democracies» (las democracias armadas) es tomado de Ulrich Beck, *The Reinvention of Politics: Rethinking Modernity in the Global Social Order* (La Reinención de la Política: Repensar la Modernidad en el Orden Social Mundial) (London: Polity, 1999), p. 78.
- 4 Eisenhower, «Military-Industrial Complex Speech.»
- 5 El concepto de «armed democracies»(las democracias armadas) es tomado de Ulrich Beck, *The Reinvention of Politics: Rethinking Modernity in the Global Social Order* (Londres: Polity, 1999), p. 78.
- 6 Eisenhower, «Military-Industrial Complex Speech.»
- 7 Por supuesto, en tiempos en que la Ley Educativa de Defensa Nacional se pasó como parte de la legislación post-Sputnik que conectó la defensa nacional con la inversión federal en la Educación Superior. Como Sophia McClennen señala en un ensayo brillante en *College Literature* (Literatura Universitaria), el lanzamiento soviético del Sputnik creó un sentido de vulnerabilidad y le abrió las puertas a la dinámica (dynamics) que posteriormente impulsó el surgimiento del complejo académico-militar-industrial. Ver Sophia McClennen, «The Geopolitical War on U.S. Higher Education,»(La Guerra Geopolítica en la Educación Superior en E.E.U.U.) *College Literature* 33:4 (Otoño 2006), pp. 43-75.
- 8 Citado en Kathryn Albrecht, «‘Camp Justice’: A Sign of How We Cherish Our Freedoms (‘Justicia en el Campo’: Una señal de cómo valoramos nuestras libertades)», *Mountain Mail Newspaper* (Febrero 9, 2006). En línea en: <http://>

- www.mymountainmail.com/stories/opikkathrynalbrecht02-09-0620060306.php. El discurso se puede conseguir en el libro de William J. Fulbright, «The War and Its Effects: The Military-Industrial-Academic Complex (La Guerra y sus Efectos: El Complejo Académico-Militar-Industrial)» «Super-State: Readings in the Military-Industrial Complex (Súper-Estado: Lecturas en el CoComplejo Militar-Industria), ed. Herbert I. Schiller (Urbana: Universidad de Illinois, 1970).
- 9 Clark Kerr, *The Uses of the University* (Los usos de la Universidad) (Cambridge: Harvard University Press, 1963).
 - 10 Rebecca S. Lowen, *Creating the Cold War University: The Transformation of Stanford* (Creando la Universidad de La Guerra Fría: Transformando Stanford) (Berkeley: University of California Press, 1997), p. 2.
 - 11 *Ibid.*, p. 3.
 - 12 Charles DeBenedetti and Charles Chatfield. *An American Ordeal: The Antiwar Movement of the Vietnam Era* (Una Hazaña Estadounidense: el Movimiento Antigüerra de la Era de Vietnam) (Syracuse, NY: Syracuse University Press, 1990); Terry Anderson. *The Movement and the Sixties: Protest in America from Greensboro to Wounded Knee* (El movimiento y los Sesenta: Protesta en los Estados Unidos desde Greensboro hasta Wounded Knee-Rodilla Herida) (New York: Oxford University Press, 1995); Alexander Bloom and Wini Breines, eds. «Takin' It to the Streets»: *A Sixties Reader*. Segunda edición. (New York: Oxford University Press, 2003).
 - 13 There were dozens of plots by the U.S. government to kill Castro (Hubo docenas de complots por el gobierno de E.E.U.U para matar a Castro). Ver William Blum, *Killing Hope* (Monroe, Maine: Common Courage Press, 1995), p. 189. También ver, *The Church Committee Report on Cuba* (El Reporte del Comité Church sobre Cuba). En línea: http://history-matters.com/archive/church/reports/ir/html/ChurchIR_0043a.htm
 - 14 Hay un distinguido grupo literario que han escrito sobre la relación histórica emergente entre el gobierno, el ejército y la Educación Superior. Ver, por ejemplo, Roger L. Geiger, *To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities* (Hacia el Conocimiento Avanzado: El Crecimiento de las Universidades Estadounidenses de Investigación), 1900–1940 (New York: Oxford University Press, 1986); Everett Mendelsohn, Merritt Roe Smith, y Peter Weingart, *Science, Technology, and the Military* (Ciencia, Tecnología y el Ejército) (Dordrecht, The Netherlands, 1988); Clyde W. Barrow, *Universities*

and the Capitalist State: Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education (Las Universidades y el Estado Capitalista: el Liberalismo Corporativo y la Reconstrucción de la Educación Superior Estadounidense), 1894–1928 (Madison: University of Wisconsin Press, 1990); Sigmund Diamond, *Compromised Campus: The Collaboration of Universities With the Intelligence Community* (Campos Universitarios Comprometidos: La Colaboración de las Universidades Con la Comunidad de Inteligencia), 1945-1955 (New York: Oxford, 1992); Stuart W. Leslie, *The Cold War and American Science: The Military-Industrial-Academic Complex at MIT and Stanford* (La Guerra Fría y la Ciencia Estadounidense: el Complejo Académico-Militar-Industrial en MIT y Stanford). (New York: Columbia University Press, 1993); G. Pascal Zachary, *Endless Frontier: Vannevar Bush, Engineer of the American Century* (Frontera Sin fin: Vannevar Bush, Ingeniería del Siglo Estadounidense). (New York: The Free Press, 1997); Christopher Simpson, ed., *Universities and Empire: Money and Politics in the Social Sciences During the Cold War* (Las Universidades y el Imperio: Dinero y Política en las Ciencias Sociales durante la Guerra Fría). (New York: The New Press, 1998).

- 15 Andrew J. Bacevich, *The New American Militarism* (El Nuevo Militarismo Estadounidense) (Oxford University Press, 2005), p. 14.
- 16 Beck, *The Reinvention of Politics* (La Reinención de la Política), p. 78.
- 17 Sería difícil observar el crecimiento del militarismo en la vida estadounidense sin leer el trabajo influyente de Noam Chomsky, Howard Zinn, y Gore Vidal. Una lista parcial de sus trabajos cruciales y valientes incluirían: Noam Chomsky, *Towards a New Cold War* (Hacia una Nueva Guerra Fría) (New York: New Press, 2003); Noam Chomsky, *Rogue States* (Estados Bribones) (Boston: South End Press, 2000); Noam Chomsky, *Hegemony or Survival* (Hegemonía o Sobrevivencia) (New York: Metropolitan Books, 2003); Howard Zinn, *On War* (En Guerra) (New York: Seven Stories Press, 1997); Howard Zinn, *Terrorism and War* (Terrorismo y Guerra) (New York: Seven Stories Press, 2002); Gore Vidal, *Imperial America: Reflections on the United States of Amnesia* (Estados Unidos Imperial: Reflexiones sobre los Estados Unidos de Amnesia) (New York: Nation Books, 2004); Gore Vidal, *Perpetual War for Perpetual Peace* (Guerra Perpetua para la Paz Perpetua) (New York: Nation Books, 2002). Otros trabajos importantes incluyen: Chalmers Johnson, *The Sorrows of Empire: Militarism, Secrecy, and the End of the Republic* (Las Penas del Imperio: Militarismo, Silencio y el Fin de la República) (New York: Metropolitan Books, 2004); Bacevich, *The New American Militarism* (El Nuevo Militarismo Estadounidense); y Carl Boggs, *Imperial Delusions: American Militarism and Endless War* (Delirios Imperiales: Militarismo Estadounidense y la Guerra Sin Fin) (Denver: Paradigm

- Publishers, 2005); Noam Chomsky, *Failed States: The Abuse of Power and the Assault on Democracy* (Los Estados Fracasados: El Abuso de Poder y el Asalto a la Democracia)(New York: Metropolitan Books, 2006).
- 18 Noam Chomsky, *Failed States: The Abuse of Power and the Assault on Democracy* (Los Estados Fracasados:El Abuso de Poder y el Asalto a la Democracia)(New York: Metropolitan Books, 2006), p. 3.
- 19 John Armitage, «Beyond Hypermodern Militarized Knowledge Factories,» (Más allá de las Industrias Hipermodernas Militarizadas del Conocimiento) *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 27 (2005), p. 221.
- 20 Mientras existen algunos viejos y excelentes análisis sobre el complejo académico-militar, se marginan las críticas más recientes a la literatura sobre el complejo militar-industrial. Algunos análisis recientes incluyen: Sigmund Diamond, *Compromised Campus: The Collaboration of Universities With the Intelligence Community, 1945-1955*(Campos Universitarios Comprometidos: La Colaboración de las Universidades con la Comunidad de la Inteligencia)(New York: Oxford, 1992); Stuart W. Leslie, *The Cold War and American Science: The Military-Industrial-Academic Complex at MIT and Stanford* (La Guerra Fría y la Ciencia Estadounidense: El Complejo Académico-Militar-Industrial en el MIT y en Stanford) (New York: Columbia University Press, 1993); G. Pascal Zachary, *Endless Frontier: Vannevar Bush, Engineer of the American Century* (Frontera Sin Fin: Vannevar Bush, Ingeniería del Siglo Estadounidense) (New York: The Free Press, 1997); Rebecca S. Lowen, *Creating the Cold War University: The Transformation of Stanford* (Creando la Universidad de la Guerra Fría:La Transformación en Stanford) (Berkeley: University of California Press, 1997); Noam Chomsky, et. al., *The Cold War and the University: Toward an Intellectual History of the Postwar Years* (La Guerra Fría y la Universidad: Hacia una Historia Intelectual de los Años de Post Guerra) (New York: The New Press, 1998); Christopher Simpson, ed., *Universities and Empire: Money and Politics in the Social Sciences During the Cold War* (Las Universidades y el Imperio: el Dinero y la Política en las Ciencias Sociales durante la Guerra Fría) (New York: The New Press, 1998); Cary Nelson, «The National Security State,» (El Estado de Seguridad Nacional) *Cultural Studies* 4:3 (2004), pp. 357-361; John Armitage, «Beyond Hypermodern Militarized Knowledge Factories,» *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 27 (2005), pp. 219-239; Michael Perelman, «The Role of Higher Education in a Security State,» (El Papel de la Educación Superior en un Estado de Seguridad) *Thought & Action* (Pensamiento y Acción) (Fall 2005), pp. 179-186; y Greg McColm and Sherman Dorn, «A University's Dilemma in the Age of National Security,» (Un Dilema

- Universitario en la Era de la Seguridad Nacional) Thought & Action (Fall 2005), pp. 163–177.
- 21 Nicholas Turse, «The Military-Academic Complex,» (El Complejo Académico-Militar) TomDispatch.com (29 de abril, 2004). Disponible en línea en: <http://www.countercurrents.org/us-turse290404.htm>.
- 22 Estas figures son tomadas de Nicholas Turse, «The Military-Academic Complex.» Ver también Chalmers Johnson, *The Sorrows of Empire* (Las Penas del Imperio), especialmente pp. 97–130.
- 23 Association of American Universities (La Asociación de Universidades Estadounidenses), National Defense Education and Innovation Initiative: Meeting America's Economic and Security Challenges in the 21st Century (la Educación de la Defensa Nacional y la Iniciativa Innovadora) (Enero, 2006). En línea: <http://www.aau.edu/reports/NDEII.pdf>.
- 24 Ibid.
- 25 Cary Nelson, «The National Security State,» (El Estado de Seguridad Nacional) p. 359.
- 26 Dave H. Price, «The CIA's Campus Spies,» (Los Espías de la CIA en los Campos Universitarios) Counterpunch (Marzo 12/13, 2005). En línea: www.counterpunch.org/price03122005.html.
- 27 Esta figura fue suministrada recientemente por el Director de Inteligencia Nacional John Negroponte en un discurso del 2006 en el Club de Prensa Nacional- National Press Club. Ver «Spy Chief Discloses Total Number of U.S. Intelligence Personnel,» (El Jefe Espía Revela el Número Total del Personal de Inteligencia de los Estados Unidos) USA Today (abril 20, 2006). En línea: www.usatoday.com/news/washington/2006-04-20-intelligencepersonnel_x.htm?csp=34.
- 28 Daniel Golden, «After Sept. 11 CIA Becomes A Growing Force on Campus,» (Después del 11 de septiembre la CIA se convierte en una Fuerza Creciente en los Campos Universitarios) Wall Street Journal (octubre 4, 2002). Disponible en línea en: <http://www.mindfully.org/Reform/2002/CIA-Growing-On-Campus4oct02.htm>.

- 29 Chris Mooney, «Good Company,»(Buena Compañía) *The American Prospect* (noviembre 18, 2002). Disponible en línea en: <http://www.prospect.org/print/V13/21/mooney-c.html>.
- 30 Marissa Carl, «Spanier to Head New FBI Board,» (Spanier a encabezar la Nueva Junta del FBI) *The Daily Collegian* (septiembre 19, 2005). En línea: <http://www.collegian.psu.edu/archive/2005/09/09-19-05tdc/09-19-05dnews-05.asp>.
- 31 Ibid.
- 32 Anuncio de Prensa, «FBI Appoints National Security Higher Education Advisory Board,»(El FBI Nombra Junta Consejera de la Educación Superior sobre la Seguridad Nacional) Federal Bureau of Investigation (Oficina Federal de Investigación) (septiembre 15, 2005). En línea: <http://www.fbi.gov/pressrel/pressrel05/highed091505.htm>.
- 33 William G. Martin, «Manufacturing the Homeland Security Campus and Cadre,»(Manufacturando la Seguridad Nacional en los Campos Universitarios y en Cuadros Militares) *ACAS Bulletin* 70 (Primavera 2005), pp. 1–7.
- 34 Stephen John Hartnett and Laura Ann Stengrim, «War Rhetorics: The National Security Strategy of the United States and President Bush’s Globalization-through Benevolent-Empire,»(Retóricas de Guerra: La Estrategia de Seguridad Nacional de los Estados Unidos y la Globalización del Presidente Bush a través-del-Imperio Benévolo) *The South Atlantic Quarterly* 105:1 (Invierno 2006), p. 176.
- 35 Nikhil Singh, «The Afterlife of Fascism,»(La Vida Posterior del Fascismo) *South Atlantic Quarterly* 105:1 (Invierno 2006), p. 85.
- 36 Michael Perelman, «The Role of Higher Education in a Security State,»(El Papel de la Educación Superior en un Estado de Seguridad) *Thought & Action* (Otoño 2005), p. 179.
- 37 He tomado esta pregunta sobre un surgimiento de autoritarismo en los Estados Unidos de dos libros. Ver Henry A. Giroux, *Against the New Authoritarianism: Politics After Abu Ghraib* (En contra del Nuevo Autoritarismo: la Política Después de Abu Ghraib) (Winnipeg: Arbeiter Ring Publisher, 2005); y Henry A. Giroux, *America on the Edge: Henry Giroux on Politics, Culture, and Education* (Estados Unidos al filo: Henry Giroux sobre la Política, Cultura y la Educación) (New York: Palgrave, 2006).

- 38 Jean Comaroff, «Beyond the Politics of Bare Life: AIDS and the Neoliberal Order,»(Más Allá de la Política de la Vida Al Desnudo: el SIDA y el Orden Neoliberal) manuscrito sin publicar (Octubre 6, 2005), p. 3.
- 39 Michel Foucault, *Society Must Be Defended: Lectures at the College de France, 1975–1976* (La Sociedad Debe Ser Defendida: Ponencias en la Universidad de Francia, 1975-1976) (New York: Picador, 1997), p. 249.
- 40 Michael Hardt and Antonio Negri, *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire* (Multitud: Guerra y Democracia en la Era del Imperio) (New York, NY: The Penguin Press, 2004), p. 334.
- 41 Giorgio Agamben, *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life* (Homo Sacer:Poder Soberano y Vida Al Desnudo), trans. Daniel Heller-Roazen (Stanford: Stanford University Press, 1998); Giorgio Agamben, *Remnants of Auschwitz: The Witness and the Archive* (Vestigios de Auschwitz, trans. Daniel Heller-Roazen (Cambridge: Zone Books, 2002); Giorgio Agamben, *State of Exception* (Estado de Excepción), trans. Kevin Attell (Chicago: University of Chicago, 2003); Foucault, *Society Must Be Defended* (La Sociedad Debe Ser Defendida).
- 42 Giorgio Agamben, «On Security and Terror,»(Sobre Seguridad y el Terror) trans. Soenke Zehle, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (September 20, 2001). En línea: <http://www.egs.edu/faculty/agamben/agamben-on-security-and-terror.html>.
- 43 Jean Comaroff, «Beyond the Politics of Bare Life,»(Más Allá de la Política de la Vida al Desnudo) pp. 17–18.
- 44 Algunos de los trabajos más importantes sobre la desechabilidad pueden conseguirse en el trabajo de Zygmunt Bauman. Ver Bauman, *Wasted Lives* (Vidas Desperdiciadas) (Londres: Polity Press, 2004).
- 45 Zygmunt Bauman, *Liquid Fear* (Miedo Líquido) (Londres: Polity, 2006), pp. 4, 24.
- 46 Zygmunt Bauman, *Wasted Lives* (Vidas Desperdiciadas), p. 6.
- 47 Achille Mbembe, «Necropolitics,» (Necropolíticas) trans. Libby Meintjes, *Public Culture*15:1 (2003), p. 11.

- 48 Jane Mayer, «A Deadly Interrogation,»(Un Interrogatorio Mortal) *The New Yorker* (noviembre 14, 2005), http://www.newyorker.com/fact/content/articles/051114fa_fact; and Seymour Hersh, *Chain of Command: The Road from 9/11 to Abu Ghraib* (Cadena de Comandos: El Camino desde el 11/9 a Abu Ghraib) (New York: Harper Collins, 2005).
- 49 Neil Smith, «Global Executioner,»(Verdugo Mundial) *South Atlantic Quarterly* 105:1 (Invierno 2006), p.61.
- 50 Irene Kahn, *Amnesty International Report 2005* (Mayo 25, 2005): En línea: <http://web.amnesty.org/library/Index/ENGPOL100142005> Ver también: Editorial, «Torture in the U.S. Gulag,» (Tortura en el Gulag de E.E.U.U.) *The Nation* (Junio 20, 2005), p. 3.
- 51 Joshua Holland, «The Mystery of the Marine Massacre in Iraq,»(El Misterio de la Masacre de Infantes de Marina en Irak) *AlterNet* (junio 1, 2006). En línea: <http://www.alternet.org/story/36752>.
- 52 Stephen Gray, *Ghost Plane: The True Story of the CIA Torture Program* (El Avión Fantasma: La Verdadera Historia del Programa de Tortura de la CIA) (New York: St. Martin's Press, 2006). Para una narrativa personal sobre el abuso y tortura aplicados a un ciudadano canadiense inocente en manos del programa de rendición extraordinario del gobierno de E.E.U.U., ver Maher Arar, «The Horrors of 'Extraordinary Rendition,'» (Los Horrores de la 'Rendición Extraordinaria') *Foreign Policy in Focus* (octubre 18, 2006). En línea: <http://www.fpif.org/fpiftxt/3636>. Para un análisis excelente del papel de los académicos que trabajan con la CIA para desarrollar métodos de tortura brutal física ver Alfred W. McCoy, *A Question of Torture: CIA Interrogation, From the cold War to the War on Terror* (Una Pregunta sobre Tortura: el Interrogatorio de la CIA, desde la Guerra Fría hasta la Guerra Contra el Terror) (New York: Owl Books, 2006).
- 53 Una averiguación pública canadiense completamente liberó a Arar de cualquier actividad terrorista. Ver www.aracommission.ca/eng/AR_English.pdf.
- 54 Dana Priest, «Wrongful Imprisonment: Anatomy of a CIA Mistake,» (Encarcelamiento Injusto: Anatomía de un Error de la CIA) *Washington Post* (diciembre 5, 2005), pp. 12-18.
- 55 See Dana Priest, «CIA Holds Terror Suspects in Secret Prisons,»(La CIA mantiene Sospechosos del Terro en Prisiones Secretas) *Washington Post* (noviembre 2, 2005), p. A01.

- 56 Anup Shah, «Military Commissions At 2006–Unchecked Powers?» (¿Comisiones Militares en los Poderes Sin Chequear del 2006?) Z Magazine (octubre 2, 2006). En línea: http://www.zmag.org/content/print_article.cfm?itemID=11095§ionID=1.
- 57 Tomo el tema relacionado a la respuesta de la administración Bush con respecto al Huracán Katrina como síntoma de una nueva política de desechabilidad en Henry A. Giroux, *Stormy Weather: Katrina and the Politics of Disposability* (Clima Tormentoso: Katrina y la Política de la Desechabilidad) (Boulder: Paradigm Publishers, 2006).
- 58 Bauman, *Liquid Fear* (Miedo Líquido), p. 41.
- 59 Hardt and Negri, *Multitude* (Multitud), p. 334.
- 60 Ibid.
- 61 Jacques Ranciere, «Who is the Subject of the Human Rights of Man?» (¿Quién es el Sujeto de los Derechos Humanos del Hombre?) *South Atlantic Quarterly* 102:2/3 (Primavera/Verano 2004), pp. 301-302.
- 62 George Monbiot, «States of War: Appeasing the Armed Forces Has Become a Political Necessity for the American President.» (Estados de Guerra: El Apaciguar las Fuerzas Armadas Se Ha Convertido en una Necesidad para el Presidente Estadounidense) *Guardian/UK* (octubre 14, 2003). En línea en: <http://www.commondreams.org/views03/1014-09.htm>.
- 63 Achille Mbembe, «Necropolitics.» (Necropolítica) p. 12. Para un análisis histórico interesante sobre la militarización del cuerpo social en los Estados Unidos, ver Jeffrey Montez De Oca, «‘As Our Muscles Get Softer, Missile Race Becomes Harder’: Cultural Citizenship and the ‘Muscle Gap,’» (Mientras Nuestros Músculos se Ablandan, la Competencia de Misiles se Endurece: Ciudadanía Cultural y la ‘Vacío de Músculo’) *Journal of Historical Sociology* 18 (septiembre 2005), pp. 145–172.
- 64 John R. Gillis, «Introduction.» (Introducción) en *The Militarization of the Western World* (La Militarización del Mundo Occidental), ed. John R. Gillis (Rutgers University Press, 1989), p. 1.
- 65 Michael Geyer, «The Militarization of Europe, 1914–1945.» (La Militarización de Europa, 1914-1945) en *The Militarization of the Western World*, ed. John Gillis (Rutgers University Press, 1989), p. 79.

- 66 Catherine Lutz, «Making War at Home in the United States: Militarization and the Current Crisis,»(Hacer la Guerra en Casa en los Estados Unidos: la Militarización y la Crisis Actual) *American Anthropologist* 104:3 (septiembre 2002): 723.
- 67 Tony Judt, «The New World Order,»(El Nuevo Orden Mundial) *New York Review of Books* 11:12 (julio 14, 2005), p. 16.
- 68 John R. Gillis, ed. *The Militarization of the Western World (La Militarización del Mundo Occidental)*. Sobre la militarización del espacio urbano, ver Mike Davis, *City of Quartz (Ciudad del Cuarzo)* (New York; Vintage, 1992); y Kenneth Saltman and David Gabbard, eds., *Education as Enforcement: The Militarization and Corporatization of Schools (la Educación como Coacción:La Militarización y la Corporatización de las Escuelas)* (New York: Routledge, 2003). Para la influencia neoconservativa actual sobre la militarización de la política internacional estadounidense, ver Donald Kagan y Gary Schmidt, *Rebuilding America's Defenses (Reconstruir las Defensas Estadounidenses)*, el cual es uno de muchos reportes que esbozan tal asunto y lo desarrollan bajo los auspicios del Proyecto para el Nuevo Siglo Estadounidense. Disponible en línea: <http://www.newamericancentury.org>.
- 69 Bacevich, *The New American Militarism (El Nuevo Militarismo Estadounidense)*, p. 3.
- 70 Etienne Balibar, *We, the People of Europe: Reflections on Transnational Citizenship (Nosotros, la Gente de Europa: Reflexiones sobre la Ciudadanía Transnacional)* (Princeton: Princeton University Press, 2004), p. 125.
- 71 Gillis, «Introduction,» *The Militarization of the Western World*, p. 9.
- 72 Ver, por ejemplo, la militarización de la guerra en contra del pobre urbano en Daryl Meeks, «Police Militarization in Urban Areas: The Obscure War Against the Underclass,»(La Militarización de la Policía en Áreas Urbanas: La Guerra Oscura en Contra de la Clase Baja) *The Black Scholar* 35:4 (Invierno 2006), pp. 33-41.
- 73 Peter B. Kraska, «The Military-Criminal Justice Blur: An Introduction,» (Lo Borroso de la Justicia Militar-Criminal: Una Introducción) en *Militarizing the American Criminal Justice System (Militarizando el Sistema Judicial Criminal Estadounidense)*, ed. Peter B. Kraska (Boston: Northeastern University Press, 2001), p.3.

- 74 Ibid., p.10.
- 75 Nikhil Singh, «The Afterlife of Fascism,»(La Vida Posterior del Fascismo) South Atlantic Quarterly 105:1 (Invierno 2006), p. 85.
- 76 Hardt and Negri, Multitude, p.17.
- 77 He pedido prestado esta idea de las críticas hechas a la Fuerza de Defensa Israelí por el escritor Yitzhak Laor. Ver Yitzhak Laor, «You are Terrorists, We are Virtuous,»(Ustedes son Terroristas, Nosotros somos Virtuosos) London Review of Books 28:16 (August 17, 2006). Online: http://www.lrb.co.uk/v28/n16/print/laor01_.html.
- 78 Michael Geyer, «The Militarization of Europe, 1914-1945,»(La Militarización de Europa, 1914-1945) en John R. Gillis, ed. The Militarization of the Western World (La Militarización del Mundo Occidental) (New York: Rutgers University Press, 1989), p. 68.
- 79 Quiero agradecer a Sophia McClennen por esta visión.
- 80 Giorgio Agamben, «On Security and Terror,»(Sobre Seguridad y el Terror) <http://www.egs.edu/faculty/agamben/agamben-on-security-and-terror.html>.
- 81 Este tema es brillantemente explorado en Richard J. Bernstein, The Abuse of Evil: The Corruption of Politics and Religion Since 9/11(El Abuso del Mal: La Corrupción de la Política y de la Religión desde el 11/9)(Londres: Polity Press, 2005).
- 82 C. Wright Mills, The Power Elite (El Poder de la Elite) (1956; rpt. New York: Oxford University Press, 1993), p. 191.
- 83 Kevin Baker, «We're in the Army Now: The G.O.P.'s Plan to Militarize Our Culture,»(Estamos en el Ejército Ahora: el Plan de G.O.P. para Militarizar nuestra Cultura) Harper's Magazine (octubre 2003), p. 37.
- 84 Ruth Rosen, «Politics of Fear,»(Políticas del Miedo) San Francisco Chronicle (diciembre 30, 2003). Disponible en línea: <http://www.commondreams.org/views02/1230-02.htm>.
- 85 Ibid.

- 86 Chris Hedges, *War is a Force that Gives Us Meaning (La Guerra es una Fuerza que nos da Significado)* (New York: Anchor Books, 2003), p. 16.
- 87 Tomo este punto de Henry A. Giroux, *Breaking Into the Movies (Penetrando en las Películas)*(Malden, MA: Basil Blackwell, 2002). Ver también C. Kay Weave and Cynthia, eds., *Critical Readings: Violence and the Media (Lecturas Críticas: Violencia y los Medios de Comunicación)* (New York: Open University Press, 2006).
- 88 Jonathan Rutherford, «At War,»(En Guerra) *Cultural Studies* 19:5 (September 2005), p. 622.
- 89 Bacevich, *The New American Militarism(El Nuevo Militarismo Estadounidense)*, pp. 1, 5.
- 90 Cómo esto afecta la política interna e internacional en los Estados Unidos puede ser visto en Noam Chomsky, *Hegemony or Survival: America's Quest for Global Dominance (Hegemonía o Supervivencia: La Búsqueda de Estados Unidos del Dominio Mundial)*(New York: Metropolitan Books, 2003).
- 91 Christopher Hellman, «The Runaway Military Budget: An Analysis,» (El Presupuesto Militar Prófugo: Un Análisis) *FCNL Washington Newsletter* (marzo 2006). En línea: <http://www.fcnl.org/now/pdf/2006/mar06.pdf>.
- 92 Ibid.
- 93 Anap Shah, «High Military Expenditures in Some Places,»(Altos Gastos Militares en Algunos Lugares) *Global Issues* (noviembre 9, 2006). En línea: <http://www.globalissues.org/Geopolitics/ArmsTrade/Spending.asp?p=1>.
- 94 William Sonnerberg, *Federal Support for Education: F Y 1980 to F Y 2003(Apoyo Federal para la Educación: del F Y 1980 al F Y 2003)* (Washington: National Center for Education Statistics, 2004). En línea: <http://nces.ed.gov/pubs2004/2004026.pdf>.
- 95 Richard Falk, «Will the Empire be Fascist?»(¿Será el Imperio Fascista?)http://www.transnational.org/forum/meet/2003/Falk_FascistEmpire.html.
- 96 James Sterngold, «After 9/11 U.S. Policy Built on World,»(Política construida en el Mundo Después del 11/9) *San Francisco Chronicle* (marzo 21, 2004). En línea: <http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?file=/c/a/2004/03/21/MNGJ65OS4J1.DTL&type=printable>.

- 97 Francis Fukuyama, «The Neocons Have Learned Nothing from Five Years of Catastrophe.»(Los Neoconservadores no Han Aprendido Nada de Cinco Años de Catástrofe)The Guardian/UK (enero 31, 2007). En línea: www.commondreams.org/views07/0131-26.htm
- 98 Jim Wolf, «US Predicts Bumper Year in Arms Sales.» (E.E.U.U. predice Año Excelente en Ventas de Armas) Reuters (diciembre 4, 2006). En línea: http://news.yahoo.com/s/nm/20061204/pl_nm_aero_arms_summit_arms_sales_usa_dc
- 99 Leslie Wayne, «heady Days for Makers of Weapons.»(Días Impetuosos para los Que Hacen Armas) The New York Times (diciembre 26, 2006), p. 7.
- 100 Chalmers Johnson, «Republic or Empire: A Nations' Intelligence Estimate on the United States.»(República o Imperio: Un Estimado de la Inteligencia de las Naciones sobre Estados Unidos) Harper's Magazine (enero 2007), p. 63.
- 101 Julian Borger and David Teather, «So Much for the Peace Dividend.» (Tanto por el Dividendo de la Paz) Guardian/UK (mayo 22, 2003). En línea: <http://www.commondreams.org/cgi-bin/print.cgi?file=/headlines03/0522-01.htm>.
- 102 James Glanz, «The Reach of War; U.S. is Said to Fail in Tracking Arms Shipped to Iraq.»(El Alcance de la Guerra; Se dice que E.E.U.U. fracasa en el Rastreo de Armas Enviadas a Irak) New York Times (octubre 30, 2006), En línea: <http://select.nytimes.com/search/restricted/article?res=F30B1FFC395B0C738FDDA90994DE404482>. Acerca de las visiones sobre armamento, ver Heather Wokusch, «Bush's Permanent War Economy Must Crash (Before it Endangers You and Your Bank Account Even More).» (La Economía Permanente de Guerra de Bush Debe Hundirse (Antes de que te Ponga en Peligro y a tu Cuenta Bancaria Aún Más) Dissident Voice (noviembre 2, 2006). En línea: <http://www.dissidentvoice.org/Nov06/Wokusch02.htm>.
- 103 James Surowiecki, «Unsafe at Any Price.»(Inseguro a Cualquier Precio) The New Yorker (agosto 7 & 14, 2006),p. 32.
- 104 George Monbiot, «States of War.» Guardian/UK (octubre 14, 2003). Disponible en línea: <http://www.commondreams.org/views03/1014-09.htm>.
- 105 David Leonhardt, «What \$1.2 Trillion Can Buy.» (Lo que \$1,2 Trillones Pueden Comprar) The New York Times (enero 17, 2007), p. C1.

- 106 William Greider, «Under the Banner of the ‘War’ on Terror,» (Bajo el Estandarte de la ‘Guerra’ contra el Terror) *The Nation* (junio 21, 2004), p. 14.
- 107 Tony Judt, «The New World Order,»(El Nuevo Orden Mundial) p. 18.
- 108 Paul Gilroy, *Against Race: Imagining Political Culture Beyond the Color Line* (En Contra del Racismo: Imaginándose la Cultura Política Más Allá de la Línea del Color)(Cambridge: Harvard University Press, 2000), p. 148.
- 109 Andrew J. Bacevich, «The Normalization of War,» (La Normalización de la Guerra) *Mother Jones* (abril 2005). En línea: <http://www.motherjones.com/news/dailymojo/2005/04/bacevich.html>
- 110 Slavoj Zizek, «The depraved heroes of 24 are the Himmlers of Hollywood,» (Los héroes depravados del 24 son los Himmlers de Hollywood) *The Guardian* (enero 10, 2006). En línea: <http://www.guardian.co.uk/print/0,,5370717-103677,00.html>
- 111 Raymond Williams, *Communications* (Comunicaciones) (New York: Barnes and Noble, 1967), p. 15.
- 112 Bob Herbert, «Truth in Recruiting,»(La Verdad al Reclutar) *New York Times* (agosto 27, 2005), p. A17. Ver también Jim Ryan, «Army’s War Game Recruits Kids,»(Juego de Guerra del Ejército Recluta Niños) *San Francisco Chronicle* (septiembre 23, 2004), <http://www.commondreams.org/views04/0923-11.htm>.
- 113 Nick Turse, «The Pentagon Invades Your Xbox,»(EL Pentágono Invade tu videocónsola) *Dissident Voice* (diciembre 15, 2003). Disponible en línea: http://www.dissidentvoice.org/Articles9/Turse_Pentagon-Video-Games.htm. Ver también Clive Thompson, «The Making of an X Box Warrior,»(La Construcción de un Guerrero en la Videocónsola) *New York Times Magazine* (agosto 22, 2004), pp. 33–37.
- 114 Max Schmookler, «Iraq War Impacts Military Recruitment Practices,» (La Guerra de Irak Impacta Prácticas de Reclutamiento Militar) *Miscellany News* (noviembre 10, 2005). En l ínea: http://misc.vassar.edu/archives/2005/11/iraq_war_impact.html.
- 115 Whitney Joiner, «The Army be Thuggin It,» (El Ejército Malhechor) *Slate* (octubre 17, 2003). Online: www.salon.com/mwt/feature/2003/10/17/army/print.html.

- 116 Bob Herbert, «Truth in Recruiting,»(La Verdad al Reclutar) p. A17.
- 117 Nicholas Turse, «The Pentagon Crawls Into MySpace,» (El Pentágono se arrastra a Miespacio) TomDispatch.com (octubre 3, 2006). En línea en: <http://www.alternet.org/module/printversion/42434>.
- 118 Ver «Background on the Pentagon's Illegal Database,» (Antecedente de la Base de Datos Ilegal del Pentágono) Leave My Child Alone (Julio 3, 2005), http://www.leavemychildalone.org/index_cm?event=showContent&contentid=38.
- 119 Charlie Savage, «Military Recruiters Target Schools Strategically,» (Reclutadores Militares Se Dirigen Estratégicamente a las Escuelas) Boston Globe (noviembre 29, 2004). En línea: http://www.boston.com/news/nation/articles/2004/11/29/military_recruiters_pursue_target_schools_carefully?mode=PF.
- 120 Citado en las noticias del CBS, «Sexual Abuse by Military Recruiters,»(Abuso Sexual por Reclutadores Militares) abril 20, 2006. En línea:<http://www.cbsnews.com/stories/2006/08/19/national/printable1913849.shtml>.
- 121 Citado en Karen Houppert, «Military Recruiters Are Now Targeting Sixth Graders: Who's Next,» (Los Reclutadores Militares Ahora Tienen en La Mira a Estudiantes de Sexto Grado: Quién es el Próximo) The Nation (septiembre 12, 2005), p. 17.
- 122 La dinámica racial fundamental en el trabajo sobre el JROTC ha sido analizada por Christopher Robbins y vale la pena volverlo a repetir. Él escribe: «Un subtexto racial corrosivo es operativo con el JROTC. No tan solo las escuelas pobres rurales y urbanas son objetivos del JROTC, sino que ellas mismas continúan abriéndole las puertas (o son sobornadas) al programa JROTC. En 1992, los gastos del Departamento de Defensa (DOD) para el JROTC fueron de \$76 millones. Para el 2002, el gasto total del DOD para el JROTC alcanzó \$243 millones, al doblar el número de programas operativos de 1500 a 3000 (el actual monto) en el mismo período. Estos gastos contribuyen al creciente número de jóvenes de color quienes posteriormente se inscriben el Ejército. Lutz y Bartlett señalan que desde el 1995, '45% de los cadetes que completan JROTC entran en algún servicio, un porcentaje mucho mayor a la población estudiantil general,' mientras que más del 50% de los cadetes del JROTC, se observó que después del 2000, se inscriben en el Ejército posteriormente a la graduación de la secundaria. El Centro de Armas Combinadas- Combined Arms

Center- reportó que desde el 2001, los cadetes del JROTC tenían una probabilidad 5 veces mayor a la de la población estudiantil general a inscribirse en el Ejército posteriormente, con un número desproporcionado de latinos y africo-estadounidenses. (Aproximadamente el 8% de los graduados de secundaria de la población escolar general se enlista luego de la graduación.) Por ejemplo, sólo en Chicago, Claire Schaeffer-Duffy reporta que no tan sólo los Colegios Públicos de Chicago son 91% no blancos y 85% pobres, sino también 44 de los 93 bachilleratos (secundaria) tienen el programa JROTC, y el JROTC espera incrementar posteriormente el porcentaje de enlistamiento de cadetes de 37% a 55% en años venideros en los Colegios Públicos de Chicago. Esta dinámica racial es visible en todos los colegios públicos urbanos a los que van un número desproporcionado de estudiantes pobres de color. 22 de los 39 bachilleratos públicos tienen programas del JROTC; sistemas escolares cercanos, como Bloomfield Hills or Novi, de clases media, media-alta a los que asisten mayoritariamente blancos no tienen programas del JROTC. 10 de los 45 bachilleratos del distrito escolar de Filadelfia suministran programas del JROTC; los muy cercanos y muy adinerados sistemas escolares Haverford, Ardmore y Wynnewood concurridos por blancos no tienen programas del JROTC. Estas dinámicas raciales ayudan a explicar, en parte, el por qué el 50% de cadetes del JROTC son latinos o africo-estadounidenses a escala nacional, aunque su representación combinada en la población nacional es aproximadamente el 27%. « Ver Christopher Robbins, *Expelling Hope: Zero Tolerance and the Attack on Youth, Schooling, and Democracy* (Expulsando Esperanza: Cero Tolerancia y el Ataque hacia la Juventud, Escolaridad y Democracia) (Albany: SUNY Press, in press), pp.125–26.

- 123 Jennifer Wedekind, «The Children's Crusade,» *In These Times* (June 20, 2005), p. 6.
- 124 Karen Houppert, «Military Recruiters Are Now Targeting Sixth Graders,» (Los Reclutadores Militares Ahora Tienen en La Mira a Estudiantes de Sexto Grado) p. 15.
- 125 Para un excelente análisis sobre este tema, ver Frank Rich, *The Greatest Story Ever Told: The Decline and Fall of Truth from 9/11 to Katrina* (La Historia Más Grande Jamás Contada: El Declive y la Caída de la Verdad desde el 11/9 hasta Katrina) (New York: The Penguin Press, 2006).
- 126 David Barstow and Robin Stein, «Under Bush, a New Age of Prepackaged TV News,» (Bajo Bush, una Nueva Era de Noticias Televisivas Preempaquetadas) *New York Times* (marzo 13, 2005). En línea: <http://www.nytimes.com/2005/03/13/>

politics/13covert.html?ei=5088%22&en=2e1b834f0ba8a53c&ex=1268456400&pagewanted=print&position=.

- 127 Quiero agradecer a Max Haiven por llamar mi atención a esto. Ver David Robb, *Operation Hollywood (Operación Hollywood)* (Amherst: Prometheus, 2004); Carl Boggs, «Pentagon Strategy, Hollywood and Technowar,» (La Estrategia del Pentágono, Hollywood y la Tecnoguerra) *New Politics* 11:1 (verano 2006). En línea: www.wpunj.edu/newpol/issue41/Boggs41.htm
- 128 Ver Eric Alterman, «Is Koppel a Commie?» (¿Es Koppel un Comunista?) *The Nation* (mayo 24, 2004), p. 10. Por supuesto, más allá de la censura, existe la intimidación abierta de los medios de comunicación por parte de la administración Bush. Ver, por ejemplo, Eric Alterman, «Bush's War on the Press,» (La Guerra de Bush contra la Prensa) *The Nation* (mayo 9, 2005), pp. 11–20; y John Nichols y Robert W. McChesney, «Bush's War on the Press,» (La Guerra de Bush contra la Prensa) *The Nation* (diciembre 2, 2005), p. 8–9.
- 129 Ver, por ejemplo, Lewis H. Lapham, «Tentacles of Rage—The Republican Propaganda Mill, A Brief History,» (Tentáculos de Rabia—La Fábrica de Propaganda Republicana, Una Historia Breve) *Harper's Magazine* (septiembre 2004), pp. 31–41.
- 130 Donald Kagan, Gary Schmitt, and Thomas Donnelly, *Rebuilding America's Defenses: Strategy, Forces and Resources for a New Century (Reconstruyendo las Defensas de Estados Unidos: Estrategia, Fuerzas y Recursos para un Nuevo Siglo)* (Washington, D.C.: A Report of the Project for the New American Century—Un Reporte para el Nuevo Siglo Estadounidense, 2000), p. iv.
- 131 Maureen Dowd, «Pouring Chardonnay Diplomacy,» (Vertiendo la Diplomacia de Chardonnay) *New York Times* (noviembre 15, 2006), p. A 27.
- 132 Estas citas son de Bacevich, *The New American Militarism (El Nuevo Militarismo Estadounidense)*, p. 85.
- 133 Gingrich citó en Jim Lobe, «Neo-Con Favorite Declares World War III,» (El Neo-Conservador Preferido Declara la Tercera Guerra Mundial) *Common Dreams.org* (septiembre 13, 2006), <http://www.commongroundcommonsense.org/forums/index.php?showtopic=63109&pid=612652&st=0&>.
- 134 Jerry Falwell, «God is Pro-War,» (Dios es Pro-Guerra) *WorldNet Daily* (enero 31, 2004), http://worldnetdaily.com/news/article.asp?ARTICLE_ID=36859.

- 135 Para un comentario crítico interesante sobre la mezcla contemporánea de política conservadora y religión, ver Esther Kaplan, *With God on Their Side (Con Dios a Su Lado)* (New York: New Press, 2004). Ver también Garry Wills, «A Country Ruled by Faith,»(Un País Gobernado por la Fe) *New York Review of Books* 53:18 (noviembre 16, 2005), <http://www.nybooks.com/articles19590>.
- 136 Immanuel Wallerstein, *European Universalism: The Rhetoric of Power (el Universalismo Europeo: La Retórica del Poder)* (New York: The Free Press, 2006), p. 26.
- 137 Cynthia Enloe, «Sneak Attack,»(Ataque Escurridizo) *Ms. Magazine* 12: 1 (diciembre 2001/enero 2002), p. 15.
- 138 Sobre la interrelación entre la moda y la militarización, ver los ejemplos diversos en la emisión de noviembre 2006 de la revista *Marie Claire*. Para un comentario sobre este tema, ver Lucinda Marshall, «War Chic,» (Guerra Chic) *Dissident Voice* (diciembre 1, 2006). En línea:<http://www.dissidentvoice.org/Dec06/Marshall01.htm>
- 139 Ford Motor Company, «Ford SYNUS,» *The North American International Auto Show 2005*. Online: <http://www.fordvehicles.com/autoshow/concept/synus/>. Ver también Dale Wickell, «Ford SynUS Concept Introduced at 2005 NAIAS in Detroit,» (Concepto del Ford SynUS introducido en el NAIAS del 2005 en Detroit) *About: Trucks* (septiembre 2005). En línea: http://trucks.about.com/od/conceptcars/ss/05_fordconcepts.htm.
- 140 Carl Boggs, *Imperial Delusions: American Militarism and Endless War (Delirios Imperiales: Militarismo Estadounidense y Guerra Sin Fin)* (Denver: Paradigm Publishers, 2005), p. 143.
- 141 Ver Joan Roelofs, «Military Contractor Philanthropy: Why Some Stay Silent,»(Filantropía del Contractor Militar: Por qué Algunos Permanecen en Silencio) *CounterPunch.org* (enero 25, 2006). Disponible en línea en: <http://www.counterpunch.org/roelofs01252006.html>.
- 142 John Armitage, «Beyond Hypermodern Militarized Knowledge Factories,»(Más allá del Conocimiento Militarizado Hipermoderno) p. 221.
- 143 Nicholas Turse, «The Military-Academic Complex.»(El Complejo Militar-Académico)

- 144 Ibid.
- 145 Ibid.
- 146 Jay Reed, «Towards a 21st Century Peace Movement: The University Of Texas Connection,» (Hacia un Movimiento de Paz del Siglo XXI: La Conexión de la Universidad de Texas) UTWatch.org, (septiembre 12, 2001). En línea en: http://www.utwatch.org/war/ut_military.html.
- 147 Por ejemplo, ver Steve Featherstone, «The Coming Robot Army,» (La llegada del Robot Ejército) Harper's Magazine (febrero 2007), pp. 43-52; David Hambling, «Military Builds Robotic Insects,» (El Ejército Construye Insectos Robóticas) Wired Magazine (enero 24, 2007). En línea: www.commondreams.org/headlines07/0124-03.htm; CNN Technology, «Ray Gun Makes Targets Feel as if They are on Fire,» (Pistola de Rayos Hace que el Objetivo Sienta como Si Estuviera bajo Fuego) CNN.com (enero 25, 2007). Online: <http://www.cnn.com/2007/TECH/01/24/ray.gun.ap/index.html>
- 148 William Cole, «Gladiator Robot Looks to Join Marine Corps,» (Robot Gladiador Busca Pertener al Cuerpo de Infantes de Marina) HonoluluAdvertiser.com (julio 7, 2003). En línea: <http://the.honoluluadvertiser.com/article/2003/Jul/07/mn/mn01a.html>.
- 149 Corilyn Shropshire, «The Gladiator Robot's First Public Appearance,» (La Primera Aparición Pública del Robot Gladiador) Pittsburgh Post-Gazette (agosto 5, 2005). En línea: <http://www.primidi.com/2005/08/08.html>.
- 150 Reed, «Towards a 21st Century Peace Movement.» (Hacia un Movimiento de Paz del Siglo XXI)
- 151 John Edwards, «Military R&D 101,» (Ejército R&D 101) ElectronicDesign.com (septiembre 1, 2006). Disponible en línea en: <http://www.elecdesign.com/Articles/Index.cfm?AD=1&ArticleID=13281>.
- 152 Sobre los tipos de sistemas de combate del futuro que están siendo desarrollados por servicios armados, ver Frida Berrigan, «Raptors, robots, and Rods from God: The Nightmare Weaponry of our Future,» (Raptors, robots y Revólveres de Dios) TomDispatch.com (enero 10, 2007). En línea: www.commondreams.org/views07/0110-22.htm

- 153 Eyal Weizman, «The Art of War,»(El Arte de la Guerra) Frieze.com (agosto 01 2006). Disponible en línea en: <http://slash.autonomedia.org/print.pl?sid=06/08/01/2112203>.
- 154 Ibid.
- 155 Todas las ideas en esta sección como también la acotación son tomadas de Weizman, *ibid*.
- 156 Turse, «The Military-Academic Complex.»(El Complejo Militar-Académico).
- 157 Jay Reed, «Towards a 21st Century Peace Movement.» (Hacia un Movimiento de Paz del Siglo XXI)
- 158 Goldie Blumenstyk, «The Military Market,» (El Mercado Militar) *Chronicle of Higher Education* 52: 44 (julio 7, 2006), p. A25.
- 159 Dan Carnevale, «Military Recruiters Play Role of College Counselors,» (Reclutadores Militares Juegan el Papel de Consejeros Universitarios) *Chronicle of Higher Education* 52: 44 (julio 7, 2006), p. A33.
- 160 Ibid.
- 161 Goldie Blumenstyk, «The Military Market,» (El Mercado Militar) p. A26.
- 162 Carnevale, «Military Recruiters Play Role of College Counselors,» (Reclutadores Militares Juegan el Papel de Consejeros Universitarios) p. A33.
- 163 Joan Roelofs, «Military Contractor Philanthropy: Why Some Stay Silent,»(Filantropía de Contratantes Militares)CounterPunch.org (enero 25, 2006). En línea: <http://www.counterpunch.org/roelofs01252006.html>. Como lo mencioné anteriormente, para un análisis detallado sobre un pueblo militar y la manera en que se conecta con la industria, la política, el poder y la ideología, ver Catherine Lutz, *Homefront: A Military City and the American Twentieth Century* (Frente Civil: Una Ciudad Militar y el Siglo XX Estadounidense). Para una lista de ciudades cerca de bases militares, ver <http://www.militarytowns.com/Cities.asp?Branch=usa>
- 164 William G. Martin, «Manufacturing the Homeland Security Campus and Cadre,»(Manufacturando la Seguridad Interna en los Campos Universitarios y en los Cuadros Militares) p. 1.

- 165 Daniel Golden, «After Sept. 11 CIA Becomes A Growing Force on Campus.» (Después del 11 de septiembre la CIA se convierte en una Fuerza Creciente en los Campos Universitarios).
- 166 Kirsten Searer, «ASU's Crow Partners with CIA on Research Projects,» (Los Socios Cuervos de ASU sobre los Proyectos de Investigación) The Tribune (Mazo 30, 2003). En línea: <http://license.icopyright.net/user/viewFreeUse.act?fuid=MTU5NTM5>.
- 167 Mark Clayton, «Higher Espionage», The Christian Science Monitor («Espionaje Mayor», El Monitor de Ciencia Cristiana) (abril 29, 2003). Disponible en línea en: <http://www.csmonitor.com/2003/0429/p13s01-lehl.html>.
- 168 David N. Gibbs, «The CIA is Back on Campus,»(La CIA está de vuelta en las Universidades) Times Higher Education Supplement (abril 7, 2003). Disponible en línea en: <http://www.counterpunch.org/gibbs04072003.html>.
- 169 Elizabeth Rindskopf Parker, «Academe Must Work with the Intelligence Community,»(La Academia debe trabajar con la Comunidad de Inteligencia) Chronicle of Higher Education Review 50:33 (abril 23, 2004), p. B24.
- 170 David Glenn, «Cloak and Classroom,»(Cubierta y Aula) Chronicle of Higher Education (marzo 25, 2005). Disponible en línea en: <http://chronicle.com/free/v51/i29/29a01401.htm>.
- 171 Dave H. Price, «The CIA's Campus Spies,»(Los Espías de las Universidades de la CIA) Counterpunch (marzo 12/13, 2005). En línea: www.counterpunch.org/price03122005.html.
- 172 Para algún material sobre los antecedentes de los nexos del Profesor Moos a las agencias de inteligencia y militares, ver Ibid.
- 173 David Glenn, «Cloak and Classroom–Interview with Felix Moos,» (Cubierta y Aula– *Crónica de La Educación Superior* (marzo 23, 2005). En línea: <http://chronicle.com/colloquy/2005/03/spies/>.
- 174 David N. Gibbs, «Academics and Spies The Silence That Roars,»(Académicos y Espías El Silencio que Ruge) Los Angeles Times (enero 28, 2001). En línea en: <http://www.fas.org/irp/news/2001/01/lat012801.html>. Para un comentario reciente sobre los trabajos desagradables de la CIA y su pre-disposición por la tortura, la abducción y las prisiones secretas, ver James Risen, State of War:

- The Secret History of the CIA and the Bush Administration (Estado de Guerra: La Historia Secreta de la CIA y la Administración Bush) (New York: The Free Press, 2006).
- 175 Seth Rosenfeld, «Secret FBI files reveal covert activities at UC Bureau's campus operations involved Reagan, CIA,»(Archivos Secretos del FBI revelan actividades transformadas en las operaciones universitarias de la Oficina de la UC) *The Tribune* (marzo 30, 2003). En línea <http://archives.econ.utah.edu/archives/marxism/2004w22/msg00213.htm>
- 176 Ver, por ejemplo, John Prados, *Safe for Democracy: The Secret Wars of the CIA (A Salvo por la Democracia: Las Guerras Secretas de la CIA)* (Chicago: Ivan Dee Publishers, 2006).
- 177 Este reclamo fue reportado por Peter Monaghan en 1999, pero pienso que sería correcto argüir que esta tendencia se aceleró después del 11 de septiembre, 2001. Ver Peter Monaghan, ¿Refleja el Saber de la Relaciones Internacionales una tendencia hacia U.S.?» *Chronicle of Higher Education* (septiembre 24, 1999). Disponible en línea en: <http://chronicle.com/free/v46/i05/05a02001.htm>. Ver también un comentario más reciente en David N. Gibbs, «The CIA is Back on Campus.»(La CIA está De Vuelta en las Universidades) Para una historia sobre tales relaciones , ver Christopher Stimpson, ed., *Universities and Empire: Money, Politics, and Social Sciences During the Cold War (Universidades e Imperio: Dinero, Política y Ciencias Sociales Durante la Guerra Fría)* (New York: The New Press, 1980).
- 178 Citado en Chris Bunting, «I Spy with My Science Eye,»(Yo Espío con Mi Ojo Científico) *Times Higher Education Supplement* (abril 12, 2002). En línea: http://homepages.stmartin.edu/fac_staff/dprice/i-spy.html.
- 179 De hecho, el poder de la CIA y del FBI en la recolección de la inteligencia interna se está expandiendo como fue reportado en un artículo del *New York Times* en el 2007. Ambas agencias ahora están usando su poder para obtener los registros bancarios y crediticios de los estadounidenses y otros que hayan sido acusados de terrorismo y otros crímenes en los Estados Unidos. Ver Eric Lichtblau y Mark Mazzetti, «Military Expands Intelligence Role in U.S.,»(El Ejército Expande Papel de Inteligencia en E.E.U.U.) *The New York Times*, (enero 14, 2007), p.1.
- 180 Para un análisis extensivo del papel del Senador Roberts como Presidente del Comité Selecto del Senado sobre Inteligencia, ver «Sen. Pat Roberts (R-KS): Chairman of the Senate Cover-up Committee,» (Presidente del Comité

- Encubridor del Senado) Think Progress (marzo 8, 2006). Online: <http://thinkprogress.org/roberts-coverup/>.
- 181 Editorial, «Advice and Assent,»(Aconsejar y Asentir) Los Angeles Times (febrero 19, 2006). En línea: <http://www.truthout.org/cgi-bin/artman/exec/view.cgi/48/17831>.
- 182 Una descripción del programa puede encontrarse en el sitio web del gobierno: www.intelligence.gov/0-prisp.shtml.
- 183 Por ejemplo, ver Seymour M. Hersh, «Last Stand: The Military's Problem with the President's Iran Policy,»(Última Postura: el Problema Militar con la Política del Presidente Iraní) The New Yorker (julio 7, 2006). En línea: www.newyorker.com/printables/fat/060710fa_fact. Sobre el desdén de Dick Cheney y Donald Rumsfeld por cualquier inteligencia que ponga entre dicho su visión absolutista del mundo, ver Joan Didion, «Cheney: The Fatal Touch,» (Cheney: El Toque Fatal) The New Yorker (octubre 5, 2006). En línea: <http://www.nybooks.com/articles/19376>. Por supuesto, existe también la evidencia desacreditada revelada el Downing Street Memo sobre la administración Bush al decidirse a ir a la guerra con Irak a pesar de las pruebas de inteligencia que desaprobaron sus argumentos para hacerlo. Ver Walter Pincus, «British Intelligence Warned of Iraq War,» (La Inteligencia Británica Advirtió sobre Guerra de Irak) Washington Post (mayo 13, 2005), p. A18.
- 184 Roberto J. Gonzalez, «We Must Fight the Militarization of Anthropology» (Debemos Combatir la Militarización de la Antropología), The Chronicle of Higher Education, 53:22 (febrero 2, 2007), p. B20
- 185 George Packer, «Knowing the Enemy: Can social Scientists Redefine the 'war on terror.'» (Conociendo al Enemigo: ¿Pueden los Científicos Sociales Redefinir la 'Guerra contra el Terror'?) The New Yorker (diciembre 11, 2006). En línea: http://www.newyorker.com/printables/fact/061218fa_fact2
- 186 Ibid., George Packer, «Knowing the Enemy: Can social Scientists Redefine the 'war on terror.'» (Conociendo al Enemigo: ¿Pueden los Científicos Sociales Redefinir la 'Guerra contra el Terror'?)
- 187 Roberto J. Gonzalez, «We Must Fight the Militarization of Anthropology» (Debemos Combatir la Militarización de la Antropología), The Chronicle of Higher Education , 53:22 (febrero 2, 2007), p. B20.

- 188 Scott Jaschik, «Torture and Social Scientists,» (Tortura y Científicos Sociales) Inside Higher Ed (noviembre 22, 2006). En línea: <http://insidehighered.com/news/2006/11/22/anthro>.
- 189 Cited in David Glenn, «Cloak and Classroom,»(Cubierta y Aula) Chronicle of Higher Education (marzo 25, 2005).
- 190 See David H. Price, *Threatening Anthropology: McCarthyism and the FBI's Surveillance of Activist Anthropologists (Amenazando a la Antropología: Mcartismo y la Vigilancia del FBI de Antropólogos Activistas)* (Durham: Duke University Press, 2004).
- 191 Dave H. Price, «The CIA's Campus Spies.»(Los Espías de la CIA en los Campos Universitarios)
- 192 Both quotes are from Glenn, «Cloak and Classroom» (Cubierta y Aula) (marzo 25, 2005).
- 193 See David N. Gibbs, «The CIA is Back on Campus.» (La CIA está de Vuelta en las Universidades)
- 194 Mary Louise Pratt, «Language and National Security: Making a New Public Commitment,»(Lenguaje y Seguridad Nacional: Haciendo un Nuevo Compromiso Público) *Modern Language Journal* 88:2 (junio 2004), p. 291. Ver también los premios NSEP/Boren awards creados en el 1991 para facilitar el estudio de idiomas para propósitos de seguridad nacional. En línea: www.iie.org/programs/nsep/graduate/default.htm. Para más información sobre las iniciativas de la administración Bush para el estudio de idiomas, ver Rob Capriccioso y David Epstein, «Bush Push on 'Critical' Foreign Languages,» (Bush Presiona hacia Idiomas Extranjeros 'Críticos') InsideHigherEd.com (enero 6, 2006), <http://www.insidehighered.com/news/2006/01/06/foreign>.
- 195 Chris Mooney, «For Your Eyes Only: The CIA Will Let You See Classified Documents – But at What Price?» (Para tus Ojos Únicamente: La CIA te Dejará Ver Documentos Clasificados– ¿Pero a qué Precio? *Lingua Franca* (noviembre 2000), p. 35.
- 196 Daniel Golden, «After Sept. 11 CIA Becomes A Growing Force on Campus.» (Después del 11 de septiembre La CIA se Convierte en Una Fuerza Creciente en las Universidades)

- 197 William G. Martin, «Manufacturing the Homeland Security Campus and Cadre,» (Manufacturando la Seguridad Interna en las Universidades y en los Cuadros Militares) p. 4.
- 198 Bacevich, *The New American Militarism* (El Nuevo Militarismo Estadounidense), p. 208.
- 199 Ibid.
- 200 Gore Vidal, *Perpetual War for Perpetual Peace* (Guerra Perpetua para la Paz Perpetua) (New York: Nation Books, 2002).
- 201 Armitage, «Beyond Hypermodern Militarized Knowledge Factories.» (Más Allá de las Fábricas Hipermodernas de Conocimiento Militarizadas)
- 202 Jorge Mariscal, «Lethal and Compassionate: The Militarization of US Culture,» (Letal y Compasivo: La Militarización de la Cultura de E.E.U.U) CounterPunch (mayo 3, 2003). Disponible en línea en: <http://www.counterpunch.org/mariscal05052003.html>.
- 203 Chalmers Johnson, *The Sorrows of Empire* (Las Penas del Imperio), p. 291.
- 204 See Cary Nelson, «The National Security State,» (El Estado de Seguridad Nacional) pp. 357–361.
- 205 Michael Geyer, «The Militarization of Europe, 1914–1945,» (La Militarización de Europa, 1914-1945) en *The Militarization of the Western World* (La Militarización del Mundo Occidental), ed. Gillis, p. 79.
- 206 Chalmers Johnson, «Empire v. Democracy,» (Imperio vs. Democracia) TomDispatch.com (enero 31, 2007). En línea:<http://www.commondreams.org/cgi-bin/print.cgi?file=/views07/0131-27.htm>
- 207 Para información sobre la PAMO y sus esfuerzos para resistir la militarización del OISE, ver <http://www.homesnotbombs.ca/oiseprotest.htm>.
- 208 El trabajo de la Fundación de Educación Media puede encontrarse en línea en: <http://www.mediaed.org/about>.

- 209 Ver «No Space Wars: Songs for Peace in Space.»(No a las Guerras Espaciales: Canciones para la Paz en el Espacio) En línea: <http://www.spinspace.com/cd/artists.html>.
- 210 Mariscal, «Lethal and Compassionate.» (Letal y Compasivo).
- 211 Jacques Ranciere, «Democracy, Republic, Representation,» (Democracia, República, Representación) *Constellations* 13:3 (2006), p. 299.
- 212 Nick Couldry, «In the Place of a Common Culture, What?» (En el Lugar de una Cultura Común, ¿Qué?) *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 26 (2004), p. 11.
- 213 Nick Couldry, «In the Place of a Common Culture, What?» (En el Lugar de una Cultura Común, ¿Qué?) p. 12.
- 214 Ver, por ejemplo, la poderosa película, «Sir, No Sir!» en <http://www.sirnosir.com>.
- 215 Lutz, «Making War at Home in the United States,» (Haciendo la Guerra en Casa en los Estados Unidos) p. 731.
- 216 Timothy Brennan and Keya Ganguly, «Crude Wars,» (Guerras Crudas) *South Atlantic Quarterly* 105:1 (Invierno 2006), pp. 28–29.
- 217 Andrew J. Bacevich, «The Normalization of War,» (La Normalización de la Guerra) *Mother Jones* (abril 2005). En línea: <http://www.motherjones.com/news/dailymojo/2005/04/bacevich.html>

Mercadear a la Universidad: El Poder Corporativo y la Industria Académica

Capítulo 2

La democracia se expresa por medio de críticas continuas e implacables a las instituciones; la democracia es un elemento disociador y anárquico dentro del sistema político; esencialmente es una fuerza de disidencia y cambio.

Uno puede reconocer, de la mejor manera, a una sociedad democrática a través de sus constantes denuncias por no ser lo suficientemente democrática.

Zygmunt Bauman

INTRODUCCIÓN

En un país como el de los Estados Unidos que parece dedicarse al creciente corporativismo, o privatización, de la esfera pública y a transferir la riqueza de los pobres y de la clase media a los ricos, su población le ha prestado poca atención a la manera en que la Educación Superior está divorciada de su papel como espacio pedagógico importante para educar a los estudiantes a ser ciudadanos críticos y comprometidos.¹ Y a su vez, los profesores que trabajan para las universidades han sido, en gran parte, ignorados por ser considerados, principalmente, una élite debido a su estatus educativo y por la práctica de su profesión.² Además, preguntas concernientes a si la universidad debería servir a la población más que a intereses privados ya no tienen la misma crítica enérgica como una vez la hayan planteado Thorstein Veblen, C. Wright Mills, y Robert Lynd en la primera mitad del siglo veinte.³ Sin embargo, dado que la universidad juega un papel clave en la vida pública como protectora y promotora de valores democráticos, vale la pena echar un vistazo a cómo la política pública está cambiando a la Educación Superior estadounidense.

Bajo el gobierno de la administración Bush, las fuerzas del partido de derecha intentan ejercer más control sobre la Educación Superior e imaginan, en su corta visión sobre la universidad, a los jóvenes como un mercado para la explotación corporativa o como una dependencia del Departamento de Seguridad Doméstica. En un país en el que corporaciones

como Halliburton y Bechtel vorazmente se benefician de la guerra en Irak, la Administración de Alimentos y Medicinas parece más preocupada por el bienestar financiero de la industria farmacéutica que por la salud del público en general. Al mismo tiempo, el gobierno federal aplica el recorte de impuestos a los ricos en medio de la pobreza, el hambre y las pérdidas laborales crecientes y la universidad parece ofrecer poca resistencia y ninguna salida a esta problemática. El conocimiento humanístico y los valores universitarios están siendo extirpados, mientras la Educación Superior se vuelve crecientemente corporativa. La universidad corporativa, según Richard Ohmann,

actúa como un negocio de lucro más que como una responsabilidad pública y filantrópica. Por lo tanto, escuchamos que en las universidades se aplica al docente tanto la productividad como medidas al desempeño (Illinois); planes para poner a competir a departamentos por recursos (Florida); reducción de costos del cuerpo docente al reemplazar los de tiempo completo por los de medio tiempo y temporales; todo se subcontrata: desde los servicios alimenticios hasta la gerencia total de las plantas físicas; se implementan varios esquemas de instrucción computarizada; y así sucesivamente.⁴

Tal corporativismo afecta a la cultura del campo universitario, así como también a su contenido programático. La labor académica se basa en necesidades corporativas, más que en las exigencias de la investigación para el bien público o para mejorar la vida pública.⁵ Se espera que hoy en día los académicos sean «empresarios académicos» en la universidad corporativa, valiosos por el dinero y el prestigio y no por la educación que puedan ofrecer. Para transformar todo esto se requiere establecer una noción de la Educación Superior como una esfera pública decisiva, en la que los ciudadanos críticos y los agentes democráticos sean formados y sean capaces de señalar las fuerzas que amenazan a la democracia en los Estados Unidos.

La atracción hacia la excelencia promovida por los ejecutivos de la universidad actualmente funciona como un logotipo corporativo, motivando a la eficiencia mientras despoja al pensamiento crítico de cualquier sustancia política e intelectual. El lenguaje del fundamentalismo de mercado y el surgimiento de la universidad corporativa, altera radicalmente el vocabulario

disponible para evaluar el significado de ciudadanía, acción y virtud cívica. Todo está a la venta dentro de este discurso y lo que no está, no tiene valor como servicio público. El imperativo académico tradicional de «publicar o morir» es sustituido hoy en día por el mantra neoliberal «privatizar o morir». Eso ocurre mientras que todos en la universidad son transformados en empresarios, comerciantes o clientes y cada relación es fundamentalmente juzgada, en esencia, en términos de costo-efectividad. El pensamiento crítico es reemplazado por la investigación, ya sea para la tecnología armamentista o para las ganancias comerciales, mientras que la universidad es anexionada a intereses de seguridad nacional, corporativos y de defensa; en la que la propiedad intelectual privada ahora sustituye a la propiedad intelectual pública y en el que las relaciones públicas intelectuales suplantán al intelecto comprometido con la más amplia cultura.

La universidad, al igual que capacita a las personas para entrar al campo laboral, debería educarlas para: combatir las desigualdades laborales, imaginar formas organizadas democráticas de trabajo, identificar y retar a aquellas injusticias que contradicen, a la vez que socavan, los principios máximos fundamentales de libertad y respetar a todas las personas quienes constituyen la esfera pública mundial. La Educación Superior es más que la preparación laboral y la creación de conciencia; también es imaginar diferentes futuros y políticas como forma de intervención en la vida pública. En contraste con el repliegue cínico y político impulsado por la cultura mediática, la educación exige que los ciudadanos sean capaces de negociar la interfaz de las consideraciones privadas y los temas públicos, de reconocer aquellas fuerzas antidemocráticas que niegan la justicia política, económica y social, y de estar dispuestos en dar sentido y razón a sus experiencias en la lucha por un mundo mejor.

LA UNIVERSIDAD COMO CORPORACIÓN DE MARCA REGISTRADA

Cualquiera que pase algún tiempo hoy en día en un campo universitario en los Estados Unidos no puede dejar de presenciar cómo la Educación Superior está cambiando. Muchas universidades, necesitadas de dinero y definidas crecientemente a través del lenguaje de la cultura corporativa, parecen menos interesadas en una enseñanza de mejor calidad y más motivadas en convertirse en las vidrieras de corporaciones de marcas registradas al dedicarse a vender espacios, edificios y de dotar a las cátedras de insumos gracias a donantes corporativos ricos. Las librerías universitarias actualmente son manejadas por grandes conglomerados corporativos como Barnes & Noble, mientras que compañías como Sodexo-Marriott (también un gran inversor en la industria carcelaria privada estadounidense) lleva un alto porcentaje de comedores universitarios, y McDonald y Starbucks ocupan lugares prominentes en las provisiones de los estudiantes. Los carnés estudiantiles están adornados con logotipos de MasterCard y Visa, proveyendo a los estudiantes con pocos recursos una línea instantánea de crédito y su identidad como consumidores a tiempo completo.

Adicionalmente, se entrega la vivienda, las relaciones entre alumnos, los servicios de salud y una amplia gama de otros servicios a intereses privados para su dirección. Una consecuencia es que los espacios en los campos universitarios una vez considerados públicos y sin confort—lugares para el estudio o reuniones estudiantiles—actualmente tienen la apariencia de un centro comercial. Logotipos comerciales, vallas y publicidad inundan las paredes de los centros estudiantiles, comedores, cafeterías y librerías. Los administradores en la Universidad de York en Toronto les solicitaron a un cierto número de corporaciones, colocar sus logotipos en los cursos on line (en línea) patrocinados por la universidad a un costo de «diez mil dólares por curso.»⁶ A donde los estudiantes volteen fuera del salón de clases de la universidad, se confrontan con vendedores y patrocinantes comerciales quienes pregonan tarjetas de crédito, artículos deportivos, bebidas refrescantes y otros productos asociados al centro comercial local. Las universidades confunden los valores educativos con lo comercial al firmar contratos exclusivos con la Pepsi, Nike y con otras empresas, para así borrar

la distinción entre estudiante y consumidor. El mensaje a los estudiantes es claro: la satisfacción del consumidor se ofrece como sustituto del aprendizaje; «ser un ciudadano significa ser un consumidor y nada más. La libertad significa libertad para comprar.»⁷

¿Por qué debemos preocuparnos? Las universidades no tan sólo producen conocimiento y nuevas perspectivas para los estudiantes; también juegan un papel influyente para moldear sus identidades, valores y el significado de convertirse ciudadanos del mundo. Si se definen ellas mismas como centros de enseñanza y de aprendizaje vital para una vida democrática en la nación y en el mundo, deben reconocer el peligro real de convertirse en meros accesorios de grandes negocios o de entidades corporativas que se encuentran adentro. Como Robert Zemsky advierte, «Cuando los intereses del mercado dominan totalmente a las universidades, su rol como agencias públicas significativamente decrece, así como también su capacidad de suministrar parámetros para probar nuevas ideas y las agendas para la acción pública.»⁸

Y la amenaza es real. Los negocios comerciales ya no son tan sólo una vía para que las universidades hagan dinero. Las marcas corporativas le imponen la estructura administrativa a la universidad. Los presidentes de universidades ahora son llamados jefes ejecutivos y no son muy conocidos por su liderazgo intelectual, pero sí por su papel como recaudadores de fondos y por sus habilidades para conectar al mundo de la academia con los negocios. Los días en que los presidentes de universidades eran contratados por sus funciones públicas y estatus intelectual ya pasaron. Un ejemplo es el caso de la contratación de Michael Crow como presidente de la Universidad del Estado de Arizona- Arizona State University (ASU)- en el 2002. Crow, un antiguo administrador de alto rango en la Universidad de Columbia y cabecilla del In-Q-Tel Inc., un capital de armas sin fines de lucro de la CIA, ha intentado, con creces, organizar la ASU en base a lineamientos corporativos. G. A. Clark, un miembro del cuerpo docente en la ASU resume la aproximación de Crow para convertir la universidad en corporación.

Su estrategia: dismantelar a la universidad de cualquier forma de gobernanación departamental (amenazaba a los líderes de nuestro débil Se-

nado Académico), despedir a cualquiera que no concordaba con su visión sin considerar sus calificaciones y servicios, usar unidades y programas existentes para «cubrir» investigaciones clasificadas en el campo universitario, ordenar nombramientos a bioquímicos de la industria y del gobierno sin experiencia académica en el cuerpo docente, pasando por encima de las objeciones hechas por directivos de las unidades (quienes fueron posteriormente despedidos de sus puestos administrativos). Acrecentó nuestra deuda a más de \$850M (tanto así que ha puesto en riesgo nuestra autoridad afianzada), al acceder a incrementar nuestras inscripciones a 100.000 estudiantes hacia el 2020 (ASU ya es la universidad más grande en el país), y al crear una doble facultad, lo cual consiste en que sólo una minoría tiene acceso a lo que yo llamo una experiencia universitaria «normal» y, por lo contrario, condena al resto a un estatus de colegios universitarios.⁹

Con tipos empresariales como Crow que, hoy en día, ocupan las posiciones de presidentes universitarios, no es de sorprender que capitalistas arriesgados recorran las universidades en búsqueda de altas ganancias, a través de acuerdos para dar sus licencias, del control de los derechos de propiedad intelectual y de la inversión en compañías dentro de las universidades que generen un beneficio indirecto. Los decanos son igualmente contratados por su trayectoria comercial y, cada vez más, por su desempeño en las agencias de inteligencia; además son evaluados en base a la habilidad de atraer fondos externos e imponer modelos comerciales de liderazgo. Tal como señala Stanley Aronowitz, «Hoy en día ... los líderes de la Educación Superior llevan la insignia de sirvientes corporativos con orgullo.»¹⁰ ¿Por qué no ha de ser así si la noción de la educación dirigida al mercado tiene el apoyo total de los Republicanos tipo Bush y de sus aliados corporativos? El saber ya no es medido por la búsqueda de la verdad, el rigor o su contribución social. Por lo contrario, es definido en términos de las necesidades de mercado, al igual que el invertir fondos para programas universitarios es relacionado con el mercantilismo de las ideas y la acumulación de ganancias. El decano de la universidad donde realicé mis estudios no tan sólo veía a la educación como un discurso despolitizado, también opacaba la distinción entre el saber y las concesiones, al igual que los profesores hacían poco para realizar contribuciones teóricas o publicar trabajos que sean ampliamente reconocidos. Lo que hace falta en los espacios de la

universidad corporativa es una perspectiva que sugiera que, al menos, los administradores universitarios, académicos, estudiantes y otros con coraje ético, cívico y político rechacen las recompensas comerciales que los reducirían a otra marca registrada, a un logotipo o sujetos a intereses corporativos.

POLÍTICA PÚBLICA Y EDUCACIÓN CORPORATIVA

La administración Bush apoyó con ansias el corporativismo de la Educación Superior a través de declaraciones abiertas y al reforzar las condiciones que lo harían posible. Las reducciones de las becas a estudiantes, la presión ejercida sobre los estudiantes para que utilicen su educación como entrenamiento laboral, y el reemplazo de las concesiones gubernamentales por préstamos patrocinados por corporaciones han facilitado el proceso. Al cortar la ayuda estudiantil por parte de la administración Bush, al despojar los servicios públicos y al empujar a los estados al abismo del desastre financiero, la Educación Superior se convierte, de manera creciente, en un privilegio más que en un derecho. A muchos estudiantes de clase media y obrera se les ha hecho financieramente imposible entrar a una universidad; y muchos han tenido que desertar por los costos elevados. Como lo reporta la *Crónica de la Educación Superior (Chronicle of Higher Education)*, jóvenes de familias pobres y desaventajadas encontraron más obstáculos al tratar de obtener una educación universitaria porque la administración Bush decidió disminuir la ayuda financiera, al reducir los Pell Grants—el programa federal más grande de apoyo estudiantil. Aunado a eso, el Congreso cambió la fórmula federal de análisis-de-necesidades, basada en criterios establecidos, y como consecuencia, más de 90.000 estudiantes desaventajados fueron descalificados para no recibir esos programas, como tampoco la ayuda financiera estatal.¹¹

Mientras todos los entes gubernamentales reducen sus fondos para la Educación Superior, se incrementará la matrícula y, al mismo tiempo, los préstamos estudiantiles reemplazarán gradualmente a los programas de ayuda y a las becas. Al carecer de ayuda financiera, los estudiantes, especialmente los más pobres, tendrán que financiar los altos costos de su educación a través de corporaciones privadas como el Citibank, Chase Manhattan,

Marine Midland, y otros prestamistas. De acuerdo al Proyecto Sobre la Deuda Estudiantil, casi dos tercios de los estudiantes graduados y por graduarse en universidades comunitarias y públicas tienen préstamos estudiantiles.¹² Poco se ha dicho sobre la estructuración corporativa de la deuda estudiantil y su impacto en un número considerable de personas que asisten a la Educación Superior, mientras se discuten temas como el impacto de los intereses corporativos en la investigación, el cambio del cuerpo docente por administradores orientados a los negocios y el incremento de trabajos casuales y auxiliares. Más que esforzarse para ingresar a una universidad, los estudiantes ahora tienen que empeñarse en «pedir prestado» en su camino hacia la graduación y al hacerlo son etiquetados por el colectivo como una «generación de deudas.»¹³ Tal como Jeff Williams lo señala, el estudiante promedio en la actualidad se gradúa con deudas asombrosas.

La deuda promedio del préstamo estudiantil en el 2002 era de \$18.900. Es más del doble que la del 1992, cuando era de \$9.200. Agregado a esto, está la tarjeta de débito, la cual promediaba \$3.000 en el 2002, aumentando la deuda promedio total aproximadamente a \$22.000. Se puede suponer, razonablemente, que dada la aceleración de costos, la deuda está por encima de \$30.000 actualmente. Téngase presente que esto no incluye otros préstamos privados o la deuda que los padres asumen al enviar a sus hijos a la universidad. (Tampoco toma en cuenta los ‘préstamos posteriores al bachillerato,’ los cuales se han duplicado en siete años de \$18.572 en 1992–1993 a \$38.000 en 1999–2000, y lo más probable es que se hayan doblado de nuevo).¹⁴

Muchos estudiantes, cargados con enormes deudas, encuentran que sus oportunidades profesionales se ven limitadas a trabajos en la fuerza laboral corporativa que les ofrecen salarios para pagar sus préstamos. Se convierte más difícil para ellos, al verse atrapados en deudas, el considerar trabajos de servicio público o aquellos que les ofrezcan una mayor satisfacción personal; pero sí se inclinan por trabajos donde devenguen salarios elevados. Una encuesta reciente reportó que «dos tercios de los graduados en derecho dicen que la deuda es el factor principal que los aleja de optar por una carrera de interés público en derecho. ... Otras encuestas reflejan que aproximadamente la mitad de los estudiantes que comienzan la escuela de

derecho con compromisos de interés público terminan en la práctica privada del derecho, posterior a su graduación; esto ocurre en gran parte debido a la pesada carga de sus deudas.»¹⁵

Muchos jóvenes marginados por la pobreza, la recesión y con trabajos de baja remuneración, no podrán ni pensar en ingresar a la Educación Superior debido a sus costos potenciales. Desafortunadamente, las agencias federales y estatales y los sistemas universitarios dirigen más y más recursos (como créditos de impuestos estatales y programas de becas) a los estudiantes de ingresos medios y altos, alejándose de esta forma de los necesitados. El margen de diferencia entre los estudiantes de altos ingresos (una tasa de inscripción del 95%) y los de bajos ingresos (una tasa de inscripción del 75%), con comparables habilidades académicas, se amplía y seguirá ampliando.¹⁶ De hecho, un reporte del comité consultivo federal alegó que casi un 48% de estudiantes calificados procedentes de familias de bajos recursos, no asistirían a la universidad en otoño del 2002 debido a los precios crecientes de la matrícula y a un déficit en las concesiones federales y estatales. También sostuvo que «Casi 170.000 de los mejores bachilleres provenientes de familias de bajos y moderados ingresos no se están registrando en las universidades este año porque no tienen los recursos para hacerlo.»¹⁷ Un reporte gubernamental del 2006 titulaba «Hipotecar Nuestro Futuro: Cómo las Barreras Financieras, para costear la Universidad, Socavan la Competitividad Global de Estados Unidos» mantiene que «de 1,4 a 2,4 millones de bachilleres académicamente calificados, de bajos ingresos, no asistirán a la universidad esta década, ya que los asuntos financieros se los impide.» Y el reporte sugiere que estas cifras son conservadoras.¹⁸

Cuando las universidades ya no pueden equilibrar sus presupuestos, por medio de matrículas o programas federales, se dirigen al dinero corporativo y a su propia marca registrada para hacerlo. Los estudiantes se convierten en «clientes», tanto de la misma marca de la universidad como de corporaciones que les venden a través de negocios. El asunto se complica. Tal como Michael Yates señala,

La gerencia nos dice que nuestros estudiantes son consumidores de un producto, el cual no es diferente, en principio, de equipos de sonido y de zapatos deportivos. Debemos preocuparnos por la calidad de

nuestro producto, pero la implicación obvia es que la educación debe estar a la par de los equipos de sonido, siendo la educación medida de igual manera que un producto cualquiera. La educación, por su naturaleza, no puede ser calibrada. Y mientras los estudiantes no se den cuenta de esta noción de ellos mismos contemplados como consumidores de un producto cuantificable, seguirán viendo a la educación como una compra.¹⁹

A pesar de que la Educación Superior nunca ha estado desconectada del mercado, existe actualmente una intimidad entre ella y la cultura corporativa caracterizada por lo que Larry Hanley llama una «nueva y acelerada simbiosis.»²⁰ El resultado «no es, quizás, un cambio abrupto o fundamental. Sin embargo, es evidentemente una reducción radical de la población de la Educación Superior y su rol crítico.»²¹ Lo que era una vez el plan de estudio oculto de muchas universidades—la subordinación de la Educación Superior ante el capital—hoy en día es abierto y es política celebrada tanto por la Educación Superior pública y privada. De manera creciente, las referencias a las instituciones educativas como mercancía valiosa o como negocio para el lucro se han convertido en un lugar común.²² Por ejemplo, el ex presidente de la Universidad Americana, Milton Greenberg, sostiene que la suposición de que la educación *no* es un negocio es completamente fantasiosa. Y que tal romanticismo es reforzado por otro mito atribuido a la era romántica de la Educación Superior y expresa: «que la esencia de la enseñanza, de la investigación y del aprendizaje—protegidos por la libertad académica y los estándares profesionales—no es ordinariamente sujetos al análisis de ganancia-pérdida.»²³ Para Greenberg, la educación y el entrenamiento laboral parecen ser la misma cosa; y como tal, refuerza la idea de que la carrera de las artes liberales se ha convertido en inútil ya que no se transfiere directamente al campo laboral. Greenberg es totalmente indiferente al creciente mercantilismo del conocimiento, secretamente impuesto a los académicos a través de las nóminas de pago corporativas, del desmantelamiento de formas democráticas en la escogencia de las rectorías y del uso acrecentado de la Educación Superior para producir productos que puedan ser vendidos en el mercado. No es improbable que los fundamentalistas de mercado o los superpatriotas de derecha quieran

privatizar la Educación Superior o convertirla en un bastión del estado de Seguridad Nacional. Greenberg es ciego ante la hipótesis de que tales fuerzas puedan plantear una amenaza seria en contra de la libertad académica y de la función de la universidad como una esfera pública democrática.

Pero Greenberg es más que indiferente; también cree que las inversiones en los bienes públicos son cargas para los que pagan impuestos. Eso explica su punto de vista de que no es necesario para el cuerpo docente encontrarse con sus estudiantes en salones de clase; ambas partes pueden comunicarse por medio de correo electrónico y así se recorta el gasto de las inversiones en edificios e infraestructura (subsidiados en gran parte por dólares de los impuestos). Y finalmente, está el sistema de pertenencia. Greenberg establece que él no tiene nada que ver con los principios gerenciales que trabajan tan bien en el mundo de los negocios, pero apoya el subempleo, el recorte de personal, la privatización, el incremento del trabajos a destajo, el mandato ejercido por unos pocos y las formas aislantes de rendición de cuentas. Me he centrado en Greenberg porque es muy representativo de lo que Stanley Aronowitz llama una poderosa y creciente «clase administrativa cuyos intereses económicos e ideológicos están conectados al orden corporativo y a la intromisión en los eventos académicos del día a día, en especial, al anular el control por parte del cuerpo docente en lo relativo a la contratación del personal académico, a los asuntos curriculares y a su propia producción del conocimiento.»²⁴

Mientras la línea entre las instituciones lucrativas y no lucrativas de la Educación Superior se borra, la diferenciación entre los valores democráticos y los intereses de mercado, entre la educación y el entrenamiento laboral se pierde. Si las reformas del partido de la derecha en la Educación Superior continúan sin oposición alguna, las consecuencias desembocarán en un cuerpo cívico bifurcado y no democrático. En otras palabras, tendremos una sociedad en la que a una elite, en su mayoría blanca y altamente entrenada, se le permitirá llevar la revolución tecno-informativa; mientras que la gran mayoría, pobre y obrera, sin capacitación, será relegada a llenar los puestos de los empleos de McDonald's que proliferan en el sector privado de servicios.

Una simbiosis, aún más cercana de la cultura corporativa y universitaria, se encuentra en el cuerpo docente que tradicionalmente ha

buscado apoyo afuera para la investigación. Al gobierno otorgar el dinero y éste acabarse, tales investigadores deben buscar apoyo en corporaciones para recaudar fondos (tal como mencioné anteriormente en este libro, recaudar fondos de las agencias que constituyen el estado de seguridad nacional). La necesidad de la Educación Superior por nuevas fuentes de recaudación de fondos se ajusta, claramente, a la necesidad inagotable de las corporaciones por nuevos productos. Dentro de esta relación simbiótica, el conocimiento está directamente ligado a su aplicación en el mercado, dando como resultado la desaparición de la distinción entre conocimiento y mercancía. Al mismo tiempo, las universidades comienzan a imitar a los negocios multinacionales y están dispuestas a permitir que las corporaciones que patrocinan investigaciones influyan en los resultados obtenidos y que establezcan restricciones a lo que se publique. Como Stanley Aronowitz señala, el conocimiento, en especial el científico, se ha privatizado y mercantilizado; además, algunas empresas insisten, ante los ojos atónitos del personal del cuerpo docente, que los resultados de las investigaciones patrocinadas por corporaciones sean mantenidas en secreto. De manera similar, a los investigadores financiados por corporaciones se les prohíbe hablar sobre sus investigaciones en conferencias, comunicarse con colegas por teléfono o poner a disposición sus laboratorios a la facultad y a los estudiantes que no estén directamente involucrados. Derek Bok reporta que «Casi uno de cinco profesores de ciencia, de larga trayectoria, admitieron que habían atrasado publicaciones por más de seis meses debido a razones comerciales.»²⁵ Igualmente perturbador es el creciente número de académicos que poseen acciones en compañías o tienen conexiones financieras con las empresas que patrocinan sus investigaciones; así como también es chocante el rechazo de muchas universidades de institucionalizar políticas de divulgación que revelarían tales conflictos de intereses.²⁶ No tan sólo los protocolos patrocinados por corporaciones concernientes a la divulgación han tenido «un efecto negativo en la tradición de transparencia científica, conocimiento compartido y diálogo abierto sobre los descubrimientos científicos, sino que también en otros casos «los socios corporativos les exigen a los investigadores que se mantengan al frente de la competencia corporativa, lo cual acarrea fraudes, con reportadas evidencias, llegándose así a la falta de ética y honestidad profesional.»²⁷ Mientras los límites entre los valores

públicos y comerciales se confunden, muchos académicos parecen estar más interesados en ser apologistas de la explotación corporativa, que estar interesados en la búsqueda de la verdad.

El desvanecimiento de la integridad y la apertura académica se ve reflejado, sorprendentemente, en la investigación médica financiada por corporaciones. El *Diario de Nueva Inglaterra de Medicina (New England Journal of Medicine)* reportó que «las escuelas de medicina que conducen investigaciones patrocinadas por compañías farmacéuticas de manera rutinaria, hacen caso omiso de las pautas dirigidas a asegurar que los estudios realizados no estén parcializados y que los resultados sean conocidos por el público.»²⁸ El *Diario de la Asociación Médica Estadounidense (Journal of the American Medical Association)* también ha reportado que «un cuarto de científicos biomédicos tienen afiliaciones financieras con la industria ... y que de la investigación financiada por la industria se sacan conclusiones comercialmente favorables.»²⁹

La influencia y el poder corporativo también moldean el resultado de la investigación y el diseño de experimentos clínicos. Por lo tanto, no es sorprendente encontrar, como lo dice el diario, que «los estudios reportados por la industria tabacalera mostraron resultados a favor de la industria y que, además, los estudios sobre algunos fármacos también se vieron igualmente afectados por la fuente de su financiamiento.»³⁰ En algunos casos, las corporaciones presionan a las universidades para que supriman la publicación de aquellos estudios que ponen en entredicho la efectividad de sus productos, minando no tan sólo la integridad académica sino que también ponen en peligro la seguridad y la salud pública. Por ejemplo, la compañía farmacéutica más grande de Canadá, Apotex, intentó ocultar los hallazgos de una investigadora de la Universidad de Toronto, la doctora Nancy Olivieri, al ésta concluir que «la droga que la compañía estaba manufacturando era inefectiva e incluso podría ser tóxica.»³¹ La Universidad de Toronto no tan sólo rechazó apoyarla, sino que también la suspendieron de su papel administrativo como directora de programa y les advirtió a ella y a su grupo de trabajo no hablar públicamente sobre el caso. Posteriormente fue revelado que «la Universidad y Apotex habían estado en discusiones sobre un multimillonario presente en dólares de la compañía a la universidad y, además

de la puesta a disposición de sus hospitales para la enseñanza.»³² También está el caso del Profesor Ignacio H. Chapela, un profesor asistente de Ecología en la Universidad de California en Berkeley, con su crítica abierta de lo que llama «las conexiones peligrosas de la universidad con la industria de la biotecnología.»³³ La universidad invalidó su departamento al negarle su ejercicio docente y también a un comité ad hoc de especialistas, designados por un comité del senado académico. Un miembro del comité ad hoc se impresionó ante tal evento. El Profesor Waune Getz afirmó que «He estado aquí 24 años y lo que sé es que siempre que el departamento y el comité ad hoc han pedido protección laboral, la han obtenido.»³⁴ Muchos creen que el Profesor Chapela no obtuvo protección por ser un crítico firme ante un negocio, en dólares, multimillonario de investigación entre la UC-Berkeley y Novartis, una compañía suiza de biotecnología; como también criticó el desarrollo de cultivos genéticamente modificados, en un artículo del diario *Nature* (*Naturaleza*) en noviembre del 2001, cuyo co-autor fue David Quist, un estudiante graduado. Al ser visto como un artículo controversial, Chapela y Quist argumentaron que «el maíz oriundo de México había sido contaminado por material proveniente de maíz genéticamente modificado.»³⁵

Esta acusación fue rechazada por las compañías agrícolas, al sostener que los materiales genéticamente modificados no viajan de un campo a otro. México tomó el asunto seriamente y prohibió la plantación de maíz procesado bajo bio-ingeniería, por temor a que pudiera dañar sus variedades oriundas; el Ministerio del Ambiente del Gobierno mexicano posteriormente constató los hallazgos de Chapela y Quist. El artículo fue atacado por un gran número de científicos, especialmente en páginas de la red relacionadas con biotecnología. Muchos de ellos le escribieron cartas a *Nature*, señalando que el escrito estaba errado. Posteriormente fue descubierto que «dos de los críticos que lo denunciaron en línea eran ‘Mary Murphy’ y ‘Andura Smetacek’; luego fue revelado que eran nombres ficticios. Otra de las personas que lo recriminaron, vía electrónica, resultó ser de una compañía de relaciones públicas con base en Washington, D.C. y quien trabajó para Monsanto, una compañía líder en biotecnología.»³⁶ Tal fue la presión impuesta al diario *Nature* que por primera vez en su historia publicó una desaprobación, al indicar que los resultados de la investigación no justificaban las conclusiones

del escrito. Chapela afirma que «el diario fue presionado por científicos que trabajan en la industria biotecnológica.»³⁷

Algunas universidades tales como Yale, la Universidad de Pennsylvania y Stanford han instituido nuevos controles reguladores, para así buscar eliminar algunos de los conflictos más flagrantes de intereses e influencias corruptas de la industria que caracterizan la relación íntima entre la Educación Superior y las corporaciones. Por ejemplo, el Centro Médico de la Universidad de Stanford «prohíbe a los médicos aceptar cualquier presente de los representantes de la industria, mientras trabajen en los campos del centro médico o en clínicas fuera del campo. También prohíbe a los representantes de la industria ingresar a las áreas de cuidado de pacientes y a la escuela de medicina, áreas de investigación, a menos que vayan a entrenar a los trabajadores del área de salud a usar sus equipos.»³⁸

El convertir a la Educación Superior en la asistente de la cultura corporativa va en contra del imperativo social crítico de educar ciudadanos que puedan sustentar y desarrollar esferas públicas democráticas de inclusión. Existe una tradición democrática honorable, la cual se pierde en la fusión de la cultura corporativa y la Educación Superior, que se extiende desde John Adams, pasando por W.E.B Du Bois hasta llegar a John Dewey y que exalta la importancia de la educación como parte esencial para una vida pública democrática.³⁹ La educación dentro de esta tradición integraba la autonomía individual con los principios de la responsabilidad social. Aún más, ve con ojo crítico a las peores tentaciones de la generación de ganancias y a los valores impulsados por el mercado. Por ejemplo, Sheila Slaughter ha afirmado, de manera fehaciente, que a finales del siglo XIX, «los profesores dejaron claro que no querían ser parte de un capitalismo degollador. ... Al contrario, intentaron crear un espacio entre el capital y la clase trabajadora, donde apoyarían un proyecto intelectual en común dirigido al bien público.»⁴⁰ El Presidente del Colegio Universitario Amherst, Alexander Meiklejohn, hizo eco de este sentimiento en 1916 al sugerir:

Al estar una sociedad dominada por los intereses de la empresa comercial competitiva, la libertad, tal como es entendida en los Estados Unidos,

no puede ser concebida con esta distorsión y, por lo tanto, tampoco puede ser enseñada. Esa es la razón por la cual las escuelas y universidades, supuestamente creadas para estudiar y promover las vías hacia la libertad, están tan débiles, tan confundidas y tan ineficaces.⁴¹

Los líderes universitarios al acudir al mundo corporativo para obtener fondos, se comprometen con negocios riesgosos y así ignoran la línea divisoria entre las instituciones de Educación Superior con fines de lucro y aquellas sin fines de lucro. Muchos colegios, acota el educador John Palattela, simplemente «servirán de oficinas para el personal de las corporaciones»⁴² y, rápidamente hacen caso omiso del peso histórico que deben de sostener, a pesar de la promesa de crear mandatos democráticos para la Educación Superior.

De todos los grupos, los educadores universitarios deberían oponerse a la corporativización de la educación y ser militante en contra de ello. Para lograrlo hay que tener claro que en el corazón de cualquier forma de democracia incluyente está la suposición de que el aprendizaje debe ser usado para propagar el bien público, crear una cultura de la duda y promover el cambio social democrático. La acción social e individual es importante «para establecer como objetivo el encontrar nuestra vía hacia un futuro más humano.»⁴³ Bajo tales premisas, el conocimiento puede ser usado para amplificar la libertad humana y promover la justicia social y no, simplemente, para generar ganancias.

EL EMPRESARIO ACADÉMICO

La labor académica está siendo crecientemente transformada en la imagen de una fuerza laboral conglomerada multinacional. Eso ocurre mientras la cultura y los valores corporativos moldean la vida universitaria. Valores corporativos tales como la eficiencia y el recorte de personal en la Educación Superior parecen haber captado la atención del público hoy en día, sin embargo, tal reorganización ha estado ocurriendo por algún tiempo. Lo nuevo está en que, la siempre creciente «privatización de la Educación Superior estadounidense ha tratado de impedir a la universidad el hacer referencia a los antecedentes de tipo histórico.»⁴⁴ La universidad moderna fue una vez gobernada débilmente por el consejo de facultad, siendo éste el que nombraba al presidente de la universidad. Esta era del control de la facultad terminó desde hace tiempo, ahora sus presidentes son nombrados por miembros del directivo y, en general, sus autoridades son escogidas a dedo por burócratas (bien pagados), en vez de ser seleccionadas por el consejo de facultad. John Silber, el ex-presidente de la Universidad de Boston de 1971 a 1996, ejemplifica esta tendencia. Tal como un número de académicos notables y figuras públicas han señalado, Silber a menudo usaba su poder administrativo para debilitar a la universidad, «castigaba a sus críticos, algunas veces les negaba protección académica, les rechazaba incremento salarial por mérito y vacaciones, cometía abusos personales (como el de haberle imputado el cargo de incendio premeditado a un miembro de la facultad; cargo que luego le fue retirado),» estaba envuelto en «violaciones repetidas de libertades civiles,» y también promovía teorías educativas que pudieron haber sido juzgadas como reaccionarias.⁴⁵ El poder de la facultad yacía en el hecho de que el personal docente, en su mayoría, era tiempo completo y un alto porcentaje de sus miembros tenían protección académica, para que así pudieran confrontar a la administración sin miedo de perder sus trabajos. Uno de los primeros pasos tomados por la novedosa universidad convertida en corporación en los años ochenta, era el limitar la mencionada capacidad académica: contratar menos personal docente a tiempo completo, darles a éstos menos protección en su desenvolvimiento docente e institucionalizar una norma dirigida a eliminar su protección académica.

Cuando la labor académica a tiempo completo es subcontratada, la cultura intelectual de la universidad declina porque los docentes de la facultad que trabajan medio tiempo asumen la enseñanza del pre-grado; muy poco o nada es asignado a la investigación. Aún más, a esta facultad en contingencia no se le concede ningún papel en el proceso de rectoría universitaria, a la vez que se le separa de la vida intelectual universitaria; rara vez tiene tiempo para comprometerse en becas sostenibles y aparecen como instructores intercambiables que actúan más bien como personal temporal. En resumen, la contratación del personal docente a medio tiempo, con el objetivo de minimizar costos, hace que se maximice el control gerencial, así como el mismo proceso educativo. El poder ahora reside en las manos de un nuevo cuadro de administradores orientados a la corporación, quienes se definen como empresarios, más que como líderes educativos.

Una posibilidad sobre lo que el futuro le deparará a la privatización de la Educación Superior, puede observarse en el ejemplo del Colegio Universitario Río Salado- Rio Salado Collage- en Tempe, Arizona. Esta institución es la segunda más grande en el Distrito de Colegios Universitarios Comunitarios del Condado de Maricopa y tiene un total de 13.314 estudiantes.⁴⁶ Ella cuenta con «tan sólo 33 profesores, 27 de los cuales son a tiempo completo.»⁴⁷ Sus clases, casi en su totalidad, son virtuales y contrata a cerca de 1.000 profesores dispersos por todo el estado. El profesorado a medio tiempo lleva la carga de enseñar y son pagados alrededor de \$2.200 el curso. Se calcula que enseñar ocho cursos, cuatro por cada semestre, se aproxima a \$18.000 anuales, alcanzando así, el nivel salarial de la pobreza. Los pocos profesores privilegiados a tiempo completo perciben entre \$40.000 y \$88.000 al año.⁴⁸ El grueso del personal docente de Río Salado se ha convertido en casual, sin ninguna posibilidad para sus 1.000 miembros de llegar a tiempo completo. Linda Thor, la presidenta del colegio universitario Río Salado, a menudo hace mención de los libros de negocios mejores vendidos y «acepta la idea de los estudiantes como clientes.»⁴⁹ Además, para ser consistente con sus principios corporativos y con el estilo gerencial

eficiente de Thor, las actividades diarias de los profesores en la institución son «simplificadas por RioLearn, un curso de sistema gerencial diseñado específicamente para el colegio universitario con la asociación de Dell Inc. y la Corporación Microsoft.»⁵⁰ Lo más importante es que esta visión completamente comercializadora, explotadora, fragmentada y privatizada de la Educación Superior, es una aproximación peculiar a lo que es la administración universitaria. Desde este punto de vista, el poder, el tiempo y la toma de decisiones son totalmente controlados por administradores que ven a la universidad como elemento de subordinación al yugo corporativo. Y así la piensan como «una cosa natural y como el camino real hacia la recompensa académica y financiera.»⁵¹ Esta última percepción es obviamente el modelo que las instituciones sin fines de lucro están emulando. Por ejemplo, la Universidad de Illinois, la cual tiene tres campos universitarios sin fines de lucro, planifica lanzar un nuevo colegio universitario que sería completamente en línea y operaría como una entidad con fines de lucro y con profesores a medio tiempo, sin ningún tipo de protección laboral. Temas centrales como la integridad intelectual, la libertad y protección académica son eliminados, mientras que la rectoría de la institución está puesta, en su mayoría, en las manos de administradores y la academia es reducida a la subcontratación y a la labor casual.

Supuestamente, la razón fundamental de esta educación completamente convertida en corporación es para hacer a la Universidad de Illinois más competitiva, mientras se provee «del acceso a la educación de alta calidad a los habitantes de Illinois.»⁵² Desde mi punto de vista, este modelo educativo con su visión desprovista de enseñanza, su modelo gerencial de costo-eficiencia y su apreciación del estudiante como un cliente, además de contemplar a la universidad como fuente de trabajo barata, hace que se vislumbre al futuro de la Educación Superior como una institución corporativa. Este modelo representa la faz de la Educación Superior en la era del capital global y del fundamentalismo de mercado y es más de entrenamiento que de educación, más sobre retornos, a corto tiempo, de ganancias, que el de educar a los estudiantes a que estén informados y que sean ciudadanos responsables del mundo; suministra, en todo momento, una orden pseudo-académica para reducir la educación a una extensión del

mundo corporativo. Claramente, esta visión requiere ser combatida si ha de conservarse cualquier valor democrático en la Educación Superior.

El Consejo Estadounidense de Educación (the American Council of Education) reportó en el 2002 que «el número de profesores universitarios a medio tiempo se incrementó en un 79 por ciento entre 1981 y 1999; y se pasó a algo más de 400.000, de un total de un millón de docentes,» y que «el mayor y repentino aumento ocurrió entre 1987 y 1993, cuando el 82 por ciento de los 120.000 nuevos docentes universitarios contratados durante ese período eran para puestos a medio tiempo.»⁵³ De hecho: hoy la mayoría del personal docente universitario, más que en otro momento de la historia reciente del país, trabaja para colegios universitarios y a medio tiempo. La Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios (The American Association of University Professors) reportó en 2004 que «44,5 por ciento de toda la docencia está trabajando medio tiempo, y además la falta de protección laboral en todas las posiciones dentro de la Educación Superior alcanza a más del 60 por ciento.»⁵⁴ El crear una subclase permanente de trabajadores profesionales a medio tiempo no es tan sólo desmoralizante y explotador, sino que también deshabilita a la universidad, incrementando el trabajo de los profesores a tiempo completo. Con menos tiempo para planificar, mayor carga horaria, casi sin tiempo para la investigación y papeles que corregir, muchos de ellos corren el riesgo de desmoralizarse y de ser inefectivos. Cualquier análisis concluye que el hacer poco apta a la academia y el desalentarla significa adentrarse en una política dirigida al tiempo, el cual es controlado en todos los niveles de la Educación Superior. El tiempo es un elemento crucial en la estructuración de la universidad como misión pública, controla el uso del espacio, limita o expande el acceso estudiantil y moldea la gobernabilidad de la academia. Así como también es organizado en la legitimación y organización de formas particulares de conocimiento, investigación y pedagogía. En los últimos veinte años, el tiempo como valor y el valor del tiempo han sido redefinidos a través de los dictámenes de las economías neoliberales. Criterios éstos que, en su mayoría, han socavado cualquier noción del tiempo público, el cual va de la mano con valores no mercantilistas y que es el eje central de una democracia política y social. En la Educación Superior, el tiempo corporativo traza las relaciones de la

academia a través de agendas para la promoción del mercado y de definiciones limitadas a los intereses individuales. La universidad, atrapada en la rutina de obtener más programas educativos, de tener mayor matrícula y así generar altos ingresos, se convierte en una víctima de una ideología de negocios que intenta «extraer la labor de los trabajadores del campo universitario a un mínimo costo, sacrificando la integridad y la independencia en la investigación por las ganancias.»⁵⁵ El tiempo, en este contexto, está en función de lo corporativo y es tan acelerado y comprimido que no provee de oportunidades a la academia, ni de responsabilidades compartidas, ni de preparación de clases. El tiempo, en sus versiones corporativas, viene a ser, además de una privación, también un recurso para coartar cualquier noción de desarrollo personal, de acción y de pensamiento crítico. En la presencia de los principios gerenciales del post-Fordismo (referente al presidente Ford), de la competitividad y de los intereses en cuestión arraigados en la cultura de las relaciones de poder jerárquico, el tiempo corporativo trastoca las lealtades para con la universidad. Se logra esto último al considerar a la labor de los educadores como en algo no indispensable, con poco o ningún poder sobre las decisiones básicas que estructuran el trabajo académico.⁵⁶ La interacción en la academia está dirigida más a los rituales corporativos de competencia y producción que conforman «la idea escueta de la universidad como apoyo a la economía»⁵⁷ que hacia las solidaridades colectivas, fundamentadas éstas en ofrecer una relación particular con la vida pública. Pero además de los desarreglos estructurales, también se presenta el predominio alarmante de los siguientes factores entre los miembros de la universidad: el miedo, la inseguridad y el resentimiento; ello hace difícil que entre los profesores se tomen riesgos, se fomenten lazos de solidaridad, se comprometan con la crítica social y se desempeñen como intelectuales públicos más que como técnicos al servicio de la dádiva corporativa. Estos factores estructurales e ideológicos amenazan con socavar el poder colectivo que se necesita para desafiar a las estructuras, en crecimiento, con base en lo corporativo, al igual que a su perfil administrativo, los cuales son características comunes en muchas universidades y colegios universitarios. La impotencia genera resentimiento y rabia entre los miembros de la docencia a medio tiempo, además de miedo y desesperación entre aquellos a tiempo

completo, porque sienten que su protección laboral dejó de ser segura. La facilidad con la que los docentes pueden ser reemplazados se demuestra recientemente en universidades como Penn State. Esta universidad despidió a la profesora de drama, Nona Gerad, lesbiana y feminista, por escribir correos electrónicos, en los que se quejaba por la falta de recursos para su programa, al igual que criticaba el desempeño de algunos de sus colegas y por montar una obra, a la cual un representante, y donante, de la derecha desdeñó, encontrándola ofensiva por sus semidesnudos y lenguaje sexual explícito.⁵⁸

Tales recortes de personal académico se han legitimado a través de una noción degradada de profesionalismo, la cual tiene poco parecido a la que una vez se refería al énfasis en la calidad de enseñanza, a la investigación creativa y al servicio público. El nuevo profesionalismo corporativo, hoy en día, posiciona y considera a los educadores como especialistas limitados, libres de poder, de ideología y de ética. Ya sin más preocupaciones por los temas sociales, los valores democráticos o por la tarea crucial de educar estudiantes sobre las tradiciones importantes históricas, culturales, sociales y teóricas. Las nociones de profesionalismo inspiradas en lo corporativo, ahora traslada el énfasis antes puesto en la calidad del trabajo académico, en la creatividad y en el diálogo crítico en el salón de clases, a la importancia de la estandarización y del aprendizaje repetitivo; se cambia el empleo a tiempo completo con protección laboral por la creciente contratación de trabajadores, así como también se deja de otorgar becas y de adquirir compromisos con temas públicos, para pasar a la presión ejercida por el financiamiento externo.

El giro hacia el recorte de personal y la inhabilitación del personal docente es exacerbado por los intentos, por parte de muchas universidades, de expandirse en los mercados lucrativos de la educación a distancia, cuyos cursos en línea llegan a miles de estudiantes. David Noble ha escrito sobre la reestructuración de la Educación Superior bajo el imperativo de las nuevas tecnologías digitales y el redireccionamiento hacia la educación a distancia. Si él está en lo correcto, las noticias no son buenas. La educación a distancia promueve la disposición, cada vez mayor, de la docencia a medio tiempo, la cual será «perfectamente adaptada a la universidad del futuro imaginada

por inversores.»⁵⁹ De acuerdo a Noble, el aprendizaje en línea funciona a través de modelos pedagógicos y métodos de entrega que no tan sólo dependen de los currículos estandarizados y preempacados, así como de la eficiencia metodológica; sino que también refuerzan la inclinación comercial hacia el entrenamiento de estudiantes y así posteriormente inhabilitar al profesorado. El ex-presidente del Colegio Universitario de Maestros en la Universidad de Columbia (Teachers College en Columbia University), Arthur Levine, predijo que la nueva información tecnológica pronto convertirá a las universidades y colegios universitarios en obsoletas. Él no es el único en afirmarlo.⁶⁰ Más de la mitad de las universidades y colegios universitarios ofrecen cursos en línea o por Internet.⁶¹ Títulos y cursos mercadeados masivamente no tan sólo son ofertados por universidades prestigiosas, como lo son Seton Hall, Stanford, Harvard, New School, y la Universidad de Chicago, sino que además los están ofreciendo a colegios universitarios respaldados cibernéticamente, tales como la Universidad de Gobernadores Occidentales (Western Governors University) e instituciones lucrativas, aisladas y públicamente mercantilistas, valga decir la Universidad de Phoenix. La conexión entre la cultura corporativa, la Educación Superior y las nuevas tecnologías de avanzada velocidad, también le otorga la gran oportunidad a las universidades de recortar gastos en mantenimiento, eliminar edificios completos, como son las bibliotecas y salones de clase, además de rebajar los costos laborales.⁶²

Esto no significa que tecnologías como el correo electrónico, grupos de discusión en línea y la Internet no mejoren la instrucción del salón de clase, por lo contrario, abren las vías de comunicación y hacen el trabajo académico más interesante. El quid de la cuestión es que si tales tecnologías, en sus variados usos pedagógicos dentro de la Educación Superior, son gobernadas por una irracionalidad tecnócrata, entonces terminan por socavar tanto a la libertad humana como a los valores democráticos. Tal como Herbert Marcuse afirma: cuando la irracionalidad impulsada por la tecnología es instrumentalizada y «transformada en eficiencia estandarizada ... la libertad es confinada a la selección del medio más adecuado para alcanzar una meta, la cual el individuo no fijó.»⁶³ La consecuencia de la sustitución de la pedagogía por la tecnología, es que las metas instrumentales reemplazan a

las consideraciones éticas y políticas, disminuyendo así el control del salón de clase por parte de los profesores y maestros, al mismo tiempo que deshumaniza a la pedagogía para los estudiantes.

De manera creciente, los académicos se encuentran forzados a enseñar cursos basados en el mercado y puestos al servicio de éste. Los procesos de vocación—impulsados por valores corporativos que imitan «la flexibilidad,» «la competencia,» «la producción deficiente» y «la racionalidad» demostrada a través de la aplicación de principios contables—amenazan en destruir muchos departamentos y programas académicos, los cuales no pueden traducir sus contenidos en ganancias comerciales. Michael Peters observa: hoy en día disciplinas completas y grupos de conocimientos son valorados, o no lo son, tomando en cuenta su «habilidad para atraer capital global y ... por ser potencialidades para servir a corporaciones transnacionales. El conocimiento sirve según su estricta utilidad, más que como un fin o por su efecto emancipador.»⁶⁴ El valor de lo bueno para los estudiantes, significa tomar cursos etiquetados de «relevantes» en los términos relativos al mercado. Esos cursos se contraponen a aquellos de las ciencias sociales, humanidades y de las artes, los cuales se dirigen a formas de aprendizaje que no se traducen en ganancia privada o valor comercial. Similarmente, los cursos propedéuticos, los programas de iniciación y otros recursos pedagógicos de muchas universidades, se encuentran en vilo por parte de los administradores conservadores. Estos miembros del Consejo de Administración (encargado de gestionar y supervisar la disposición y solicitud de las donaciones) quieren eliminar cualquier intento orientado a señalar las grandes desigualdades en la sociedad, al igual que les niegan a las minorías étnicas y a los obreros una educación decente. Por ejemplo, en la Universidad «City University» de Nueva York, el Consejo de Administración decidió poner fin «a su compromiso de suministrar cursos propedéuticos para estudiantes, quienes requieren preparación del idioma antes de o durante la vida académica. ... En consecuencia, ... un número creciente de frustrados estudiantes universitarios son forzados a incorporarse a un mercado laboral sobrecargado.»⁶⁵ Tanto profesores como estudiantes llevan la carga de asistir a clases repletas, de contar con recursos limitados y de legislaciones hostiles.

Al mismo tiempo, mientras la compasión y la preocupación por estudiantes y profesores disminuyen, las universidades se unen a grandes negocios: «En años recientes, las instituciones académicas y un creciente número de compañías de Internet han acelerado, al unísono, su paso para enroscarse en el mercado floreciente del aprendizaje virtual.»⁶⁶ Mientras universidades y corporaciones colaboran en los programas de las carreras, en particular a aquellos en línea, los planes de estudio de las universidades corren el riesgo de ser diseñados y adaptados a las necesidades de negocios específicos. Un ejemplo es la Universidad Babson, la cual desarrolló un programa de especialización en administración comercial para los trabajadores de Intel específicamente. Similarmente, la Universidad de Texas en Austin, desarrolló una Maestría en ciencia, tecnología y comercialización en línea que les llega tan sólo a estudiantes que trabajan en IBM. Aún más, el programa orientará su conocimiento, habilidades y alcance exclusivamente a proyectos de IBM.⁶⁷ Tales cursos no solamente corren el peligro de llegar a ser talleres de entrenamiento de compañías, también abren el camino de la Educación Superior a intereses corporativos sin tomar en cuenta el mandato educativo de cultivar ciudadanos críticos e informados.

Los cursos en línea también traen a colación importantes temas como la propiedad intelectual, lo que se refiere a quién posee los derechos para su uso, del curso desarrollado. Debido al potencial para mercadear conferencias y materiales de cursos del mencionado tipo, varias universidades han intentado hacer de ese conocimiento su propiedad. Así sucedió en la Universidad de California, en Los Angeles, en donde un acuerdo, firmado en el año de 1994, permitió que un distribuidor de afuera, OnlineLearning.net, creara y registrara como propiedad versiones de cursos en línea de la UCLA. El citado acuerdo fue finalmente «enmendado en 1999 para permitirle a los profesores ingresar a los contenidos de sus cursos ... pero bajo el nuevo contrato, OnlineLearning retuvo el derecho a mercadear y distribuir esos cursos, lo cual es un punto álgido en la disputa por el derecho de propiedad.»⁶⁸ Mientras las universidades reclaman la apropiación de los contenidos de sus conferencias, libros, archivos de computadoras y de recursos multimedia para su uso en aula, Ed Condren, un profesor de la UCLA, señala que la primera causa es, «la protección legal que capacita a

la universidad para expresar libremente sus puntos de vista sin miedo a la censura o a la apropiación de sus ideas.»⁶⁹ Al mismo tiempo, al vender los derechos de propiedad por una cantidad de dinero, las universidades vulneran los derechos de propiedad de sus miembros al quitarles el control del uso del producto en el campo público.

Los intereses corporativos también están ejerciendo su influencia de diferentes maneras en la toma de decisiones de las universidades, dentro y fuera de las aulas. No tan sólo se hacen sentir en los campos universitarios a través de la donación de fondos a directivos, a centros académicos o a investigaciones sobre temas de negocios. Usadas como objetos de estudios, compañías como BMW e IBM se han involucrando con la Educación Superior a un nuevo nivel. Cuando la compañía automotriz BMW le hizo una contribución de \$10 millones a la Universidad de Clemson, en el 2002, para ayudarla a desarrollar un centro de investigación automotriz estimado en \$1,5 billones, ésta le permitió ejercer un extenso control sobre sus planes de estudio y también sobre los procedimientos de contratación. Además de jugar un papel importante en el desarrollo del currículum para la escuela de ingeniería automotriz, la BMW también «establece los perfiles de los estudiantes ideales; a su vez, suministró una lista de profesores y especialistas a entrevistar, e incluso opinó sobre la apariencia arquitectónica de la escuela.»⁷⁰ Adicionalmente, le dio al rector de Clemson un BMW X5. A pesar de las exigencias de la universidad por conservar su independencia como institución pública, sin importar sus nexos con la BMW, los candidatos para la directiva- *endowed chair*- (quienes son pagados con los fondos de donación) fueron entrevistados por ejecutivos de la BMW y «una junta compuesta por gerentes de la BMW se reúne mensualmente para aconsejar a Clemson acerca del currículum.»⁷¹ Thomas Kurfess, la primera persona contratada como directivo por la BMW, no tiene ninguna reserva en cuanto a la creciente privatización de la Educación Superior, al señalar que «este es un modelo diferente. Es bueno ser capaz de mostrar no tan sólo el nombre, más allá del profesorado ... sino que también se tengan nexos reales con la industria.»⁷² Una demanda judicial impuesta por el contrato entre la BMW y Clemson, hizo pública una carta escrita por un funcionario de la BMW, en donde decía que «la BMW va a manejar todo el campo universitario.»⁷³ Al

menos la BMW es honesta en sus intenciones y en el papel que quiere jugar esta industria con la universidad.

Otra indicativo de la simbiosis creciente entre la Educación Superior y el mundo corporativo, se ejemplifica en la relación de la IBM con la Universidad del Estado de Carolina del Norte (North Carolina State University). A cambio de un número de concesiones, la IBM creó una nueva disciplina académica llamada «Ciencias de Servicio, Gerencia e Ingeniería,» conjuntamente con un currículum cuyo objetivo es producir «graduados mejores preparados para trabajar para la IBM.» De hecho, la IBM ha creado un programa específico que está diseñado para satisfacer las necesidades laborales y para que «se adapte a las potencialidades de sus empleadores.» De acuerdo a la IBM, «el currículum ofrece una vía académica para comprender la interacción entre el cliente y el proveedor ... al usar una mezcla de conceptos científicos y de negocios para enfocarse en áreas que no sean centrales, ni en un Máster de Administración Comercial (Master in Business Administration-MBA), ni en el programa de Ciencias de la Computación.»⁷⁴ Debe señalarse que en un cierto número de universidades están trabajando, conjuntamente, un creciente número de académicos con personal de la IBM. En la Universidad de California (UC)-Berkeley, un profesor que enseña en la Escuela de Informática se reunió con «ejecutivos de la IBM en el centro de investigación de la compañía Silicon Valley para buscar sugerencias para su programa de estudios.»⁷⁵ El resultado es que sus estudiantes requieren ahora leer «selecciones del Diario de Sistemas de IBM (IBM Systems Journal).»⁷⁶ Tales asociaciones violan la integridad académica de la universidad y dan un mal presagio al futuro de la Educación Superior; subordinan los valores democráticos a los corporativos, sesgan el poder educativo de la universidad y su administración, además de desvirtuar el significado y propósito de la Universidad y su relación con la sociedad.

El culto al profesionalismo corporativo inspira miedo por la inseguridad social que este nombre acarrea en los académicos. Ellos también se enfrentan a las consecuencias de la depravación financiera, a las sobrecargas laborales y a la pérdida de influencia para moldear el proceso de gobernabilidad. También invierten menos tiempo en sus roles, tanto de

intelectuales públicos bien informados como de «intelectuales cosmopolitas situados en la esfera pública.»⁷⁷ Muchos docentes viven bajo la constante amenaza de ser despedidos, castigados o que haya recorte de personal. Por lo tanto, se despreocupan de la calidad de la investigación y de la enseñanza y, por consecuencia, terminan aceptando las nuevas reglas del profesionalismo corporativo, con el fin de sobrevivir en la nueva academia corporativa. La Educación Superior necesita ser defendida como un bien público e ir en contra de la actual tendencia dirigida a convertirla en corporación, para así imponer el mercantilismo en los currículos, tratar a los estudiantes como clientes, a ser entrenados, y terminar reduciendo a la universidad a un estatus de empleados por contrato. El punto central de este trabajo es el de propiciar un combate con el fin de resistir y así evitar que la universidad se convierta en lo que el teórico Bill Readings ha llamado una corporación orientada al consumidor, más preocupada por la contabilidad que por la responsabilidad y cuya misión, definida a través de un interés por la excelencia, es comprendida, casi exclusivamente, en términos de eficiencia instrumental.⁷⁸

El filósofo Cornelius Castoriadis al escribir sobre el totalitarismo, insistió que una característica de tal régimen es la desaparición de ciudadanos informados. La importancia de que una persona esté informada, es la que otorga un contenido positivo al espacio público y libra luchas para preservar y expandir las esferas públicas, capaces de educar a la totalidad de la ciudadanía para participar en una sociedad democrática y moldearla; al igual que el reconocimiento de que la educación cívica es una «dimensión esencial de la justicia.»⁷⁹ Lo que Castoriadis reconoció fue que la acción, el pensamiento crítico y la política eran imposibles bajo condiciones en que la educación, la democracia y el futuro mantuviesen una aptitud de poder pasiva. Esto es de especial importancia en tiempos bajo un régimen neoliberal, en que los imperativos de visión y esperanza son desgarrados de cualquier entendimiento del futuro e hipotecados a corto plazo; lógica instrumental que es unida a un presente definido a través de la acumulación de las ganancias mayores posibles. El poder, las relaciones y los valores corporativos carecen de cualquier visión viable de la relación entre democracia y sus futuros, como también carecen de un lenguaje que

reconozca la potencia de sus fuerzas antidemocráticas, prestas a preparar el terreno para un régimen autoritario.

Para encontrar nuestra vía para un futuro más humano se requiere de una nueva política, de un conjunto de valores democráticos y de un sentido de la naturaleza frágil de la democracia. Estar en contra del fundamentalismo de mercado significa educar a una nueva generación de académicos, quienes no tan sólo defiendan a la Educación Superior como una esfera pública democrática, sino que también estructuren su propia acción en base a su voluntad de conectar su investigación, enseñanza, conocimiento y servicio, con los intereses democráticos amplios dados por la igualdad, la justicia y una visión alternativa de lo que la universidad pudiera ser y, también, en lo que la sociedad pudiera convertirse bajo las circunstancias presentes. Es tiempo que recordemos que la academia puede ser una de las pocas esferas públicas que queden, aunque a duras penas respire, en donde podamos proveer las condiciones pedagógicas para que los estudiantes acepten a la pedagogía como espacio de diálogo y de cuestionamiento absoluto, en donde se imaginen futuros diferentes, se crucen fronteras, se establezca una serie de nuevas conexiones, relaciones globales y se adopte un lenguaje de crítica y se encuentre con la posibilidad de que se haga visible la urgencia de una política necesaria para reclamar y desarrollar la promesa de una democracia radical y llena de vitalidad.

NOTAS FINALES

- 1 Hay diversos libros que tratan la relación entre la escolaridad y la democracia. Algunas de las contribuciones críticas más importantes incluyen: John Dewey, *Democracy and Education (Democracia y Educación)* [1916] (New York: Dover Publishing, 2005); Amy Gutmann, *Democratic Education (Educación Democrática)* (Princeton: Princeton University Press, 1999); Howard Zinn y Donald Macedo, *Howard Zinn en Democratic Education (Educación Democrática)* (Boulder: Paradigm Press, 2005); Henry A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life (Escolaridad y la Lucha por la Vida Pública)* (Boulder, Co: Paradigm Press, 2006).
- 2 Una muestra de libros recientes que abarcan este tema incluye: Russell J. Jacoby, *The Last Intellectuals: American Culture in the age of Academe (Los Últimos Intelectuales: la Cultura Estadounidense en los años de la Academia)* (New York: Basic Books, 1987); Henry A. Giroux y Stanley Aronowitz, *Education Still Under Siege (La Educación Aún Bajo Asedio)*, Segunda edición (Westport, Conn: Bergin and Garvey, 1993); John Michael, *Anxious Intellectuals: Academic Professionals, Public Intellectuals (Intelectuales Ansiosos: Profesionales Académicos, Intelectuales Públicos)* (Durham: Duke University Press, 2000); Stanley Aronowitz, *The Knowledge Factory : Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning (La Fábrica de Conocimiento: Desmantelando la Universidad Corporativa y Creando el Aprendizaje Superior Verdadero)* (Boston: Beacon Press, 2004); Jeffrey R. Di Leo y Walter R. Jacobs, eds., *If Classrooms Matter: Progressive Visions of Educational Environments (Si las Aulas Importan: Visiones Progresivas de Ambientes Educativos)* (New York: Routledge, 2004); Henry A. Giroux y Susan Searls Giroux, *Take Back Higher Education (Retomar la Educación Superior)* (New York: Palgrave, 2006); Michael Berube, *What's Liberal about the Liberal Arts? (¿De qué tratan las Artes Liberales?)* (New York: Basic Books, 2006); y Timothy Brennan, *Wars of Positions (Guerras de Posiciones)* (New York: Columbia University Press, 2006).
- 3 Thorstein Veblen, *The Higher Learning in America (El Aprendizaje Superior en Estados Unidos)* (1918; repr. Chicago: Cosimo, 2005); Robert Lynd, *Knowledge for What: The Place of Social Science in American Culture (Conocimiento Para Qué)* (Princeton: Princeton University Press, 1939); C. Wright Mills, *The Power Elite (La Elite Poderosa)* (1956; repr. New York: Oxford University Press, 2000).

- 4 Richard Ohmann, «Citizenship and Literacy Work: Thoughts Without a Conclusion» («Ciudadanía y Trabajo Alfabetizador: Pensamientos sin una Conclusión») *Workplace* (noviembre 25, 2002). Disponible en línea en: <http://www.louisville.edu/journal/workplace/issue7/ohmann.html>.

- 5 Los educadores críticos han aportado una historia rica de cómo la Educación Superior y la pública han sido moldeadas por las políticas, las ideologías y las imágenes de la industria. Por ejemplo, ver Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America (la Escolaridad en los Estados Unidos Capitalista)* (New York: Basic Books, 1976); Michael Apple, *Ideology and Curriculum (Ideología y Currículum)* (New York: Routledge, 1977); Martin Carnoy y Henry Levin, *Schooling and Work in the Democratic State (la Escolaridad y el Trabajo en el Estado Democrático)* (Stanford: Stanford University Press, 1985); y Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Education Still Under Siege (la Educación Aún Bajo Asedio)* (Westport: Bergin and Garvey, 1993). Algunos libros recientes e importantes acerca del corporativismo en la Universidad incluyen: Stanley Aronowitz y William DiFazio, *The Jobless Future (El Futuro Sin Trabajo)* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994); Cary Nelson, ed., *Will Teach for Food: Academic Labor in Crisis (Enseñaremos para la Comida: la Labor Académica en Crisis)* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997); Sheila Slaughter y Larry L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University (El Capitalismo Estadounidense: Política, Políticas y la Universidad Empresarial)* (Baltimore: Johns Hopkins University, 1997); D.W. Livingstone, *The Education-Jobs Gap (El Vacío entre la Educación y Trabajos)* (Boulder: Westview, 1998); Bill Readings, *The University in Ruins (La Universidad en Ruinas)* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1996); Geoffrey D. White con Flannery C. Hauck, ed. *Campus Inc.: Corporate Power in the Ivory Tower (Poder Corporativo en la Torre de Marfil)* (New York: Prometheus Books, 2000); Stanley Aronowitz, *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher learning (La Fábrica de Conocimiento: Desmantelando la Universidad Corporativa y Creando el Aprendizaje Superior Verdadero)* (Boston: Beacon Press, 2000); Eric Gould, *The University in a Corporate Culture (La Universidad en una Cultura Corporativa)* (New Haven: Yale University Press, 2003); Derek Bok, *Universities in the Marketplace (Las Universidades en el Mercado)* (Princeton: Princeton University Press, 2003); David Kirp, *Shakespeare, Einstein, and the Bottom Line: The Marketing of Higher Education (Shakespeare, Einstein y el Quid de la Cuestión: El Mercadeo de la Educación Superior)* (Cambridge, Harvard University Press, 2005); Jennifer Washburn, *University Inc.: The Corporate Corruption of American Higher Education (La Corrupción Corporativa de*

- la Educación Superior Estadounidense*) (New York: Basic Books, 2005); y Henry A. Giroux y Susan Searls Giroux, *Take Back Higher Education (Retomar la Educación Superior)* (New York: Palgrave, 2006. Un trabajo importante acerca del corporativismo en la Educación Superior en Canadá se puede encontrar en *Universities for Sale (Universidades en Venta)* de Neil Tudiver, (Toronto: Lorimer, 1999).
- 6 Michael Yates, «Us Versus Them: Laboring in the Academic Factory,» («Nosotros en contra de Ellos: Trabajando en la Fábrica Académica»), *Monthly Review* 51:8 (Enero 2000). En línea: <http://www.monthlyreview.org/100yates.htm>.
 - 7 Jennifer L. Croissant, «Can This Campus be Bought,» («Se puede Comprar este Campo Universitario»), *Academe* (septiembre-octubre 2001), <http://www.aaup.org/publications/Academe01SO/so01cro.html>.
 - 8 Robert Zemsky, «Have We Lost the ‘Public’ in Higher Education?» («¿Hemos Perdido el ‘Público’ en la Educación Superior?») *The Chronicle of Higher Education* (mayo 30, 2003), pp. B7–B9.
 - 9 G. A. Clark, «Corporatism at Arizona State University,» («Corporativismo en la Universidad del Estado de Arizona») *Anthropology News* 47:6 (septiembre, 2006), p. 39.
 - 10 Stanley Aronowitz, «The New Corporate University,» («La Nueva Universidad Corporativa») *Dollars and Sense* (March/April 1998), p. 32.
 - 11 Stephen Burd, «Changes in Federal Formula Means Thousands May Lose Student Aid,» («Cambios en la Fórmula Federal Significa que Miles Pierdan Ayuda Estudiantil») *Chronicle of Higher Education* (enero 7, 2005). En línea: <http://chronicle.com/free/v51/i18/18a00101.htm>.
 - 12 «Quick Facts About Student Debt,» («Rápidos Hechos Sobre La Deuda Estudiantil») *The Project on Student Debt (El Proyecto sobre La Deuda Estudiantil)* (abril 4, 2006). En línea: http://projectonstudentdebt.org/files/File/Debt_Facts_and_Sources_4_4_06.pdf.
 - 13 Anya Kamenetz, *Generation of Debt (Generación de Deuda)* (New York: Riverside Books, 2006).
 - 14 Jeffrey J. Williams, «Debt Education: Bad for the Young, Bad for America,» («Educación de Deuda: Malo para Jóvenes, Malo para Estados Unidos») *Dissent (Desacuerdo)* (Verano 2006), p. 53.

- 15 Stuart Tannock, «Higher Education, Inequality, and the Public Good,» (Educación Superior, Inequidad y Bien Público») *Dissent (Desacuerdo)* (Primavera 2006), p. 49.
- 16 Esta información es tomada de la Editorial Editorial, «Pricing the Poor Out of College,» («Subir de Precio la Universidad hasta que Resulte Inaccessible para los Pobres») *New York Times* (marzo 27, 2002), p. A27.
- 17 Stephen Burd, «Lack of Aid Will Keep 170,000 Qualified, Needy Students Out of College This Year, Report Warns,» («Falta de Ayuda mantendrá a 170.000 Estudiantes Calificados y Necesitados Fuera de la Universidad Este Año, Advierte Reporte») *Chronicle of Higher Education* (junio 27, 2002), p. 1. Disponible en línea: <http://chronicle.com/daily/2002/06/2002062701n.html>.
- 18 Citado en Jane R. Porter, «Financial Strains Keep Millions Out of College, Panel Says,» («Tensiones Financieras Mantiene a Millones Fuera de la Universidad, Dice Panel) *Chronicle of Higher Education* (septiembre 22, 2006), p. A25.
- 19 Michael Yates, «Us Versus Them: Laboring in the Academy,» («Nosotros en contra de Ellos: Trabajando en la Academia») *Monthly Review* (enero 2000). En línea: www.monthlyreview.org/100yates.htm
- 20 Larry Hanley, «Conference Roundtable,» («Mesa Redonda de Conferencia») *Found Object* 10 (Primavera 2001), p. 103.
- 21 Masao Miyoshi, «‘Globalization,’ Culture, and the University,» («‘Globalización,’ Cultura y la Universidad») en *The Cultures of Globalization (Las Culturas de la Globalización)*, ed. Fredric Jameson y Masao Miyoshi (Durham: Duke University Press, 1998), p. 263.
- 22 Steven Pearlstein, «The Lesson Colleges Need to Learn,» («Las Lecciones que las Universidades Necesitan Aprender») *Washington Post* (diciembre 17, 2003).
- 23 Milton Greenberg, «A University is Not a Business (and Other Fantasies,» («Una Universidad No es un Negocio (y Otras Fantasías)») *Educause* (marzo abril, 2004), p. 11.
- 24 Stanley Aronowitz, «Higher Education in Everyday Life,» («la Educación Superior en el Día a Día) en *Deconstructing Derrida: Tasks for a New*

- Humanities (Deconstruyendo a Derrida: Tareas para una Nueva Humanidad)*, ed. Peter Trifonas (New York: Palgrave, 2006), p. 115.
- 25 Derek Bok, *Universities in the Marketplace (Las Universidades en el Mercado)* (Princeton: Princeton University Press, 2003), p. 65.
- 26 Ibid., pp. 200–201.
- 27 Ibid., p. 107.
- 28 Citado en Katherine S. Mangan, «Medical Schools Routinely Ignore Guidelines on Company-Sponsored Research, Study Finds,» («Escuelas Médicas Rutinariamente Ignoran los Lineamientos sobre la Investigación Patrocinada por Compañías, Descubre un Estudio») *Chronicle of Higher Education* (octubre 25, 2002), <http://chronicle.com/daily/2002/10/2002102501n.htm>.
- 29 Citado en Lila Guterman, «Conflict of Interest is Widespread in Biomedical Research, Study Finds,» («Conflicto de Intereses es Expandido en la Investigación Biomédica, Descubre un Estudio») *Chronicle of Higher Education* (enero 22, 2003), <http://chronicle.com/daily/2003/01/2003012202n.htm>.
- 30 Ibid.
- 31 Citado en Katherine S. Mangan, «Medical Schools Routinely Ignore Guidelines.» («Escuelas Médicas Rutinariamente Ignoran los Lineamientos»)
- 32 Derek Bok, *Universities in the Marketplace (Las Universidades en el Mercado)*, p. 75.
- 33 Ver: Ignacio Chapela Berkeley, California, 26 de junio 2003. En línea: <http://www.cust.educ.ubc.ca/workplace/issue5p2/chapela626.html>.
- 34 Sharon Walsh, «Berkeley Denies Tenure to Ecologist Who Criticized University's Ties to the Biotechnology Industry,» («Berkeley les Niega Protección Laboral a Ecologista Quien Criticó los Nexos de la Universidad con la Industria de Biotecnología») *Chronicle of Higher Education* 50:18 (enero 9, 2004), p. A10.
- 35 Ibid.

- 36 Citado en «Seeds of Conflict,» («Semillas de Conflicto») *NOW with Bill Moyers (AHORA con Bill Moyers)* (octubre 4, 2002). En línea: <http://www.pbs.org/now/science/genenature.html>.
- 37 Stanley Aronowitz, «Higher Education in Everyday Life,» («Educación Superior en el Día a Día») p. 109.
- 38 Katherine Mangan, «Stanford Cracks Down on Gifts to Physicians,» («Stanford Toma Medidas Enérgicas En Contra de los Presentes a los Médicos») *Chronicle of Higher Education* (septiembre 22, 2006), p. A24.
- 39 Para una defensa de esta tradición, ver Anne Colby, Thomas Ehrlick, Elizabeth Baumont, y Jason Stephens, *Educating Citizens (Educando a los Ciudadanos)* (San Francisco: Jossey-Bass, 2003).
- 40 Sheila Slaughter, «Professional Values and the Allure of the Market,» («Valores Profesionales y la Atracción del Mercado») *Academe* (septiembre–octubre 2001), p. 1.
- 41 Citado en Beth Huber, «Homogenizing the Curriculum: Manufacturing the Standardized Student.» («Homogenizar el Currículo: Manufacturando al Estudiante Estándar») Disponible en línea en: <http://www.louisville.edu/journal/workplace/huber.html>.
- 42 John Palattela, «Ivory Towers in the Marketplace,» («Torres de Marfil en el Mercado») *Dissent* (Verano 2001), p. 73.
- 43 Noam Chomsky, «Paths Taken, Tasks Ahead,» («Rutas Tomadas, Tareas Por Delante») *Profession* (2000), p. 34.
- 44 Stanley Aronowitz, «Should Academic Unions Get Involved in Governance?» («¿Deberían los Sindicatos Académicos involucrarse en el Gobierno?») *Liberal Education* (Otoño 2006). En línea: http://www.aacu.org/liberaleducation/le-fa06/le-fa06_feature3.cfm.
- 45 Las acotaciones son de Frances Fox Piven, Freda Reblsky, Helen Vendler, Howard Zinn, S.M. Miller, y Shane Hunt, «Letter—Academic Freedom at B.U.,» («Carta—Libertad Académica en B.U.») *New York Review of Books* (junio 12, 1980), <http://www.nybooks.com/articles/7376>. Para una crítica arrolladora de la presidencia de Silber en la Universidad de Boston, ver «A Report on Academic Freedom at Boston University,» («Un Reporte sobre la Libertad Académica en la Universidad de Boston») *Boston University Faculty Bulletin (Boletín sobre*

- la Facultad de la Universidad de Boston*) (Febrero 1996), 50 pp. Para algunas críticas perspicaces sobre Silber, ver Daniel Gross, «Under the Volcano: Boston University in the Silber Age,» («Bajo el Volcán: la Universidad de Boston en los Años de Silber») *Lingua Franca* (noviembre/diciembre 1995), pp. 44-53; y Howard Zinn, *You Can't Be Neutral on a Moving Train (No Puedes Ser Neutral en un Tren que Se Mueve)* (New York: Fitzhenry and Whiteside, 1995). Sobre mi caso de protección laboral en particular, ver Russell Jacoby, *The Last Intellectuals (Los Últimos Intelectuales)* (New York: Basic Books, 2000).
- 46 Elyse Ashburn, «The Few, the Proud, the Professors,» («Los Pocos, Los Orgullosos, Los Profesores») *Chronicle of Higher Education* (octubre 6, 2006), p. A12.
- 47 Ibid., p. A10.
- 48 Ibid., p. A11.
- 49 Ibid., p. A12.
- 50 Ibid., p. A12.
- 51 Stanley Aronowitz, «Higher Education in Everyday Life,» («Educación Superior en el Día a Día») p. 117.
- 52 Scott Jashik, «The New State U,» («El Nuevo Estado U») *Inside Higher Ed* (agosto 31, 2006). En línea: <http://insidehighered.com/news/2006/08/31/illinois>.
- 53 Sharon Walsh, «Study Finds Significant Increase in Number of Part-Time and Non-Tenure-Track Professors,» («Estudio Encuentra un Incremento Significativo en el Número de Profesores a Medio Tiempo y Sin Protección Laboral») *Chronicle of Higher Education* (octubre 29, 2002), <http://chronicle.com/daily/2002/10/2002102904n.htm>. El texto completo del estudio del Consejo Estadounidense de Educación se puede encontrar en la página web del consejo.
- 54 American Association of University Professors (Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios), «Contingent Faculty Appointments,» («Designaciones de la Facultad Contingente») *AAUP Bulletin* (septiembre 29, 2004), <http://www.aaup.org/Issues/part-time>.
- 55 Cary Nelson, «Between Anonymity and Celebrity: The Zero Degrees of Professional Identity,» («Entre la Anonimidad y la Celebridad: El Grado Cero de la Identidad Profesional») *College English* 64:6 (Julio 2002), p. 717.

- 56 Evan Watkins, *Throwaways: Work Culture and Consumer Education (Desperdicios: Cultura Laboral y la Educación Consumista)* (Stanford: Stanford University Press, 1993).
- 57 Geoff Sharp, «The Idea of the Intellectual and After,» («La Idea de los Intelectuales y Posterior») en *Scholars and Entrepreneurs: The University in Crisis (Los Académicos y Empresarios: La Universidad en Crisis)*, ed. Simon Cooper, John Hinkson, y Geoff Sharp (Melbourne, Australia: Arena Publications, 2002), p. 280.
- 58 Paula Reed Ward, «PSU Fires Tenured Theater Professor,» («PSU Despide Profesores de Teatro con Protección Laboral») *Post-Gazette.Com* (marzo 2, 2004), <http://www.post-gazette.com/g/04062/279825>.
- 59 David F. Noble, «The Future of the Digital Diploma Mill,» («El Futuro de la Fábrica de Diplomas Digitales») *Academe* 87:5 (septiembre-octubre 2001), p. 31. Estos argumentos son posteriormente desarrollados en *Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education (Las Fábricas de Diplomas Digitales: La Automatización de la Educación Superior)* de David F. Noble, (New York: Monthly Review Press, 2002).
- 60 Citado en Eyal Press y Jennifer Washburn, «Digital Diplomas,» («Diplomas Digitales») *Mother Jones* (enero/febrero 2001), p. 2. Disponible en línea en: <http://www.motherjones.com>.
- 61 *Ibid.*, p. 2.
- 62 Jennifer Washburn, *University Inc.: The Corporate Corruption of American Higher Education (Universidad Inc.: La Corrupción Corporativa de la Educación Superior Estadounidense)* (New York: Basic Books, 2005).
- 63 Herbert Marcuse, «Some Social Implications of Modern Technology,» («Algunas Implicaciones Sociales de la Tecnología Moderna») en *Technology, War, and Fascism (Tecnología, Guerra y Fascismo)*, ed. Douglas Kellner (New York: Routledge, 1998), p. 45.
- 64 Michael Peters, «The University in the Knowledge Economy,» («La Universidad en la Economía del Conocimiento») en Simon Cooper, John Hinkinson, y Geoff Sharp, eds., *Scholars and Entrepreneurs*, p. 148.
- 65 Stanley Aronowitz, *The Knowledge Factory (La Fábrica de Conocimiento)*, pp. 63, 109–110.

- 66 Eyal Press y Jennifer Washburn, «Digital Diplomas,» p. 2.
- 67 Para más detalles sobre la creación de títulos en línea para corporaciones, ver Dan Carnevale, «Colleges Tailor Online Degrees for Individual Companies,» («Universidades Diseñan Títulos En Línea para Compañías Individuales») *Chronicle of Higher Education* (enero 28, 2002), p. 1. Disponible en línea en: <http://chronicle.com/cgi2-bin/printable.cgi>.
- 68 Eyal Press y Jennifer Washburn, «Digital Diplomas,» p. 8.
- 69 Condren citado en *Ibid.*, p. 8.
- 70 Lynnley Browning, «BMW's Custom-Made University,» («Universidad Hecha a la medida del Cliente de la BMW») *New York Times* (agosto 29, 2006), p. C1.
- 71 *Ibid.*, p. C6.
- 72 Scott Jaschik, «BMW Professors,» («Profesores de la BMW») *Inside Higher Ed* (agosto 25, 2006). En línea: <http://insidehighered.com/news/2006/08/25/clemson>.
- 73 Lynnley Browning, «BMW's Custom-Made University,» («Universidad Hecha a la medida del Cliente de la BMW») p. C6.
- 74 Anne Marie Chaker, «Majoring in IBM,» («Especializándose en la IBM») *Wall Street Journal* (septiembre 12, 2006), p. D1.
- 75 *Ibid.*
- 76 *Ibid.*
- 77 Stanley Aronowitz, «The New Corporate University,» («La Nueva Universidad Corporativa») p. 444.
- 78 Bill Readings, *The University in Ruin (La Universidad en Ruinas)* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1996).
- 79 Cornelius Castoriadis, «The Nature and Value of Equity,» («La Naturaleza y el Valor de la Equidad») *Philosophy, Politics, Autonomy: Essays in Political Philosophy (Filosofía, Política, Autonomía: Ensayos en la Filosofía Política)* (New York: Oxford Un

El Nuevo Asalto por la Derecha a la Educación Superior Sin Libertad Académica en los Estados Unidos de América

Capítulo 3

Esta universidad moderna exige y se le debe conceder en principio, además de la llamada libertad académica, una libertad incondicional a cuestionar y aseverar, e incluso su derecho a decir públicamente todo lo requerido por la investigación, el conocimiento y el pensamiento que se relacione a la verdad.

Jacques Derrida

La Educación Superior en los Estados Unidos parece estar atrapada en una extraña contradicción. El sistema académico estadounidense, por medio de mediciones objetivas, es considerado como uno de los mejores sistemas educativos en el mundo. Por ejemplo, un estudio reciente de la Universidad Jiao Tong, de Shanghai, evaluó quinientas de las mejores universidades y concluyó que «Los Estados Unidos tiene el 80 por ciento de las veinte universidades de investigación más distinguidas del mundo y cerca del 70 por ciento de las cincuenta mejores. Somos líderes en la producción de nuevo conocimiento y en su transmisión a estudiantes de pre-grado, doctorado y post-doctorado. Desde los años treinta, los Estados Unidos es el país que ha recibido más Premios Nobel, al obtener aproximadamente el 60 por ciento de estos galardones.»¹ Pero el sistema estadounidense de la Educación Superior es único, no tan sólo por la calidad de sus universidades de investigación y su papel en preparar a estudiantes para las industrias emergentes que manejan la nueva economía global, es también reconocido, a pesar de sus limitaciones, como una esfera pública democrática que reúne su «fuerza e importancia por su carácter democrático, secular y abierto.»² Mantiene, de manera fehaciente, al menos en principio, el conocimiento, los valores, las destrezas y las relaciones sociales requeridas para producir agentes individuales y sociales capaces de hacerle frente a las injusticias políticas, económicas y sociales que socavan la realidad y la promesa de una democracia permanente dentro y fuera, al ofrecerle a la universidad una medida sustancial de libertad académica y a los estudiantes

la oportunidad de aprender en una cultura de cuestionamiento y compromiso crítico. Sin embargo, enfrenta un número creciente de problemas que comprenden la creciente pérdida de financiamiento federal y estatal, la incursión del poder corporativo, una galopante comercialización y la creciente influencia del estado de seguridad nacional, pero a pesar de ello, la Educación Superior permanece, tal como Edward Said insiste, como «el único espacio público disponible para prácticas intelectuales y alternativas reales: ninguna otra institución como ella, con tal nivel, existe hoy en día en cualquier otro lugar en el mundo.»³

Aunque el reconocimiento de la Educación Superior en Estados Unidos es amplio y global, actualmente es blanco de un diverso número de fuerzas de derecha que han coercido el poder político y, a su vez, librado una campaña en contra de los principios de la libertad académica, terminando de esta forma con la práctica de la pedagógica crítica; en nombre de lo que ellos llaman un accionar políticamente correcto, derriban a la universidad como bastión de autonomía, pensamiento independiente e investigación incorruptible. Irónicamente, las fuerzas de derecha utilizan la terminología de derechos individuales, libertad académica y tolerancia, para desatar una campaña dirigida a difamar, e incluso envilecer, a profesores liberales y de izquierda. Los medios que usan es el recorte del escaso financiamiento federal para la Educación Superior, la eliminación de la protección laboral, así como un control bajo vigilancia legislativa de lo que se enseña y se dice en los salones de clase.⁴ El desenfrenado anti-intelectualismo y el estilo paranoico de los políticos estadounidenses es referido en el libro de Richard Hofstadter, el *Anti-Intelectualismo en la Vida Estadounidense*, escrito hace más de cuarenta años.⁵ También existe el poder colectivo de las organizaciones de derecha radical que en su control del gobierno, y de la mayoría de las instituciones sociales, se siente posibilitado en desmontar las culturas abiertas y de cuestionamiento de la academia. La academia, vista como amenaza potente e irritante para los radicales de derecha, es señalada por Ellen Willis: «no tan sólo permite a académicos liberales y de izquierda expresar sus visiones, también les da la oportunidad de hacer vida profesional, obtener protección laboral, publicar libros e influir en estudiantes. Realmente, la academia es inherente a una institución liberal, en el sentido de que está

arraigada en el credo de la Ilustración o Siglo de las luces (corriente intelectual; Europa, siglo XVII): libre persecución y divulgación del conocimiento para su propio bien.»⁶

Los ataques recientes en contra de la universidad son intentos que no tan sólo contrarrestan la disidencia, sino que también la destruye. Al hacerlo, eliminan todos aquellos espacios públicos restantes, esferas e instituciones que nutren y sostienen una sociedad civil democrática.⁷ Jonathan Cole, un antiguo administrador de la Universidad de Columbia, refleja este punto de vista al afirmar:

Hoy en día, medio siglo después de la existencia del Comité de Actividades Antiamericanas, de 1954, (House of Un-American Activities Committee), donde se hicieron alocuciones sobre comunistas en universidades estadounidenses, los miembros del cuerpo docente están siendo testigos una vez más de la crecida amenaza a la libertad académica y al anti-intelectualismo. La universidad se ve afectada por la política externa. Los ataques en contra de profesores como Joseph Massad, Thomas Butler, Rashid Khalidi, Ward Churchill, y Edward Said, aunados a otras acciones tomadas por el gobierno federal en nombre de la seguridad nacional, sugieren que pudiéramos ir hacia otra era de intolerancia y represión.⁸

Las críticas a la universidad como bastión de disentimiento tienen una larga, y no gloriosa, historia en los Estados Unidos, desde los ataques por fundamentalistas religiosos en el siglo XIX, hasta las cacerías de brujas anticomunistas de los años veinte, treinta, y de nuevo en los cincuenta, durante la era infame del Macarthismo. El ultra conservador William F. Buckley en la publicación *Dios y Hombre en Yale* de 1951, clama en contra de la exclusión de la religión en la Universidad de Yale e hizo un llamado para el despido de profesores socialistas. Fue un precursor de la presente era de los ataques politizados y llenos de paranoia, dirigidos a la academia. Muchas de estas acometidas estaban enmarcadas en la noción de que la universidad y sus intelectuales disidentes representaban una amenaza al gobierno y a la entrada en la Primera Guerra Mundial; cometerían actos de traición ya que simpatizaban con la Revolución Rusa y exhibirían una forma vil de sentimiento anti-estadounidense en su crítica hacia el poder corporativo desenfrenado y

al capitalismo en general. Estos ataques, a menudo lanzados por comités del gobierno, coartaban el ejercicio de libertad académica y eran dirigidos a individuos específicos quienes eran condenados ya sea por su señalado fervor comunista y afiliaciones con la izquierda o por las actividades políticas fuera del salón. Los más notorios ocurrieron durante los años cincuenta cuando el Senador Joe McCarthy, de Wisconsin, encabezó una cacería de brujas del gobierno que llevó al despido y colocación en listas negras de muchos intelectuales disidentes, tanto en la universidad como fuera de ella.⁹ Durante ese período, muchos miembros del cuerpo docente no tan sólo fueron despedidos, sino que también «se censuraban y se les prohibía el disentir político.»¹⁰ Una nueva guerra revigorizada es librada en la actualidad por nacionalistas cristianos, neoconservadores reaccionarios y fundamentalistas corporativos, en contra de la autonomía e integridad de aquellas instituciones independientes que impulsan la responsabilidad social, el pensamiento crítico y la ciudadanía crítica. Mientras el ataque está en curso en numerosos frentes, son las universidades los lugares donde se arremete con más ferocidad.

La ex-presidente de la Universidad de Colorado Elizabeth Hoffman le advirtió a su audiencia, conformada por docentes, en marzo del 2005 que la Educación Superior estaba confrontando un grave peligro de un «nuevo Macarthismo que pudiese estar emergiendo en los Estados Unidos.»¹¹ Los comentarios de Hoffman han resonado en intelectuales distinguidos como la reconocida historiadora Joan W. Scott, el escritor Lewis Lapham y académicos prominentes como Stanley Aronowitz. Uno de los más notorios historiadores de la era de McCarthy, Ellen Schrecker, promueve y califica esta posición al argüir que el «ataque hoy en día a la academia es más serio» porque, «diferente a la era de McCarthy, llega directamente al salón.»¹²; no es simplemente en contra de profesores que disienten y en contra de la libertad, sino que también va dirigido a controlar el proceso de contratación, la organización de los planes de estudio y a la naturaleza de la pedagogía misma.

Es crucial reconocer que el ascenso del «nuevo Macarthismo» no puede ser simplemente atribuido a la radical restricción de las libertades civiles que fue iniciada por la administración de George W. Bush después del cataclismo del 11 de septiembre de 2001. Debe también tomarse en

cuenta también que «la libertad académica sufrió un duro golpe ... con la apresurada aprobación de la Ley Patriótica (Patriot Act), que contiene una carga Orwelliana (adjetivo que describe la idea de George Orwell de no favorecer el bienestar), la cual ha comprometido la privacidad, ha erosionado las libertades civiles y ha desalentado el disentimiento.»¹³ Tampoco ese Nuevo Macarthismo debe ser completamente reducido a la lógica de un movimiento llamado patrióticamente correcto energizado después del 11 de septiembre, ejemplificado en acciones del Consejo Estadounidense de Directivos y Ex-Alumnos (American Council of Trustees and Alumni), organización de derecha que, poco tiempo después de los acontecimientos del 11/9, levantó un informe en contra de la academia, en donde se le acusaba de apátrida «por su poca receptividad ante el ataque.»¹⁴ La estrategia de la derecha para librar una batalla política y pedagógica tendiente a controlar a aquellas instituciones que tenían una poderosa repercusión educativa en la vida estadounidense, valga decir los medios de comunicación y la Educación Superior, ganó importancia entre los conservadores mucho antes del 11 de septiembre. La creciente cultura del miedo y patriotismo siempre estuvo animada por una derecha de tipo religioso y neoliberal, la cual veía a la universidad como una fortaleza, en donde se refugiaba la disidencia liberal y el laicismo.

Dada la importancia de la naturaleza política de la educación, los conservadores moldearon una estrategia con alcance a largo plazo y que implantaron en los años sesenta y setenta para ganarle una guerra ideológica a los intelectuales liberales, quienes hacían responsables tanto al gobierno como al poder corporativo, en oponerse a cumplir con la promesa de una democracia excluyente. El actual asalto coordinado a la academia representa el clímax de una estrategia de cincuenta años que inicialmente fue impuesta por ideólogos conservadores como Frank Chodorov, el fundador del Instituto de Estudios Intercolegiados (Intercollegiate Studies Institute), con integrantes como William F. Buckley (editor y autor), William Simon (ex Secretario de la Tesorería de Nixon) y Michael Joyce (el ex cabecilla tanto de la Fundación Olin como de la Fundación de Lynde y Harry Bradley). La declaración más sucinta y documento fundador que sirve como punto de partida para establecer una estructura teórica y un programa detallado de acción para el

ataque actual contra la academia es conocida infamemente como el Memorando de Powell (Powell Memo), emitido el 23 de agosto de 1971, y escrito por Lewis F. Powell, quien posteriormente sería asignado como miembro de la Corte Suprema de los Estados Unidos.

Powell identificó al campo universitario «como la única fuente dinámica» que produce y acoge intelectuales «quienes no simpatizan con el sistema libre de empresa.»¹⁵ Él se preocupaba por la falta de la presencia de conservadores en las facultades de ciencias sociales y recomendó a quienes lo apoyaban en apelar a la libertad académica como una oportunidad para debatir por un «equilibrio político» en los campos universitarios. Powell reconoció que una estrategia determinante para cambiar la composición política de la Educación Superior era convencer a los administradores universitarios y a las juntas de administradores que el problema fundamental que confrontan las universidades era «el desequilibrio de muchas universidades.»¹⁶ Insistía en que «los conceptos básicos de equilibrio, llámense justicia y verdad, son difíciles de resistir. Hay que presentarlo adecuadamente, tanto de forma escrita como hablada, a las juntas de administradores, y además a asociaciones y grupos de ex alumnos.»¹⁷ El Memorando de Powell fue designado para desarrollar una estrategia amplia, no tan sólo para contrarrestar la disidencia, sino también para desarrollar una infraestructura material e ideológica con la capacidad de transformar la conciencia pública estadounidense a través de un compromiso conservador pedagógico para, de esta forma, reproducir tanto el conocimiento, como los valores, la ideología y las relaciones sociales del estado corporativo. Para Powell, la guerra en contra del liberalismo y la democracia real fue originalmente una lucha pedagógica y política diseñada para ganarse los corazones y mentes del público en general y, así, construir una base de poder capaz de eliminar aquellos espacios públicos, esferas e instituciones que nutren y sostiene lo que Samuel Huntington llamaría (en un estudio de 1975 sobre la «gobernabilidad de las democracias» por la Comisión Trilateral) un «exceso de democracia.»¹⁸ El eje central de tales planteamientos fue la insistencia de Powell en que los conservadores influyeran en una nueva generación de académicos que habitarían la universidad y funcionarían como intelectuales públicos forjando la dirección de las políticas. También abogó

por la creación de una organización que agrupara a dirigentes conservadores y académicos capaces de evaluar «libros, en especial de economía, ciencias políticas y sociología.»¹⁹ Igualmente, apoyó la organización de un cuerpo de intelectuales públicos conservadores para hacerle seguimiento a los medios de comunicación dominantes, para que publiquen sus propios diarios, libros y panfletos académicos e inviertan en campañas publicitarias para instruir a los estadounidenses sobre temas y políticas conservadoras. El Memorando de Powell, aunque no sea la única influencia, jugó un papel importante para convencer a un «cuadro de millonarios ultra-conservadores y de periodistas a rescatar al país del dominio espantoso del liberalismo Satánico.»²⁰ Equiparon su fervor ideológico con sus recursos económicos al «gastar la suma colectiva de aproximadamente \$3 billones en un período de treinta años y así construir una red de intelectuales públicos, «fábricas de ideas», grupos de defensa, fundaciones, oficinas de medios de comunicación e intereses poderosos de cabildeo (lobby).»²¹ Tal como lo señala Dave Johnson, el esfuerzo inicial fue lento pero efectivo.

En 1973, en respuesta al Memorando de Powell, Joseph Coors y el líder de derecha Cristiano Paul Weyrich crearon la Fundación Herencia (Heritage Foundation). Coors le dijo a Lee Edwards, historiador miembro de la Fundación, que el memorando de Powell lo convenció de que el comercio estadounidense estaba «ignorando una crisis.» En respuesta a ello, Coors decidió ayudar a proveer el financiamiento inicial al dar \$250.000. Luego, la Fundación Olin, bajo la dirección de su presidente, ex-Secretario de la Tesorería, William Simon (autor del libro influyente de 1979 *Un tiempo para la Verdad-A Time for Truth*), comenzó a financiar organizaciones similares en acuerdo con «las Cuatro Hermanas» («the Four Sisters») —se trata de varias fundaciones: la de Richard Mellon Scaife, la Fundación de Lynde y Harry Bradley, la Fundación Olin y la Fundación de Smith Richardson—que actuaban conjuntamente con las fundaciones de Coors, las fundaciones asociadas con la familia petrolera Koch (Koch oil family) y un grupo de grandes corporaciones.²²

Los miembros más poderosos del referido grupo incluían a Joseph Coors en Denver, Richard Mellon Scaife en Pittsburgh, John Olin en New York City, David y Charles Koch en Wichita, la familia Smith Richardson en Carolina del Norte y Harry Bradley en Milwaukee—quienes acordaron

financiar a instituciones de depósitos de ideas (think tanks) y han incluido a la Fundación Lynde y Harry Bradley, la Fundación Koch, la Fundación Castle Rock, y la Fundación Sarah Scaife en los últimos treinta años. Esta alianza formidable de fundaciones de la ultra derecha desplegaron sus recursos para construir y estratégicamente conectar « a una serie impresionante de casi 500 instituciones de «depósitos de ideas», centros, institutos y grupos de ciudadanos dentro y fuera de la academia. ... Una pequeña muestra de estas entidades comprenden al instituto Cato, la Fundación Herencia, el Instituto de Empresa Estadounidense (the American Enterprise), el Instituto Manhattan, la Institución Hoover, el Instituto Claremont, el Consejo Estadounidense de Administradores y Ex alumnos (American Council of Trustees and Alumni), el Foro del Medio Oriente (Middle East Forum), Precisión en los Medios de Comunicación (Accuracy in Media), y la Asociación Nacional de Académicos (National Association of Scholars), como también el Centro de David Horowitz para el estudio de la Cultura Popular.»²³ Por varias décadas, los extremistas de la derecha han trabajado para poner en funcionamiento una máquina de re-educación conservadora, la cual no es otra cosa que un aparato para producir y diseminar una pedagogía pública en la que cualquier matiz de origen liberal, así como la palabra «pública,» sería combatida y destruida. En relación al surgimiento de esta máquina de vasta propaganda de la derecha organizada para promover la idea de que la democracia necesita de menos pensamiento crítico y más ciudadanos que desempeñen el rol de consumidores, el autor reconocido Lewis Lapham escribe:

La rápida construcción de los «talleres de San Nicolás» produjeron gran cantidad de panfletos, historias, monografías, etc., con la intención de derribar la idea liberal en todas sus formas institucionalizadas, satanizar a la prensa liberal, causar menosprecio hacia el sentimiento liberal, provocar la destrucción de la educación liberal, de manera que al llegar Ronald Reagan triunfante a la Casa Blanca en 1980, ya las líneas de ensamblaje operaban a máxima capacidad.²⁴

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL MACARTHISMO POSTERIOR AL 11/9

Los eventos del 11 de septiembre de 2001, fortalecieron a muchas fuerzas conservadoras ya arraigadas en la sociedad estadounidense, lo cual suministró un nuevo dinamismo a la maquinaria de ataque de la derecha y a su infraestructura pedagógica. Individuos y grupos que se opusieron a las políticas domésticas e internacionales fueron puestos a la defensiva—algunos abiertamente acosados—mientras que eruditos, grupos y fundaciones de la derecha repetidamente los etiquetaban de traidores y anti-estadounidenses. En algunos casos, las acusaciones de conservadores que eran perturbadoras antes de los eventos del 11 de septiembre, ahora parecen ser perfectamente aceptables; en especial, los medios de comunicación dominantes, al alinearse con una cultura de miedo e inseguridad y al, simultáneamente, hacer llamados de patriotismo y de seguridad nacional. Por ejemplo, antes del 11 de septiembre de 2001 existía la preocupación de que la universidad estaba muy apartada de la vida pública, muy laica en sus intereses y marcadamente elitista al abrazar la modernidad cosmopolita.

Después del 11/9, la naturaleza de la aspereza conservadora fue marcada por un nuevo lenguaje, pero el objetivo era el mismo: remover todos los vestigios de disenso de la universidad y reconstruirla como una esfera privatizada para reproducir los intereses de las corporaciones y los de la seguridad nacional, al mismo tiempo de asumir una posición frontal en la guerra contra el terrorismo. Las críticas sobre la política del gobierno de Israel eran etiquetadas de antisemitas; las universidades eran consideradas como foco del radicalismo de izquierda; los estudiantes conservadores alegaron que eran humillados y discriminados en los salones de clase en todo el país; Ward Churchill se convirtió en el chico del afiche a la izquierda de Bill O'Reilly; listas negras como las de McCarthy eran colocadas en Internet por grupos de derecha como Vigilancia del Campo Universitario (Campus Watch), ACTA, Meta de Oportunidad (Target of Opportunity),²⁵ y la página en la red de *DiscovertheNetworks.org*, todo esto con la intención de sacar y humillar políticamente a profesores supuestamente radicales, porque eran quienes estaban del lado del enemigo, ayudándolo y alentándolo, yendo en contra de la administración Bush.

El discurso que tradicionalmente sostuvo la derecha al clamar por la libertad académica, pedir mayor equilibrio, reclamar respeto a los derechos individuales, el decir que los profesores eran elitistas, cambió por lanzar acusaciones contra profesores de ser tanto liberales como de ser anti-estadounidenses. Anteriormente censuraban a las universidades por no consentir a los intereses de los conservadores, así como por no enseñar una visión sesgada de la historia estadounidense; también pedían resaltar los valores de la civilización occidental y que la noción de la ciencia fuera abordada más hacia el marco religioso e ideológico de los valores morales conservadores, que hacia la presentación del argumento, la lógica y la evidencia. El equilibrio académico es hoy en día invocado como vía para promover una acción positiva en la contratación de personal docente conservador, mientras que en un pasado la libertad académica fue redefinida a través del prisma de derechos estudiantiles y como referente legítimo para desmantelar los estándares académicos profesionales e imponer la visión política externa al aula. Pero si la estrategia y el proyecto de ideólogos conservadores fueron osados y persistentes después del 11/9, sería conveniente decir que los esfuerzos y las exigencias de la derecha en reformar la Educación Superior tomaron un giro peligroso, el cual sobrepasó la amenaza planteada por las previas «guerras culturales».

Lo novedoso de la conspiración en contra de la universidad, estuvo en lo diverso de la coalición formada por cristianos evangélicos, militantes nacionalistas, fundamentalistas de mercado y neoconservadores, los cuales, hoy por hoy, controlan el poder legislativo, el ejecutivo y las ramas judiciales del gobierno, al igual que los altos rangos civiles del Pentágono y la mayoría de los servicios de inteligencia. En medio de tal poder, la citada coalición tuvo amplios recursos políticos, culturales y económicos para intentar ejecutar un control total sobre todos los aspectos de la vida pública y para implementar una agenda política en concordancia con las metas de mantener el dominio militar y económico indiscutible de los Estados Unidos. Beshara Doumani afirma que es importante comprender que la «campaña para doblegar a la universidad, desatada después del 11/9, formó parte de un esfuerzo sostenido para cambiar el discurso público a favor de cuatro grandes agendas referidas a políticas nacionales e internacionales: dominar el globo

terrâqueo a través de intervenciones militares preventivas con enfoque especial en el Medio Oriente, ir en contra de los principios de la sociedad del Nuevo Convenio (historia de los Estados Unidos, 1933-1938; New Deal society), revertir las simpatías que generan los diferentes movimientos ecologistas y de derechos civiles, al igual que borrar la línea divisoria entre la Iglesia y el Estado.»²⁶ Lo central al implementar este proyecto fue el intento desesperado de los de la derecha en intentar «neutralizar las dos instituciones donde hay un compromiso mínimo para la investigación libre y abierta entre los medios de comunicación y el sistema universitario.»²⁷ Los esfuerzos de la derecha, en reducir los beneficios del estado de bienestar y en desmantelar las instituciones que sirven al bien público, dan testimonio de una lógica del control total que no era tan sólo característico de todos los movimientos políticos con una inclinación totalitaria, sino también como síntoma de un autoritarismo creciente en los Estados Unidos.²⁸

Al fomentar la mencionada agenda autoritaria, la administración Bush le dificultó a los científicos conducir investigaciones importantes, al desproverlos de laboratorios, a no ser que estuviesen relacionadas con la guerra en contra del terrorismo. Al mismo tiempo, los científicos que se resistieron a la prohibición de la investigación sobre células madres, a la posición oficial del gobierno en cuanto al calentamiento global, así como su postura ante la transmisión del VIH y la educación sexual, fueron intimidados por comités del Congreso, quienes auditaron sus trabajos o los amenazaron con «quitarles el apoyo del financiamiento federal para los proyectos que pudieran considerar sustancialmente ofensivos.»²⁹ El intento de restringir selectivamente el libre flujo del conocimiento crítico o independiente e ideas, se hizo igualmente evidente en los esfuerzos del gobierno en negarles permisos para estudiar, trabajar, dictar ponencias, así como la de impedir el ingreso a los Estados Unidos, a estudiantes extranjeros, a académicos y a ciudadanos críticos de las políticas estadounidenses, por lo tanto, de esta manera «interrumpen la libre circulación al mejor talento en las universidades estadounidenses.»³⁰

El pretexto de la «guerra en contra el terrorismo» se ha utilizado para etiquetar, a quienes no sean ciudadanos estadounidenses, de «enemigos combatientes» que podrían amenazar a la Seguridad Nacional. En

consecuencia, la administración Bush les negó la visa a intelectuales extranjeros críticos de la política internacional de Estados Unidos o a quienes, se presumía, serían un riesgo para el país, de acuerdo a los criterios del Departamento de Seguridad Nacional. Por ejemplo, se les negó la visa a un grupo de intelectuales y académicos cubanos que fueron invitados a asistir a un encuentro nacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos.

Uno de los abusos más ridículos del gobierno fue el relacionado con el académico internacionalmente reconocido Tariq Ramadan, un ciudadano suizo y académico islámico quien ha publicado más de veinte libros. En el 2003 se le concedió trabajar en la prestigiosa cátedra conocida como Profesorado de Religión de Henry B. Luce, Conflicto y Paz, en la Universidad de Notre Dame. Ramadan aceptó el trabajo, renunció a su posición en Suiza y obtuvo una visa de trabajo en el 2004. Nueve días antes de viajar a los Estados Unidos, el Departamento de Seguridad Nacional le revocó su visa y le impidió trabajar en Notre Dame como profesor. Sin ningún tipo de explicación y sin prueba alguna, el gobierno indicó que «respaldó o abrazó» actividades terroristas. No tan sólo ha sido un crítico abierto del terrorismo en todas sus formas, también se ha avocado a difundir tanto los principios democráticos tanto del Islam como los de la modernidad Occidental. Posteriormente sucedió que el Primer Ministro Tony Blair le otorgó la distinción «de servir en una comisión británica para combatir el terrorismo» por su trabajo por la paz y en contra de la violencia mundial.»³¹ En el 2005, una corte federal rechazó la acusación del gobierno y ordenó a la administración Bush darle la visa o, de lo contrario, presentar argumentos válidos. Al final, el gobierno mantuvo su no otorgamiento cuando arguyó un motivo nuevo y engañoso, afirmando que el Profesor Ramadan había contribuido con fundaciones caritativas que tenían nexos con Hamas, las cuales están clasificadas por los Estados Unidos como organizaciones terrorista. De hecho, las señaladas organizaciones palestinas no aparecieron en la lista negra de los Estados Unidos sino hasta el 2003, un año después de su contribución. En realidad, al Profesor Ramadan no se le permitió obtener la visa porque era crítico de las políticas de Bush hacia el Medio Oriente y porque rechazó la violencia de todos los fundamentalistas. A todos estos atropellos, Ramadan escribió: «Me temo que los Estados Unidos ha

crecido miedoso a las ideas. He aprendido que la administración Bush reacciona en contra de sus críticas no rebatiéndolas, sino que las estigmatiza y las excluye. ¿Se les permitirá a los académicos extranjeros entrar a los Estados Unidos si prometen silenciar sus críticas de la política estadounidense? Entristece pensar en el efecto que esto tendrá en el intercambio libre de ideas, en el debate político dentro de Estados Unidos y en nuestra capacidad para establecer conexiones entre las diferencias culturales.»³² Lo que debe ser agregado a esta declaración es que este caso de Ramadan ratificó el creciente autoritarismo que caracteriza a la administración Bush y la latente amenaza a la democracia tanto en casa como en todo el mundo.

El tercer caso está relacionado con el historiador Waskar Ari, un académico boliviano que obtuvo su grado en los Estados Unidos. Antes de la oferta de trabajo en la Universidad de Nebraska en Lincoln, Ari fue profesor asistente de historia en la Universidad de Michigan Occidental (Western Michigan University). Al aceptar el puesto en Nebraska, se enteró que todas sus visas existentes habían sido revocadas y que no podría asumirlo. De acuerdo con el Departamento de Seguridad Nacional, a Ari se le negó la visa «porque su nombre aparece en una lista de individuos considerados como peligrosos para la seguridad nacional,» una posición que contradice el trabajo académico de Ari y a su larga experiencia en los Estados Unidos.³³ Más recientemente, John Milios, miembro del cuerpo docente de la Universidad Nacional de Atenas y dos veces candidato al Parlamento griego, fue detenido el 8 de junio de 2006 a su llegada al Aeropuerto Internacional John F. Kennedy, y luego interrogado por agentes federales, durante ocho horas, para finalmente montarlo en un vuelo de regreso a Atenas, a pesar de haber viajado a los Estados Unidos al menos en seis ocasiones. El Profesor Milios iba a presentar su trabajo relacionado al «Estudio de la Vida de la Clase Obrera» en la conferencia del 2006 sobre «Cómo Funciona la Clase,» en el Centro de Stony Brook. Al preguntársele al Departamento de Seguridad Nacional la razón sobre su detención y expulsión, se negaron a responder.³⁴ Ramadan, Ari, Milios, entre otros, representan sólo una pequeña muestra sobre la conducta arbitraria asumida por el gobierno estadounidense al rechazarles las visas a intelectuales públicos internacionales y académicos

comprometidos. Este conjunto de acontecimientos sirve para recordar que, no tan sólo la producción del conocimiento internacional después del 11/9 ha sido espiada como nunca antes, sino que también la universidad está ahora en incapacidad de defenderse ante tales intrusiones atentatorias a la libertad académica. Lamentablemente el gobierno no es el único en limitar la investigación abierta, el conocimiento crítico y el disentimiento en los Estados Unidos.

EL ATAQUE A LAS CÁTEDRAS DE ESTUDIOS DEL MEDIO ORIENTE

Diferente de la era de McCarthy, cuando el gobierno era la fuerza principal detrás de los intentos de aplastar el disentimiento y demonizar a aquellos académicos que se atrevían a ejercer su derecho de libertad de expresión, el acoso a intelectuales críticos después del 11/9 fue también altamente promovido por grupos privados. «Guardianes de los medios de comunicación»-Media Watchdogs- (término que se refiere a quienes le hacen seguimiento a las líneas editoriales de los medios), grupos situados en las universidades y varios expertos en financiamiento, además de hacerles favores a la administración Bush, también recibían millones de dólares de fundaciones de la derecha y eran estratégicamente posicionados para monitorear y aislar cualquier vestigio de pensamiento independiente en la academia. Desde los eventos del 11/9, los académicos que desafiaban la ortodoxia política de la administración Bush eran sometidos frecuentemente a intimidación y acoso por parte de políticos conservadores, comentaristas ultra conservadores pertenecientes a los medios de comunicación, anfitriones derechistas de programas de entrevistas, periódicos sensacionalistas, fanáticos cristianos y estudiantes conservadores, los cuales, a menudo, reportaban y saboteaban a profesores que ellos consideraban muy liberales. Esto era completamente permanente para los profesores disidentes que enseñaban en las cátedras de estudios sobre el Medio Oriente. Joel Beinin, un reconocido Profesor de Historia del Medio Oriente en la Universidad de Stanford, describió la evolución y creciente influencia de lo que llamaba el «Likud (partido de derecha israelí) Estadounidense», al referirse a individuos

y grupos que promovieron el «apoyar, de forma acrítica, a Israel, partiendo de una posición política basada en un dogma religioso y que, además, «trabajaron incansablemente para delimitar la discusión que se diera sobre el Medio Oriente en las universidades.»³⁵ De hecho, el patrón de ataque que surgió en contra de los críticos académicos de las políticas israelitas, proveyó un modelo estándar para el tipo de agresión usado en contra de académicos de oposición y de otros campos. Tal como señala Jonathan Cole, estos ataques tendían a seguir un camino predecible:

Un profesor es excluido por criticar. Esto es seguido por los medios de comunicación que transmiten la noticia a una gran audiencia. Su presentación es a menudo superficial y a veces distorsionada. Algunos ciudadanos concluyen que la universidad alberga extremistas que subvierten nuestros ideales nacionales. La universidad se ve presionada por personas enardecidas, líderes políticos y alumnos quienes exigen que se sancione al profesor. Esto resulta muy familiar en la historia de nuestra nación.³⁶

Una ilustración clásica de este tipo de intimidación se puede ver en el caso de Joseph Massad, un profesor asistente contratado en 1999 por la Universidad de Columbia, quien al concluir su primer año académico fue finalista en el otorgamiento de los premios de enseñanza Van Doren. Mientras académicos de estudios de área, como Hamid Dabashi, George Saliba, y Rashid Khalidi, también eran sujetos a acoso debido a una política ejercida en tal sentido por la Universidad de Columbia, el caso de Joseph Massad recibía la mayor atención pública. Massad entró en la palestra pública cuando fue aludido en una película pro Israelí de 25 minutos llamada *Columbia Unbecoming*, producida por el David Project (Proyecto David), «un grupo con base en Boston, fuera del campo universitario, que tiene nexos con la Coalición Universitaria Israelita (Israel on Campus Coalition), una organización que aglutina a otras como el Comité de Relaciones Públicas Estadounidense Israelita (American Israel Public Affairs Comittee- AIPAC), la Liga Anti-Difamación (the Anti-Defamation League- ADL) y el Comité Estadounidense Judío (the American Jewish Comité).»³⁷ En la película, un estudiante judío y ex soldado israelita, Tomy Schoenfeld, afirmó que Massad en una clase, fuera de la universidad en el 2002, le respondió a una de sus

preguntas con el comentario: «¿Cuántos palestinos has matado?» Massad replicó que Schoenfeld nunca fue su estudiante, que nunca tomó una clase con él y que nunca lo conoció.³⁸ La segunda y más seria acusación fue narrada por un estudiante que se refirió a lo ocurrido a otra persona: «Massad le dijo, molesto, ‘Si vas a negar las atrocidades cometidas en contra de los palestinos, entonces puedes salirte de mi salón.’ La afirmación fue corroborada por otro estudiante, pero otros tres dijeron que no recordaban lo ocurrido y que tales situaciones no fueron recogidas en las evaluaciones académicas hechas al alumnado por Massad.»³⁹

La administración de la Universidad de Columbia, a pesar de lo ruin de las acusaciones en contra de Massad, formó un comité para investigar las denuncias y ceder así a las presiones políticas externas de lo que llama John Mearsheimer y Stephen Walt el «Lobby Israelita»⁴⁰—la prensa pro Israel tales como el *Wall Street Journal*, *Daily News*, *New York Post*, *New York Sun*, además del periódico de la Universidad de Columbia University, el *Spectator*, y otros grupos organizados e individuos que creen que los estudios académicos de áreas son focos para el sentimiento antiestadounidense y antisemita. El Comité de Agravio Ad Hoc que se formó libró a Massad y al MEALAC (departamento de Lenguas y Culturas del Medio Oriente y Asia) de señalamientos como los de promover antisemitismo, intimidar a los estudiantes judíos y castigar a los estudiantes pro Israel con bajas notas, pero sí concluyó que algunas denuncias en contra de Massad fueron «creíbles» en lo relativo a la acusación de haberle pedido a un estudiante judío abandonar la clase. Extrañamente, se tomó la decisión aún sabiendo bien que la estudiante, Deena Shanker, dio tres diferentes versiones del incidente al *New York Sun*, al *New York Times*, y al *Jerusalem Post*, tres estudiantes en el aula no recordaban el incidente y que Massad mismo afirmó que el incidente nunca sucedió. Agregado al hecho de que veinte estudiantes que estaban en la clase de Massad durante el supuesto incidente enviaron una carta a la administración de la universidad declarando que las acusaciones de Shanker en contra de Massad eran «inequívocamente falsas» y que el Comité Ad Hoc no estaba en lo «correcto» al darle crédito a tales aseveraciones.⁴¹ La universidad decidió no responder a la carta. Massad le dijo al *Jerusalem Post*: «nunca le pediría a ningún estudiante que saliera

de mi clase, sin importar qué comentarios o preguntas realizaran.»⁴² La mayoría de las imputaciones en contra de Massad, provenían de estudiantes que no tomaban sus clases o nunca fueron objetos de una queja formal. La acusación de Shanker se reportó a la prensa tres años después de lo sucedido y justo después del lanzamiento del video *Columbia Unbecoming (La Universidad de Columbia Poco Favorecedora)*.

Posterior a la distribución selectiva del desacreditado film *Columbia Unbecoming* a los medios de comunicación (no hubo una única película, sino seis versiones diferentes y nunca han sido televisadas al público), Massad fue sujeto a una viciada campaña mediática librada en su contra por parte de numerosos diarios de la derecha como el *Wall Street Journal*, el *Daily News*, y el *New York Sun*. La prensa sensacionalista lo atacó incesantemente y estudiantes a favor de Israel, quienes consideraban cualquier crítica de las políticas israelitas como antisemita, se unieron a otras corrientes de la derecha en la Universidad de Columbia para conspirar y despedir a Massad. Adam Federman, al escribir en *CounterPunch (Contragolpe)*, afirmó que «Poco después que se publicitaron las acusaciones en la película, Massad recibió un correo electrónico de un profesor de medicina de la asociación clínica de Columbia Moshe Rubin, diciéndole, ‘Vete a tierra árabe donde el odio a los judíos es perdonado. Vete de Estados Unidos. Tú eres una desgracia y un patético típico árabe mentiroso.’»⁴³ El ataque a Massad generó una atención nacional y provocó nuevas historias en periódicos como *la Crónica de la Educación Superior* y el *New York Times*. Los efectos de tal sensacionalismo mediático llegaron al punto de que el Congresista Anthony D. Weiner, un demócrata de New York, le exigió a Lee Bollinger, el presidente de la Universidad de Columbia, despedir al Profesor Massad. Irónicamente, Weiner arguyó que el despedir a Massad «sería un acto valiente en apoyo a la tolerancia y a la libertad académica.»⁴⁴ Jonathan Cole respondió:

La táctica Orwelliana de Weiner—de llamar a la intolerancia ‘tolerancia’—debe ser vista en un contexto más amplio. Hay un esfuerzo creciente de presionar a las universidades para que monitoreen la discusión en el aula, creen códigos discursivos y, aún más, capaciten a estudiantes irritados a que saboteen a profesores que expresan ideas que les desagraden. Existe la intención de transformar el discurso que algunos encuentran ofensivos en un tipo de acción punible.⁴⁵

Massad, sujeto a una continua campaña de intimidación y acoso, ha soportado ser difamado. Varias páginas de la red de la derecha, como *DiscovertheNetworks.org* y *CampusWatch.org*, colocaron su foto junto a otras consideradas denigrantes. La página *CampusWatch.org* establecía vínculos con artículos del *New York Sun* escritos por Alec Magnet, quien constantemente envilecía a Massad con un lenguaje letal, en donde se combinaba el sensacionalismo y el asesinato.⁴⁶ Adicionalmente, estudiantes con posturas claras a favor de Israel repetidamente asistían a las clases de Massad y de otros profesores del MEALAC con la intención de sabotear sus cursos, al interrumpir y entorpecer el debate. La administración de Columbia señaló en su *Reporte del Comité de Agravio Ad Hoc*⁴⁷ que «el testimonio que recibimos indicó que en febrero del 2002, el Profesor Massad tuvo buenas razones para creer que un miembro de la universidad estuvo monitoreando sus clases y se aproximaba a los estudiantes pidiéndoles información sobre las declaraciones de su profesor en el aula, esto como parte de una campaña en su contra.»⁴⁸

Joel Beinin insiste en que la investigación de Columbia sobre Massad nunca tuvo que haber ocurrido. Escribe:

No está claro el porqué de tal reacción emocional de los estudiantes a una información, o análisis, que presentados en un aula, tiene una carga importante de precisión objetiva o de legitimidad intelectual. Sin duda, muchos estudiantes blancos que apoyaban las prácticas de Jim Crow en las universidades a través del Sur Estadounidense en los años sesenta, se angustiaban al saber que aquellos métodos eran ilegales y rechazados por muchos estadounidenses. Esto no impedía impartirlas. Y las administraciones universitarias no tienen derecho a interferir en actividades estudiantiles extracurriculares legales. ... Grupos políticamente motivados, al utilizar evidencia que no era disponible al público, ponían presión a una universidad importante para que investigara a su cuerpo docente, basándose en criterios completamente ajenos a los procedimientos académicos. La mayoría que se quejaba de los profesores no eran estudiantes de sus clases (y algunos ni siquiera eran estudiantes). Tal como lo señala el Reporte Ad Hoc, algunos docentes de la universidad, aparentemente, reclutaban estudiantes para espiar a sus colegas. Pero esto no era causa de preocupación para los medios de comunicación de Nueva York y mucho menos para la Universidad de Columbia en su intento fallido de limitar a los cursos críticos de Israel,

sin tener en cuenta la validez académica del contenido que ellos presentaban.⁴⁹

Lo realmente sorprendente sobre la respuesta que dio la Universidad de Columbia al Profesor Massad, es el no haber reconocido la crisis que encerraba su caso; el meollo del asunto no fue que los estudiantes se habían quejado de sus ideas, sino que él y otros miembros del MEALAC eran sistemáticamente sujetos a vejámenes por parte de la prensa popular, de estudiantes conservadores y de grupos de la derecha pro Israel como lo son la página de la red de la Vigilancia del Campo Universitario (Campus Watch web site) de Daniel Pipe, el Proyecto David (the David Project), y la Liga Anti-Difamación (Anti-Defamation League). Joan W. Scott de la Asociación Estadounidense de Profesores afirmó que la Universidad de Columbia perdió una oportunidad para definir el quid del asunto, como es «la amenaza a la integridad de la universidad al intervenir agitadores externos organizados que interrumpen clases y programas con propósitos ideológicos.»⁵⁰ De igual manera, el informe, tal como lo señala Eric Foner, un historiador de la Universidad de Columbia, afirma que «aquellos profesores que no tratan a los estudiantes correctamente deben ser de alguna forma reprimidos; por el contrario, cuando los estudiantes encuentran ideas con las que no están de acuerdo, eso da pie para quejarse ante la universidad.»⁵¹ Está claro que lo que se ponía en entredicho en este conflicto no eran los puntos de vistas políticos de Massad, sino que detrás de toda campaña bien organizada de intimidación, estaba tramado el hacer un vil asalto a la libertad académica, al saber crítico y a la idea de la universidad como un lugar para el cuestionamiento y el pensamiento;⁵² todo lo anterior se corresponde con un tenebroso silencio cuando se plantea la imperiosa necesidad de los profesores de mantener el control sobre «la naturaleza de la pedagogía universitaria y de la producción del conocimiento académico.»⁵³

Las implicaciones fueron más graves de lo que la Universidad de Columbia esperaba. El *New York Times* publicó una editorial denunciando que el Comité Ad Hoc «estaba parcializado al mostrar una posición anti-israelí;» criticaba además al comité por haber dejado de «examinar la calidad y justicia de la enseñanza,» y también estimaba que «al momento de contratar al personal docente deberían de ser más cuidadosos, así como mostrar

mayor determinación al ser despedido.»⁵⁴ En resumen, el *New York Times* les dijo a sus lectores que la Universidad de Columbia no tan sólo debería prevenir el sesgo en las aulas de clase; sino además también debería de «hacer un seguimiento de las quejas que se presentan por los cursos politizados y por la falta de rigor académico, esto como parte de su esfuerzo para mejorar el departamento.»⁵⁵ Es temerario el *New York Times*, al afirmar que posiciones expresadas dentro del salón de clases, incluyendo las que disienten de las políticas del gobierno, merecen ser criticadas por falta de rigor académico y que «los profesores deben de seguir una línea pedagógica ‘justa’, así como tampoco se debería de apoyar a académicos no calificados para enseñar una materia en particular.»⁵⁶ El *New York Times* no tan sólo criticó a la universidad por sesgar la investigación, sino también rechazó, paradójicamente, la supuesta posición anti-israelí que Massad toma en sus clases. Lo más sospechoso de todo, es que este artículo fue presentado, seguido de otro, en donde el columnista del *New York Times*, Thomas Friedman, pedía al Departamento de Estado denunciar a aquellos críticos que consideren las acciones de los Estados Unidos causa de la violencia mundial contemporánea. De acuerdo a Friedman, «estos críticos son aún más despreciable que los mismos terroristas y merecen ser expuestos al escarnio público.»⁵⁷ Este tipo de conexión Macarthista entre el disentimiento y el terrorismo se ha convertido en lugar común en los Estados Unidos y es abiertamente defendido por un columnista famoso en uno de los principales periódicos en el mundo. Todo aquel que mantenga una postura en desacuerdo con las visiones conservadoras, es etiquetado ya sea de anti-estadounidense o de antisemita, además de ser sujeto a una campaña coordinada de calumnias, como lo son la inclusión en listas negras o el despido laboral.⁵⁸

Los intentos públicos en difamar a Joseph Massad, y a sus colegas, no tan sólo constituyeron una victoria para los grupos de la derecha, tales como el Comité de Relaciones Públicas Estadounidense Israelita (American Israel Public Affairs Committee), la Liga de Anti-Difamación (Anti-Defamation League) y la Vigilancia de los Campos Universitarios (Campus Watch), también justificaron la aplicación de una segunda ola de ataques en contra de profesores que se oponían a las políticas del gobierno israelí y en

contra de aquéllos que se atrevían a retar a las políticas de la administración Bush, o a sus aliados, o a criticar cualquier aspecto del mito de Estados Unidos como portador de la democracia liberadora y su apogeo en la civilización Occidental.

¿CUÁNTOS WARD CHURCHILLS MÁS?

El ataque en contra de Joseph Massad reveló el alcance de la censura Macarthista, además de poner de relieve la forma en que se activaron recursos financieros, por la parte de grupos de derecha, los cuales están dispuestos, por medio del abuso, a silenciar profesores que desafíen las políticas interconectadas de los gobiernos de Israel y de Estados Unidos.

Los intentos por parte de la Universidad de Colorado para castigar a Ward Churchill, por un artículo en el que comparó a algunas víctimas del ataque al Centro de Comercio Mundial (World Trade Center) con «los pequeños Eichmanns» (frase que describe a aquéllos que participan en sistemas inmorales, los cuales, al actuar colectivamente, tienen un efecto comparable al del papel que jugó Adolf Eichmann en el Holocausto. Churchill utilizó esta frase para calificar así a los tecnócratas que trabajaban en las Torres Gemelas, en la mañana del 11/9, a quienes los consideró cómplices del Imperio)⁵⁹, proveen otros ejemplos de la expansión de una red de ataques contra los académicos de izquierda, los cuales manifiestan sus visiones políticas públicamente, y que representan a la mayoría de profesores de la universidad. A pesar de que la ideología política de Churchill formaba parte de un pequeño grupo docente, sus aseveraciones crearon consternación entre los conservadores. Lo usaron como arquetipo en sus esfuerzos para transformar a la universidad. Por ejemplo, Newt Gingrich, ex vocero de la Casa Blanca, arguyó refiriéndose a Churchill: «Vamos a agarrarlo y que ocurra el efecto dominó. Y así haremos con cualquiera que tenga una opinión parecida, al igual que aquéllos dedicados a disciplinas raras como lo son estudios étnicos, de mujeres y culturales.»⁶⁰ Como respuesta a la intensa presión puesta en la Universidad de Colorado en Boulder para despedir a Churchill, se formó una comisión del cuerpo docente para investigar el

incidente. Al reconocer que Churchill no pudo ser despedido por sus comentarios, por ser avalados por la Primera Enmienda, el comité intentó arremeter por otra vía. Se le dio el cargo de «inmoralidad en la investigación.» John Wilson, quien ha publicado, ampliamente, sobre el tema de la libertad académica, señaló que el cargo de «inmoralidad en la investigación» era un término muy sutil y que cualquier comité que dictamine el despido de un profesor debe proveer una definición concisa que distinga entre la investigación incompetente y la fabricación literal de los datos. Wilson consideró que la acusación real hubiera sido la de «hacer afirmaciones sin una adecuada evidencia,»⁶¹ muy lejos del cargo de «inmoralidad en la investigación. El comité, además de alegar que tal «mal comportamiento» se debió a la referencia a la nota de pie de página, procedió a emitir, igualmente, una «nota de despido.»⁶² Se espera que Churchill sea despedido.⁶³ Wilson afirmó que «la comisión, al interpretar erróneamente el significado de ‘inmoralidad en la investigación’, y al apoyar la suspensión e incluso la destitución de un profesor con protección laboral por su uso de pie de páginas, le abría las puertas a una cacería de brujas por parte de la derecha en los campos universitarios y que los conservadores fácilmente la podrían aplicar en todo el país.»⁶⁴ La universidad no tan sólo sucumbió ante las presiones tanto de organizaciones reaccionarias como del Gobernador del estado de Colorado, Bill Owens, quien fuera activista de derecha para el Consejo Estadounidense de Directivos y Alumnos (American Council of Trustees and Alumni), sino también afirmó en un reporte que los académicos que tengan posiciones ‘no muy populares’ pueden esperar «tener su titularidad y su visión política indagada.»⁶⁵ Es de resaltar que casos como el de Churchill han sido repetidos durante muchos años, pero que justamente el de él llega a ser objeto de investigación después de sus comentarios sobre el 11/9.

Gingrich consideró que el despido de Ward Churchill ocasionaría el cierre de aquellos departamentos y programas, al igual que el despido de académicos, que «desdeñan a Estados Unidos». La posición de Gingrich se vio reflejada en los comentarios de la junta de gobierno de la Universidad de Colorado, al ponderar el futuro de Churchill y al aceptar la declaración de un miembro de la junta Tom Lucero: «Naturalmente estaré buscando

pruebas en todos los departamentos, así como su valor y mérito académico en la comunidad universitaria. Quiero indagar si es necesario eliminar cursos y departamentos por mérito cuestionable.»⁶⁶ Esto envió un mensaje escalofriante al cuerpo docente de la Universidad de Colorado y a toda la nación, en especial a aquellos docentes sin protección laboral que incentivaban el pensamiento crítico. Esta advertencia fue reforzada cuando el comité de la Universidad de Colorado le recordó a Churchill que probablemente no fuese investigado si hubiera bajado la cabeza y se hubiera quedado quieto: «Las figuras públicas que levantan su voz en torno a asuntos controversiales de interés público, naturalmente atraen más controversia en torno a sus antecedentes y a su trabajo que aquellos académicos que escriben tranquilamente sobre asuntos esotéricos y no caen en el debate político.»⁶⁷

Gingrich descaradamente utilizó a Churchill como peón, en una guerra librada por extremistas de derecha, con la intención de despojar a la universidad de sus intelectuales críticos, así como de sus planes de estudio, programas y departamentos orientados al pensamiento crítico.

Paralelamente, el Consejo Estadounidense de Directivos y Alumnos (American Council of Trustees and Alumni- ACTA) sacó un reporte titulado *¿Cuántos Ward Churchills más?*, en el cual disfrazaban su paranoia endémica, jingoísmo y anti-intelectualismo bajo la máscara del estudio académico preocupado en «proteger» a la libertad académica. Anne D. Neal, la presidenta del ACTA escribió: «La libertad académica es conferida a los profesores para la búsqueda de la verdad. Pero la libertad académica es tanto una responsabilidad como un derecho. No exime a la academia del escrutinio externo y de la crítica. La libertad académica en la universidad debería terminar cuando los profesores abusan de la confianza especial que se les otorga; confianza consistente en respetar la libertad académica de los estudiantes para aprender.»⁶⁸ Sin embargo, el argumento principal del escrito estableció que el espacio que separó al cuerpo docente de Ward Churchill fue en realidad pequeño, y que las universidades ahora «corren el riesgo de perder su independencia y el privilegio que tradicionalmente gozaban.»⁶⁹ ¿Y cómo sabemos que la Educación Superior ha caído en tales calamitosos aprietos? Este cambio apocalíptico se manifestó a través de un sumario de temarios, sin sustento alguno, tomados de varias universidades, que afirman

que «los profesores están usando sus aulas de clase para motivar agendas políticas so pretexto de enseñar a sus estudiantes pensar críticamente.»⁷⁰ Los cursos de discusiones sobre étnia y justicia social fueron eliminados por distorsionar la historia estadounidense; Neal se refirió al consenso de la historia (consensus history), una posición hecha famosa por Lynne Cheney, quien repetidamente aseveró que la historia debe ser célebre aún si se requiere analizar «los conflictos internos y a la población que no es blanca.»⁷¹ El ACTA afirmó que «la rabia y la culpa son componentes centrales de la pedagogía de la justicia social.»⁷²; por el contrario, el discutir los principios morales y los valores pedagógicos para combatir el sufrimiento humano, la maldad, la violencia y la injusticia social, es el corazón de la pedagogía de la justicia social. El reporte irónicamente insistió en la puesta en práctica del rigor académico; luego retomó el caso de Joseph Massad , ¿otro Ward Churchill?, como si todavía estuviera pendiente alguna investigación, olvidándose que el Comité Ad Hoc de la Universidad de Columbia había librado al MEALAC de todos los cargos. Finalmente, alertó a administradores, juntas de gobierno, directivos y profesores, con derechos laborales, sobre la necesidad de vigilar a los instructores en el nombre de la «imparcialidad». El ACTA, al presentarse como defensor de la libertad académica, realmente quiso monitorear y vigilar a la universidad, así como lo hace la Seguridad Nacional y la Agencia de Seguridad Nacional, al espiar a los ciudadanos estadounidenses sin obtener primero una orden.

El ACTA no mantiene el principio de la libertad académica, tampoco se acopla a la noción de John Dewey de que la educación debería ser responsiva a los conflictos más controversiales de nuestra época. También se opone a la insistencia de Hannah Arendt de que el debate y el compromiso por la persuasión son la esencia de las políticas orientadas a la democracia y a la pedagogía. De hecho, el intento del ACTA en desacreditar tanto a académicos liberales como de izquierda, al insinuar que todos son imitaciones de Ward Churchill, tuvo poco que ver con apoyar la libertad académica o el aprendizaje crítico; por el contrario, representó una especie de autoritarismo de la derecha comprometida a alimentar el anti-intelectualismo y la intolerancia, más que defender el derecho del cuerpo docente de tomar sus decisiones pedagógicas y no ser penalizado por ello. El ACTA apoya

activamente el espionaje del conocimiento en el aula, el monitoreo de los planes de estudio y limita la autoridad de los profesores y de los estudiantes. Ello representa el ataque más peligroso que haya habido a la libertad académica. Debido a que este Consejo y otros grupos de derecha no están al tanto de la relación entre educación y democracia, la única manera que pueden imaginar a una pedagogía para la justicia social es por medio del proselitismo. A causa de la cada vez más sonada pedagogía crítica como forma de adoctrinamiento, el ACTA y otras organizaciones han fracasado en teorizar la pedagogía que iluminaría las formas en que el poder es reinventado a través de la interacción entre profesores, textos y estudiantes, a la vez que los estudiantes se concilien con su propio poder como agentes sociales e individuales deseosos de arriesgarse, apropiarse críticamente del conocimiento y desarrollar una visión de una sociedad justa. Los ataques de la derecha en contra de la universidad son totalmente opuestos a la visión que sostiene Robert Haas: el trabajo de la educación es inherentemente moral y político porque su propósito es «refrescar la idea de justicia que se apaga en nosotros todo el tiempo.»⁷³

LOS ATAQUES EXTREMISTAS A LA UNIVERSIDAD: SE HACE PRESENTE EL MACARTHISMO

Los desafíos más recientes en contra de la libertad académica de los profesores liberales y de la pedagogía crítica, han desarrollado esfuerzos más capaces y sistémicos dirigidos a convencer al público, al alumnado, a directivos y políticos, de que la Educación Superior está bajo el control, principalmente, de académicos liberales y de izquierda, los cuales promueven la parcialidad por el anti-corporativismo y el sentimiento en contra de los Estados Unidos. Y mientras las tácticas por socavar la libertad académica y la educación crítica se han sofisticado, los representantes de la academia de la derecha han agudizado sus ataques. Por ejemplo, James Pierson, en la revista conservadora *Weekly Standard*, afirmó que cuando dieciséis millones de estudiantes entran en lo que él llama «la Universidad de izquierda», descubrirán que «la ideología de la universidad de izquierda es tanto anti-estadounidense como anticapitalista.»⁷⁴ Para Roger Kimball, editor del

periódico conservador *The New Criterion* (*El Nuevo Criterio*), la universidad ha sido corrompida por los valores de Woodstock ... que impregna nuestras vidas como una neblina corrosiva. ...¿Por qué los padres financian la moral anti-civilizadora que se le imparte a sus hijos por docentes protegidos y contrarios a la ley? ¿Por qué los ex alumnos generosamente apoyan un alma mater con principios políticos y educativos que sostienen una visión del mundo que, no sólo es simplemente diferente, sino que más bien es diametralmente opuesta a la concepción que ellos respaldan? ¿Por qué los directivos presiden una institución donde se repudia sistemáticamente a la misión pedagógica que ellos se comprometieron defender? Estas son preguntas que deben plantearse con frecuencia y ser respondidas.⁷⁵

Carol Swain, al escribir en *Crónica de la Educación Superior*, afirmó, sin respaldo de ninguna documentación, que las elites secularizadas y liberales que habitan en la universidad dirigen su aversión hacia «los estudiantes brillantes, conservadores, quienes son repetidamente víctimas de docentes del cuerpo docente que usan el poder de la evaluación para empujarlos hacia la conformidad.»⁷⁶ Otro ejemplo de la retórica inflada y de argumentos distorsionados ocurrieron cuando el ex candidato presidencial republicano, Rev. Pat Robertson, entrevistó a David Horowitz en su programa de televisión *700 Club* en marzo del 2006. Al mostrar su odio, que lo caracteriza, hacia la academia liberal, Robertson proclamó que hay al menos «de treinta a cuarenta mil» profesores de izquierda, agregando: «son termitas que han trabajado en la madera de nuestra sociedad académica, lo que causa consternación... Son racistas, asesinos, desviados sexuales y aliados del Al-Qaeda—; y ellos pueden estar enseñando a sus hijos! Estos tipos son más y más comunistas, son propagandistas de primer orden. Ustedes no quieren que estos radicales les laven el cerebro a sus hijos, no desearían que esto pase. No tan sólo lavan el cerebro, también golpean, los golpean, los hacen que se encojan en la sumisión.»⁷⁷ Ni uno a ser ultrajado, Horowitz estuvo de acuerdo con Robertson, al agregar que:

Es la corrupción intelectual, y es realmente una corrupción política mayor que el escándalo de Enron y mucho peor aún. Enron lo hizo por dinero. Esto es por las mentes de los jóvenes y el futuro del país. Estimo que hay de 50.000 a 60.000 profesores radicales que quieren que los

terroristas ganen y que nosotros perdamos la guerra en contra del terror. Consideran a los terroristas como luchadores por la libertad y a Estados Unidos como un poder imperialista que oprime al tercer mundo y que somos la causa principal de los ataques en contra de nosotros mismos.⁷⁸

Los educadores progresistas son vistos como versiones engavetadas de Ward Churchill, son la «costra caída que muestra la llaga ulcerada,»⁷⁹ los cuales necesitan de una regulación externa, o más bien, de aplicarles despidos abiertos. Así existe un llamado ridículo para elaborar un proyecto conservador con la intención de legislar sobre el control externo a ejercer sobre la autoridad profesoral y para activar leyes para proteger a los estudiantes conservadores del acoso pedagógico. Tal convocatoria sería extensiva a establecer, también, una legislación para regular el proceso de contratación. Lo anterior ha sido disfrazado con un lenguaje de justicia y balance. Al tomarse para ellos «términos claves en el léxico liberal, como si fueran los únicos y verdaderos campeones de la libertad y de la diversidad en el campo universitario,»⁸⁰ varios individuos y grupos de la derecha tienen como objetivo el logro de la llamada «universidad liberal»; todo esto lo sustentan en el pretexto de que las universidades están dominadas por profesores de izquierda y que los estudiantes conservadores a menudo son víctimas en tales instituciones y aulas politizadas.

David Horowitz permanece como uno de los voceros más poderosos y reconocidos que guían este esfuerzo hacia el «equilibrio académico.» Horowitz, un auto-identificado ex radical de la izquierda, quien ahora se ha convertido en un conservador de la derecha, es el presidente del Centro para el Estudio de la Cultura Popular (Center for the Study of Popular Culture), además de ser el ideólogo que maneja a la revista en línea *FrontPageMag.com*. Es también autor de más de veinte libros y fundador de Estudiantes para la Libertad Académica (Students for Academic Freedom-SAF), un grupo de «vigilancia nacional», así llamado por la derecha y que monitorea lo que dicen los profesores en sus aulas. Hay que agregar que aparece como fundador de *DiscovertheNetworks.org*, una base de

datos en línea cuyo propósito es «catalogar a todas las organizaciones e individuos que integran a «la Izquierda.»⁸¹ Es una de las voces más poderosas en el asalto a la Educación Superior, ha usado el recurso de la diversidad intelectual y de la libertad académica con gran éxito para así promover su Declaración Académica de Derechos (Academic Bill of Rights—ABOR).⁸² Igualmente se encarga de conducir campañas de difamación a través de varias páginas de la red en línea y de libros, e intenta convencer a políticos federales y estatales para que aprueben su ABOR. De acuerdo a Horowitz, el propósito de ABOR es «codificar la tradición de la libertad académica, enfatizar el valor de ‘diversidad intelectual’ ya implícita en el concepto de libertad académica; y, lo más importante, reivindicar los derechos que tienen los estudiantes, a no ser adoctrinados o agredidos por propagandistas políticos en el aula o en cualquiera otra parte del recinto educativo.»⁸³

Horowitz, al intentar exponer lo que él ve como un desequilibrio en la universidad y su discriminación hacia los estudiantes conservadores, insiste en que la academia es controlada en su mayoría por radicales de izquierda, quienes la dominan, monopolizan los espacios que se les dan a los invitados para dar charlas en los campos universitarios e influyen, en gran medida, en el crecimiento de organizaciones estudiantiles de izquierda.

Incluso, antes de que la campaña de Horowitz se haya desencadenado, estos tipos de alegatos referentes a las afiliaciones políticas de la universidad habían sido promovidos por los políticos republicanos a través de editoriales y datos estadísticos presentados en los medios de comunicación dominantes; a pesar de los numerosos estudios que han probado que tales cifras son metodológicamente defectuosas y estadísticamente parcializadas. Por ejemplo, la editorial del *Wall Street Journal* editorial en el 2003 afirmó que «los Demócratas superaron a los Republicanos por un margen de 10-1 en un estudio reciente de afiliación política en 32 Universidades Estadounidenses que llevan el liderazgo.» Sin causarles perturbación alguna, el columnista George Will bromeó al referirse que los campos universitarios cada vez más «se asemejan intelectualmente a Corea del Norte.»⁸⁴ La consecuencia del dominio de la Educación Superior por la izquierda es, según algunos conservadores, la amenaza no tan sólo a

las universidades, sino a la sociedad estadounidense misma. Tal como Steven Warshawsky en términos ominosos dijo:

Se ha comprobado por casi dos décadas la penetración de la Educación Superior estadounidense por la izquierda, la cual abarca desde colegios universitarios humildes hasta universidades de la Liga de la Hiedra (asociación de ocho universidades privadas del noreste de Estados Unidos). El gran desequilibrio político-ideológico en el personal universitario (seguidores ya sea del Partido Demócrata o del Republicano), la revelación de universidades importantes (como Harvard y Berkeley) como donantes a candidatos del Partido Democrático, las aproximaciones de pedagogía «crítica» que hacen hincapié en la «desigualdad» y la «opresión,» la negación a lo objetivo y a los estándares universales, basados en el significado y la lógica, bajo la máscara de la «deconstrucción» (término que se refiere a la generalización por parte del filósofo post-estructuralista francés Jacques Derrida del método implícito en los análisis del pensador alemán Martin Heidegger. Consiste en mostrar cómo se ha construido un concepto cualquiera a partir de procesos históricos y acumulaciones metafóricas- de ahí el nombre de deconstrucción), el acoso a estudiantes y a organizaciones conservadoras y el desenfreno de lo que es llamado políticamente correcto, son pruebas evidentes de esa penetración. El resultado, como Allan Bloom, David Horowitz, y otros han argumentado, es el asalto político liberal a la sociedad estadounidense a través de la experiencia universitaria.⁸⁵

El caso de Horowitz refleja en una serie de estudios empíricos elaborados para la Declaración Académica de Derechos; muchos de esos estudios son dirigidos por asociaciones de la derecha.⁸⁶ Son más convincentes al estar más comprometidos.⁸⁷ Los estudios estadísticos que Horowitz cita raras veces se refieren a facultades, departamentos o programas diferentes a los de ciencias sociales y humanidades, excluyendo así una gran parte del campo universitario. Por ejemplo, no tienen nada que decir acerca de la afiliación política en facultades o negocios, agricultura, educación, ciencias de la computación, ciencias médicas e ingeniería. De acuerdo al periódico *Princeton Review*, cuatro de las diez carreras más populares son

administración y gerencia comercial, biología, enfermería y ciencias de la computación, ninguna de ellas incluida en los estudios de Horowitz.⁸⁸ Al ser muy difícil proveer estadísticas adecuadas relacionadas a establecer la proporción entre liberales y conservadores en la academia, un reporte de la Universidad de California en Los Ángeles, mostró una encuesta que se le hizo a más de 55.000 miembros de la universidad y administradores en el período 2002-2003, la cual determinó que el «48 por ciento se identificaron como liberales o de extrema izquierda; 34 por ciento como del centro, y tan sólo 18 por ciento como conservadores o de extrema derecha.»⁸⁹ De todos, un 52.3 por ciento de la universidad se consideró del centro o conservador. Un estudio del 2006 por el periódico *Public Opinion Quarterly* (*Opinión Pública Trimestral*) arguye que «inclinaciones recientes sugieren tendencias hacia el centro, hacia una facultad más moderada» y que existe «poco peligro de que ...una tendencia crecientemente liberal tome las universidades.»⁹⁰ Pero hay más en juego que la confiabilidad en los estudios estadísticos que miden los patrones de voto, los valores y las posiciones políticas de la facultad. También está el tema de saber si tales estudios nos dicen lo que pasa en los salones universitarios. ¿Qué correlación es la correctamente asumida entre los patrones de voto del profesor y cómo él o ella enseña una clase? Realmente ninguna. ¿Cómo tales estudios podrían lidiar con las personas cuyas posiciones políticas no son tan claras y cuándo un individuo es socialmente conservador, pero liberal en lo económico? ¿Y quiénes somos para asumir que existe una correlación entre «la orientación ideológica de alguien y la calidad de su trabajo académico?»⁹¹ Y por supuesto, la pregunta que los comisarios de la derecha rechazan reconocer: ¿Quién va a monitorear y determinar las políticas para la contratación, para los miembros de la facultad y para los departamentos universitarios? ¿Cómo tal cruda noción de la política mediaría en la guerra disciplinaria entre, por ejemplo, aquellos cuyos trabajos son empíricos y aquellos quienes se adhieren a métodos cualitativos? y si el equilibrio implica que para que todas las posiciones sean iguales se les debe otorgar el mismo tiempo a cada una de ellas para que no parezcan parcializadas; si es así, luego ¿deberían las universidades dar el mismo tiempo a los que rechazan el Holocausto, que a los que apoyaron el Apartheid en Sur África o a los defensores de la esclavitud, entre otros?

Tal como lo señala Russell Jacoby, con un grado de ironía: si el equilibrio político es tan importante, entonces ¿Por qué no es invocado en otros sectores dominantes de la sociedad? Jacoby comenta:

Los conservadores se quejan, de manera implacable, de que no tienen su justo lugar en la universidad y que quieren igualdad—es decir, más conservadores en las universidades. Dicen estar aislados en los campos universitarios estadounidenses, como también de ser acosados y mal entendidos. Nos llegan noticias como de que poetas votan por el partido Demócrata o que Kerry recibió más dinero de los profesores que Bush. Quieren que las universidades reflejen la composición política de los Estados Unidos. Por supuesto, no señalan tales desigualdades en organismos como el Pentágono, el FBI, la CIA, entre otros entes gubernamentales, donde los intereses son mayores y donde, presuntamente, los seguidores de Michael Moore son escasos. Si la Vida fuese un gran juego de Monopolio, le pediríamos un intercambio a estos conservadores: ustedes nos dan el Pentágono, el Departamento de Estado, el de Justicia y el de Educación, y echen a la Corte Suprema también, y les daremos cada maldito departamento de Inglés que quieran.⁹²

El tema del equilibrio es también usado para insinuar que los estudiantes conservadores son acosados, intimidados, o evaluados injustamente, de manera implacable, debido a sus visiones políticas, a pesar de su creciente presencia en los campos universitarios y el generoso apoyo financiero que reciben de una docena de instituciones conservadoras que «gastan unos 38 millones de dólares para impulsar sus acciones al traer voceros a las universidades y al financiar publicaciones estudiantiles conservadoras.»⁹³ Ejemplos de supuesta discriminación hacia los estudiantes conservadores se pueden encontrar en la página de la red de Estudiantes para la Libertad Académica (SAF), fundada por Horowitz, cuyo lema es «No puedes obtener una buena educación si te dicen tan sólo la mitad de la historia.»⁹⁴ SAF tiene organizaciones en 150 campos universitarios y mantiene una página en la red donde los estudiantes pueden registrar sus quejas, en las que expresan su desagrado por comentarios de profesores o por libros con orientación izquierda/liberal, no reflejando discriminación.

Estas son las razones por las que se imputan cargos de discriminación o acoso. Los estudiantes manifiestan su molestia al tener que leer libros,

como los de Howard Zinn, Cornel West, o Barbara Ehrenreich. Otros protestan por colocar documentales de Michael Moore como *Fahrenheit 9/11*, *Super Size Me (Super Engórdame)*, o *Wal-mart: The High Cost of Low Living (Walmart: El Alto Costo de Vivir a Bajo Costo)*. Un estudiante se ofendió porque un profesor, en su presentación en un curso de relaciones internacionales, preguntó ¿qué pensaba la clase acerca de «los planes estadounidenses de atacar Irán»? La naturaleza de la ofensa pedagógica tenía dos aspectos: se alegó que la pregunta reveló la «parcialidad liberal» del profesor y creó un clima hostil para los estudiantes conservadores, quienes también se ofendieron cuando el profesor ignoró una afirmación hecha por otro estudiante, al comentar que lo único que hacía «la comunidad de inteligencia militar estadounidense» era planificar guerras.» Otros estudiantes comentaron: «¡Esta clase fue terrible! ¡Se nos asignó 3 libros, más un curso de lectura (course reader)! No creo que un profesor, por tener el derecho de asignarnos cualquier cosa que quieran, deba forzarnos a leer tanto. De hecho, creo que el profesor se enteró de mis creencias políticas y religiosas y es por ello que asignó tanta lectura.»⁹⁵ Una estudiante se quejó en la página de la red SAF sobre un curso sobre libertades civiles en la Universidad de Pórtland, porque se sintió intimidada debido a que un profesor tocó el tema relacionado a la percepción del público estadounidense ante «el hecho de la manipulación de la inteligencia por parte de la Administración Bush para conllevarnos a la guerra,»⁹⁶ una supuesta difamación a los valores patrios estadounidenses. Otra estudiante se sintió acosada porque tuvo que leer un texto, que para ella no estaba en lo cierto, en clase llamado *Fast Food Nation (Nación de Comida Rápida)*, el cual se refiere a las regulaciones del gobierno a la industria alimenticia. Todo ello forma parte de una campaña de «adoctrinamiento de izquierda.»⁹⁷

La Profesora Ann Marie B. Bahr ha mencionado casos de estudiantes de derecha que se negaron a leer dos libros que asignó; uno de ellos «La Religión en la Cultura Estadounidense,» supuestamente «predispone en contra de los evangélicos.»⁹⁸ Russell Jacoby afirma que casi todas las quejas «reportadas al centro de Abuso de la Libertad Académica se refieren a los comentarios políticos que se hacen en clase o a libros asignados. Utilizando el mismo lenguaje de los comentaristas de derecha: presenciamos

el surgimiento de niños llorones conservadores que exigen una solución judicial, una seguridad garantizada y una digna representación.»⁹⁹

Lo que resulta perturbador acerca de esos casos es que los estudiantes que se sienten agraviados, al igual que los que los secundan, son totalmente indiferentes. Manifiestan que están sujetos a una intrusión política en el salón, desestimando a la autoridad del profesor, su experiencia y los estándares académicos profesionales que proveen las bases para lo que se enseña en las aulas, la aprobación de cursos y el determinar quiénes son contratados para enseñar tales cursos. Las quejas de los estudiantes conservadores alegan que por ser «consumidores» de la educación, tienen el derecho a exigir lo que debería enseñarse, como si el conocimiento fuese simplemente una mercancía a ser comprada de acuerdo a sus gustos. Los estándares académicos, las normas, el razonamiento, la suposición de que los profesores poseen cierto grado de autoridad, debido a su tradición en la investigación y a sus metodologías, el saber significativo y la historia, son totalmente obviados por los estudiantes conservadores, presumiendo que tienen el derecho de escuchar sólo las ideas con las que están de acuerdo y de seleccionar sus propias lecturas de clase.¹⁰⁰ El disentir de una idea no significa que tienen la autoridad, la experiencia, la educación o el poder de imponer a sus compañeros lo que deba ser planteado, discutido o enseñado en un aula de clase. Los intentos de evadir las peticiones académicas y la autoridad del docente, hacen que surjan interrogantes acerca del propósito de la educación. El Profesor Rashid Khalidi señala:

Si los estudiantes se encuentran con las mismas ideas con las que llegaron a la universidad, no obtuvieran nada valioso aquí. Si no se les desafiara, si no se les forzara a repensar las cosas con las que llegan a los 18 años de edad ..., cuál sería, por el amor de Dios, la esencia de una universidad, cuál sería el significado de enseñar. Llegaríamos únicamente con ideas convencionales monolíticas. Es por ello que la libertad académica es absolutamente vital.¹⁰¹

Las quejas grabadas por el grupo SAF, como aquellas usadas por Horowitz, son casi todas anecdóticas y raras veces siguen los protocolos de agravio de la universidad. Aún más, a tales historias se les da crédito tan sólo por ser articuladas, más no por poseer pruebas o evidencias. De hecho,

Horowitz, al verse presionado ante una junta del congreso de Pennsylvania, que investigaba si los cargos sobre la parcialidad política tenían algún mérito, admitió que algunas de las acusaciones más significativas que había hecho eran realmente falsas. Por ejemplo, se probó que la historia sobre el sesgo político en clase, basado en un profesor de Penn State que mostró el documental de *Fahrenheit 9/11*, fue mentira; esa fue la historia por la que se pidió una audiencia en Pennsylvania.¹⁰² Después que la legislatura pasó el HR177, el cual es una versión de la Declaración Académica de Derechos de Horowitz, se le pidió a Penn State presentar una «lista de todas las quejas, que había recibido en los últimos cinco años, sobre el tema de la libertad académica. En una universidad de más de 80.000 estudiantes, durante un período en el que más de 177.000 cursos fueron impartidos, tan sólo 13 denuncias habían sido presentadas. ... y al menos tres de ellas muestran que los estudiantes acusan a sus profesores de ser muy conservadores más que liberales.»¹⁰³ Cuando el comité legislativo de la Casa de Representantes de Pennsylvania examinó si los derechos de los estudiantes eran violados por sus visiones políticas, éste emitió un reporte final rechazando los argumentos de Horowitz sobre la gran escala de discriminación en contra de los estudiantes conservadores. Además, removió el testimonio de Horowitz del reporte final y afirmó que no encontró evidencia alguna de la presunta opresión a los estudiantes, específicamente, por sus creencias políticas. Horowitz respondió culpando a los Demócratas y a los sindicatos e insistió que «líderes del cuerpo docente ‘intrigantes’ convencieron a los ‘Republicanos de mente débil’ (quienes controlaban el comité) de ir en su contra.»¹⁰⁴

Horowitz incluyó en su libro, *Los Profesores (The Professors)*, el supuesto adoctrinamiento político que imparten los académicos en clase, lo cual ya resulta un descaro. El libro es una espeluznante mezcla de falsedades, mentiras, tergiversaciones y anécdotas sin respaldo alguno. Hace referencia a los llamados profesores «peligrosos», condenándolos simplemente por lo que enseñan, sin saber cómo enseñan. Por ejemplo, el Profesor Lewis Gordon es criticado por incluir los «aportes del pensamiento Africano y Oriental» en su curso sobre existencialismo.¹⁰⁵ En un estudio crítico y detallado, denominado *Los Hechos Cuentan (Facts Count)*, de la organización Intercambio Libre en los Campos Universitarios (Free Exchange

on Campus), se muestra que el libro de Horowitz contiene un sinfín de «imprecisiones, distorsiones y manipulaciones de los hechos—al incluir declaraciones falsas, percepciones erradas de los puntos de vistas de los profesores, amplias demandas sin soporte de hechos y omisiones de información.»¹⁰⁶ Pienso que Neil Gross está totalmente en lo cierto en argüir que «*Los Profesores* no es una narración objetiva escrita desde un punto de vista de las Ciencias Sociales. El libro de Horowitz es una retahíla de narraciones que imitan, en forma y contenido, al tipo de políticos que él mismo ridiculiza. Lo que carcome a Horowitz no es el hecho que los profesores lleven sus visiones políticas al aula, sino aquellas visiones diferentes a las de él.»¹⁰⁷ El vituperio incesante por parte de Horowitz en contra de los críticos intelectuales, a quienes considera de la izquierda, es perfectamente capturado en el comentario que hizo en el programa de la Dr. Laura al decirle a la audiencia que «los de la izquierda en los campos universitarios odian más a los Estados Unidos que los mismos terroristas.»¹⁰⁸

Stanley Fish ha afirmado que el concepto de «equilibrio» está viciado y debería ser asumido como táctica política, más que un valor académico.¹⁰⁹ Como táctica, su propósito no es simplemente la presencia de más profesores conservadores enseñando en los departamentos de inglés de las universidades, para así proteger a los estudiantes conservadores de los horrores del adoctrinamiento de la izquierda, sino más bien cuestionar la integridad académica, eliminar el saber crítico y desestimar a la universidad como una esfera pública que educa a los estudiantes a ser ciudadanos críticamente comprometidos y responsables. El concepto de equilibrio degrada a la autoridad del profesor, al sugerir que la prueba política es la consideración más apropiada para la enseñanza, y desvaloriza a los estudiantes al indicar que son robots felices que no están interesados en pensar, sino en adquirir destrezas para los quehaceres diarios. Con este punto de vista, los estudiantes son infantilizados; se les atribuye la incapacidad de pensar críticamente o de no comprometerse con un conocimiento que perturbe sus visiones, además de considerarlos muy débiles para resistir ideas que desafíen su comprensión del mundo y su sentido común. El equilibrio es a menudo evocado cuando los estudiantes, al tener que afrontar interrogantes e ideas perturbadoras, son victimizados en vez de ser tratados

como agentes pensantes comprometidos—la base de cualquier experiencia pedagógica crítica viable. Tal como lo señala Juan Cole, el balance y la justicia no son el sentido de la pedagogía, sino más bien consiste en que los estudiantes piensen independiente y críticamente. Escribe:

El hecho es que nunca se llegará a un acuerdo en torno a tales puntos de opinión y ningún profesor universitario, que yo conozca, busca tal acuerdo. El sentido de enseñar un curso es exponer a los estudiantes a ideas y argumentos que son nuevos para ellos y ayudarlos a que piensen críticamente sobre temas controversiales. Nada complace más a un profesor al ver que sus estudiantes se forman sus propios argumentos, fundamentados en una sólida experiencia, y debaten puntos de vista presentados en las clases. ... La enseñanza universitaria no se trata de justicia, además que no hay nadie capaz de imponer visiones «justas» a los profesores. Se trata de provocar que los estudiantes piensen analítica y sintéticamente, al igual que razonen por su cuenta. En los textos asignados, en la discusión en clase y en conferencias, los estudiantes están expuestos a una amplia gama de visiones, ya sean justas o injustas.¹¹⁰

El «Equilibrio» para muchos conservadores se ha convertido en un código para monitorear el intercambio pedagógico, combinado con la intervención del gobierno. Es usado como herramienta retórica por los conservadores de derecha y por los evangélicos cristianos en el actual ataque en contra de la Educación Superior. Con visiones del mundo dominadas por dualismos fijados y una rigidez ideológica que toma a mal el cuestionamiento, los conservadores y evangélicos se dedican a censurar los puntos de vista que no sean populares, en vez de enfrentarlos. En este contexto, el equilibrio se convierte en un arma ideológica para denunciar al pensamiento liberal, denigrar al pensamiento crítico y dominar a una casta de enemigos diabólicos, llamados, a conveniencia, liberales y anti-estadounidense. Es difícil entender la función positiva que pueda tener el llamado a la diversidad intelectual y al equilibrio cuando sus interlocutores presumen que los académicos liberales equivalen a una amenaza del mal.

Pero la integridad intelectual y el aprendizaje crítico no están en juego realmente aquí. Mientras Horowitz viaja por todo los Estados Unidos, encontrándose con políticos republicanos a nivel estatal y federal del gobierno

y obligándolos a que investiguen casos de parcialidad política y a accionar su Declaración Académica de Derechos (ABOR), sigue insistiendo que ni sus motivos ni su proyecto son políticos. Su ABOR ha llamado grandemente la atención de varios representantes del Estado, dando como resultado proyectos alarmantes dignos de ser revisados en diferentes niveles del legislativo. Por ejemplo, el Proyecto del Senado de Arizona 1331: «requiere que las universidades y los colegios universitarios comunitarios le suministre al estudiante cursos alternativos si éste considera que el trabajo en el curso es personalmente ofensivo.»¹¹¹ Larry Mumper, una senadora de Marion, Ohio, introdujo el Proyecto de Senado 20, una declaración académica de derechos, exigiendo a todas las universidades públicas y privadas de Ohio disponer de una «currícula y libros adecuados para aquellos estudiantes que disientan de puntos de vista.»¹¹² Cuando la prensa le preguntó a Mumper cómo llevaría a cabo esa intrusión, por parte del gobierno, en el salón de clase, declaró que «‘aproximadamente el 80 por ciento de los profesores son demócratas, liberales, socialistas o partidarios comunistas,’ como si hubiese olvidado por un momento en qué década viviese.»¹¹³ La situación cada vez más empeora. Los legisladores de Florida están considerando un proyecto inspirado por la ABOR que, de acuerdo al periódico estudiantil *Independent Florida Alligátor (Caimán Independiente de Florida)*, consistiría en «erradicar ‘el totalitarismo de izquierda’ y se incluiría ‘profesores dictatoriales’ en los salones de clase de las universidades de Florida.»¹¹⁴ El proyecto, similar al que se considera en otros estados, costado por el Republicano Dennis Baxley, les daría el derecho a los estudiantes de demandar a sus profesores si sus visiones conservadoras fuesen irrespetadas en clase. Paul Krugman, escribe en el *New York Times*: «el Señor Baxley dice que se enfrenta a los de ‘izquierda’ que luchan en contra de ‘la tendencia de una sociedad,’ al igual que a los profesores que actúan como ‘dictadores’ y convierten al salón en un ‘nicho totalitario.’ ¿Ese es su ejemplo principal de totalitarismo académico? Cuando los profesores dicen que la evolución es un hecho.»¹¹⁵ Ello sugiere el retorno a una versión de acusar a una persona de comunista; el discurso que moldea estos proyectos no se limita tan sólo a las ideas, a medias tintas, de políticos lerdos, anti-intelectuales. A nivel federal, la Declaración Académica de Derechos (ABOR) está siendo

considerada por varios Comités del Senado, con el firme apoyo de un número de políticos. Por ejemplo, el Senador Lamar Alexander afirmó que el «obstáculo más grande para el apoyo federal de la Educación Superior es la parcialidad política de la izquierda en las universidades,»¹¹⁶ señalando que ABOR era realmente parte de un proyecto político conservador mayor para presionar a las universidades a que se deshagan de profesores que introduzcan ideas controversiales en sus aulas o, de lo contrario, se les recortaría el financiamiento. El proyecto también ha sido respaldado por Karl Rove, al igual que por el antiguo Líder Mayoritario de la Cámara de Representantes Tom DeLay. Una versión de la Declaración Académica de Derechos de Horowitz se pasó a la Cámara de Representantes y el Senado está considerando revisarlo.¹¹⁷ Existe la posibilidad que se pase al Congreso, a pesar del control del Partido Demócrata en el 2006 de ambas Cámaras del Congreso. El proyecto pueda que reciba oposición del partido dominante, sin embargo, es importante señalar que un Congreso Demócrata hará poco por cambiar las dinámicas puestas en práctica por los neoconservadores en relación a la Educación Superior.

Tal como he afirmado previamente, a pesar de la aseveración de Horowitz de que la ABOR no es un documento político, sus actividades son totalmente patrocinadas por organizaciones del partido de la derecha tales como la Fundación Sarah Scaife y la Fundación Lynde y Harry Bradley. Kathy Kelly afirmó en *CounterPunch* que los diversos proyectos de Horowitz recibieron \$13,7 millones de dólares en el 2003,¹¹⁸ y Jennifer Jacobson reportó en *Crónica de la Educación Superior* que el Centro para el Estudio de Cultura Popular recibió \$3.2 millones en el 2003.¹¹⁹ Horowitz repetidamente sostiene que la ABOR es totalmente voluntaria, pero se contradice por medio de lo que expresa en publicaciones, programas y entrevistas. Por ejemplo, en una ponencia en la Universidad de Montana en diciembre del 2003, él declaró: «Queremos que cada universidad del país tenga una Declaración Académica de Derechos y que se haga cumplir.» Rob Chaney, un escritor para el *Montana Missoulian*, reportó, «Horowitz instó a las universidades investigar la parcialidad política, romper con lo establecido en ‘Cámara de Estrella’ (se refiere a los organismos administrativos que utilizan procedimientos arbitrarios y secretos; Star

Chamber) en torno a la contratación y decisiones sobre la protección laboral, además de monitorear los salones de clase para determinar el desequilibrio de opiniones o la divergencia de los conceptos centrales de la clase.»¹²⁰ Pero hay más en juego aquí que la simple contradicción entre la neutralidad alegada de la Declaración Académica de Derechos de Horowitz y sus intentos en obtener apoyo legislativo para impulsarla; también están los infinitos ataques viciados, en contra de cualquiera que haga trabajo crítico en la academia y activamente se comprometa a abordar los problemas de la sociedad, basados en insistentes llamados a la censura y el uso continuo de la calumnia Macarthista.

A Horowitz y a sus aliados poco les importa el equilibrio como principio, parecen estar más preocupados en humillar y amedrentar como parte de un esfuerzo mayor por controlar todas las instituciones sociales que no estén enteramente comprometidas con los valores de los Republicanos conservadores, evangélicos con visión de mercado o Cristianos fundamentalistas. El llamado al equilibrio por parte de conservadores, de Horowitz, de su grupo SAF y de su ACTA, es una farsa cuyo objetivo no es expandir el aprendizaje crítico sino extinguirlo, acallar la crítica en vez de apoyarla e impulsarla como punto central de cualquier noción de políticas, educación y ciudadanía. Tan sólo hay que leer la retórica apocalíptica, la cual se remonta a una guerra santa en contra de la academia, para reconocer que este grupo odia cualquier vestigio de pensamiento que sea abierto al juego de múltiples puntos de vistas y a la conciencia de los límites del poder. De hecho, su objetivo principal es «minimizar el espectro político y movilizar el discurso político hacia la derecha.»¹²¹ Horowitz, Anne D. Neal y su ralea, insisten que los liberales sólo llevan sus visiones políticas al salón de clase mientras los conservadores son de cierta forma apolíticos. Al fin y al cabo, tal como señaló Ellen Willis, la inclinación hacia el equilibrio por parte de Horowitz y de sus compañeros de ideología se convierte simplemente en una maniobra política y retórica, diseñada para motivar la intimidación por medio de «infiltrados o estudiantes mismos que monitorean las clases de profesores liberales, que supuestamente ofenden, para luego presionar a legisladores, donantes y cuerpo administrativo para que influyan en las decisiones de contratación de cuerpo docente y la definición del currículum.»¹²²

¿Cómo se puede tomar en serio la llamada de Horowitz a la justicia si etiqueta, en su revista en línea, a la Asociación de Bibliotecas Estadounidenses de «un santuario terrorista,»¹²³ o describe a Noam Chomsky, a quien la revista *New Yorker Magazine* lo llamó «una de las mentes más maravillosas del siglo XX,»¹²⁴ como «diabólico y sedicioso,» y afirma que el propósito de su trabajo es «hacer que los creyentes suministren ayuda y alivio a los enemigos de los Estados Unidos.»¹²⁵ La descripción que hace Horowitz de los profesores universitarios como miembros de una «elite privilegiada que trabaja de seis a nueve horas a la semana, ocho meses al año por un salario anual de aproximadamente \$150.000,» muestra una ignorancia tal que dan ganas de reír.¹²⁶ Cualquiera familiarizado con la Educación Superior sabe que los salarios del cuerpo docente no se mantienen a la par con la inflación; se están minimizando los beneficios y la mitad de los docentes trabajan medio tiempo en los Estados Unidos.¹²⁷ Realmente qué se puede decir de su «Guía hacia la Izquierda Política» en línea; es como si el crítico de cine y guionista Roger Ebert tuviese la misma base ideológica que Omar Abdel Rahman, quien planificó la explosión en el Centro del Comercio Mundial (World Trade Center) en 1993? ¿Uno puede realmente creer que Horowitz es una voz para impulsar la investigación abierta cuando se refiere a Peter Jennings, a la Corte Suprema de Justicia, a Ruth B. Ginsburg, a Garrison Keillor y a Katie Couric como activistas de «causas de la izquierda»? ¿O cuando etiqueta a Cornel West, Cindy Sheehan, y a Dennis Kucinich de «liberales anti-estadounidenses» y al ex Presidente Bill Clinton de izquierda?¹²⁸ Pero Horowitz hace más que usar lo que resta de las tácticas de difamación de la era de McCarthy; no tiene problema en llamar a la prohibición de libros y programas académicos cuyas ideologías lo ofenden; propuso el veto del reconocido libro de la activista política, socialista y feminista estadounidense Barbara Ehrenreich, *Nickle and Dimed*, y ha manifestado que «los programas de Estudios de Paz en los Estados Unidos ... enseñan a los estudiantes a identificarse con los enemigos terroristas de Estados Unidos y a catalogar a Estados Unidos como un ‘Gran Satanás;’» para él esos programas deberían cerrarse.¹²⁹ También ha denunciado los programas de estudios de la mujer como una violación a la libertad académica porque «expresan una meta de educar a los estudiantes

en torno a ‘cómo y por qué la desigualdad de género se ha desarrollado y es mantenida en los Estados Unidos y en nuestra sociedad mundial,’ afirmó que ‘deberían ser prohibidos.’»¹³⁰ Resulta igualmente perturbador el hecho que haya promovido una campaña para publicar las «direcciones domiciliarias de editores y reporteros de la revista *Times*,» que él considere estén en contra de los Estados Unidos.¹³¹ Y la defensa autoritaria de este experto farisaico disfrazado con un discurso de pluralidad liberal y de libertad académica parece seguir con gran furia en cada artículo, entrevista y discurso que da.¹³² ¿Qué credibilidad se le pueda dar a la llamada de Horowitz a la libertad académica y al equilibrio cuando no tan sólo ha acusado de traición a los críticos de las políticas internacionales y nacionales de Bush, sino que también tiene la osadía de publicar sus direcciones domiciliarias? El abogado constitucional Glenn Greenwald coloca esas acciones en su contexto político legítimo con el siguiente comentario:

Personas como Horowitz saben—y como mis más antiguos clientes extremistas de la Supremacía Blanca (ideología que sostiene que la raza blanca es superior a otras razas) bien sabían—que una explosión es inevitable si tiras fósforos encendidos en la gasolina varias veces. La retórica sobre la alta traición—al acusar a individuos y a organizaciones de ayudar a nuestros enemigos e incluso de librar una guerra en este país—es un fósforo encendido. Después de todo, la penalidad, aceptada mayoritariamente por los traidores, es la ejecución, la cual es una acusación incendiaria, y cada vez más común, lanzada por la Derecha en contra de sus ‘enemigos’ dentro de la nación (precisamente por la misma razón, la acusación preferida de la Iglesia Mundial del Creador era referirse a alguien como ‘traidor de raza,’ ya que todos saben qué se debería hacerse con los traidores).¹³³

LA NECESIDAD DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

El pensar no significa reproducir intelectualmente lo que ya existe. Se mantiene dentro de la posibilidad mientras no se reprima. Los aspectos que lo caracterizan, como su avidez y su aversión a ser satisfecho rápida y fácilmente, rechazan la tonta sabiduría de la resignación. El momento utópico al pensar es más fuerte...se vuelve en objeto dentro de una utopía y, por lo tanto, sabotea su acción. El pensar abiertamente trasciende.¹³⁴

El ataque a las cátedras de estudios del Medio Oriente, como también a otras áreas comprometidas de las ciencias sociales y humanidades, ha dado paso a un nuevo asalto a la libertad académica, al igual que a la autoridad docente y a la pedagogía crítica.¹³⁵ Como he señalado, esos ataques se han expandido y, en mi punto de vista, son mucho más peligrosos que aquellos de la campaña Macarthista hace unas décadas atrás. Un grupo de la derecha tiene como objetivo la Educación Superior, al ver en la universidad una continua privatización de la misma, su aceptación de recursos financieros no gubernamentales y su vulnerabilidad ante la crítica pública. Alegan que no tan sólo es un espacio para sembrar sentimientos antisemitas, anti-capitalistas y anti-estadounidenses, sino también es un foco de encuentros pedagógicos politizados, considerados discriminatorios, en contra de estudiantes conservadores. El invocar a la libertad académica es crucial para mantener a la universidad como esfera pública, pero es igualmente esencial el defender a la pedagogía crítica, como una condición de responsabilidad cívica, y el enseñar, como acto deliberado de intervención en el mundo, como parte del objetivo de motivar a los estudiantes a que piensen sobre la justicia y a reflexionar en torno de «las premisas aparentemente incuestionables de nuestras maneras de vivir.»¹³⁶

La mayoría de los defensores de la universidad como esfera pública democrática afirma, acertadamente, que el asalto de la derecha a la academia apunta hacia una seria amenaza a la libertad académica. Sin embargo, han ignorado, en gran parte, el importante tema referente a la naturaleza de la pedagogía, como práctica política, moral y crítica, está en juego; en particular una naturaleza que suponga una cosmovisión más justa, democrática y libre del sufrimiento humano.¹³⁷ Robert Ivie ha mantenido que la libertad

académica, en su forma básica, «significa libre investigación académica, un derecho fundamental del académico a la investigación, a la publicación y a la instrucción sin coacción institucional.»¹³⁸ Pero es la pedagogía que apuesta tanto a una más enérgica defensa como al análisis, con el fin de protegerse de los ataques que han llevado a cabo Horowitz, el ACTA, el SAF y el Campus Watch, entre otros, en contra de lo que realmente ocurre en los salones de clase: el compromiso crítico, el diálogo, la investigación y el debate. La pedagogía no se trata de entrenamiento ni de adoctrinamiento político; por lo contrario, se basa en una práctica moral y política que suministra el conocimiento, las destrezas y las relaciones sociales que capacitan a los estudiantes expandir las posibilidades de lo que significa ser ciudadanos críticos. Esto ocurre mientras usan sus conocimientos y destrezas para profundizar y propagar su participación en una democracia sustancial e incluyente. Más que asumir el papel de una imparcialidad falsa, la pedagogía reconoce que la educación y la enseñanza suponen el acto crucial de intervenir en el mundo y el reconocimiento de que la vida humana está condicionada, no determinada. La responsabilidad de la pedagogía llega a convertirse en más que el instrumento del poder oficial o que ser un apologista del orden existente. La pedagogía crítica intenta comprender cómo el poder funciona a través de la producción, distribución y consumo de conocimiento dentro de contextos institucionales particulares y busca formar a los estudiantes como sujetos particulares y agentes sociales. Se invierte tanto en la práctica de la autocrítica de nuestra enseñanza y sus valores como en una crítica consciente en cuanto a lo que significa equipar a los estudiantes con destrezas analíticas para que reflexionen sobre el conocimiento y los valores que confrontan en los salones de clase.

La tarea de educar a los estudiantes para que sean agentes críticos que activamente cuestionen y negocien las relaciones entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, y entre el aprendizaje y el cambio social, es lo central en la pedagogía crítica, lo que la hace tan peligrosa para los evangélicos cristianos, neoconservadores y nacionalistas de la derecha en los Estados Unidos. La pedagogía crítica abre un espacio donde los estudiantes deberían ser capaces de darse cuenta de su poder como agentes críticos; provee una esfera donde la libertad incondicional de cuestionar y aseverar es central en el propósito de la universidad y en la

democracia misma.¹³⁹ Como práctica política y moral, la pedagogía debería «hacer evidente la multiplicidad y la complejidad de la historia»; como narrativa debería entrar en constante diálogo crítico más que aceptar lo incuestionable. De igual manera, tal pedagogía debería sembrar en los estudiantes un sano escepticismo acerca del poder, una «voluntad para afrontar, con un sentido de conciencia crítica, cualquier reverencia ante la autoridad;»¹⁴⁰ como práctica realizable, la pedagogía debería suministrar las condiciones para que los estudiantes sean capaces de enmarcar, reflexivamente, su propia relación con el proyecto en progreso de una democracia aún no establecida. Es precisamente esa relación entre la democracia y la pedagogía, motivo de amenaza para conservadores como Horowitz. La pedagogía siempre representa un compromiso para el futuro y queda por parte de los educadores asegurar que el futuro señale hacia un mundo socialmente más justo; un mundo en el que los discursos de crítica y posibilidad, unidos a los valores como lo son la razón, la libertad y la igualdad, alteren los espacios donde la vida es vivida. Más que ser una receta para el adoctrinamiento político, es un proyecto democrático amplio, que le da a la educación su propósito y significado más valioso: «motivar a la acción humana, no moldearla a la manera de Pigmaleón.»¹⁴¹ Representa una posición que amenaza a la derecha, a políticos neoconservadores y a extremistas conservadores porque ellos reconocen que tal compromiso pedagógico va directo a lo que significa señalar las desigualdades reales del poder en lo social y concibe a la educación como un proyecto para la democracia y para la ciudadanía crítica. Al mismo tiempo, es importante cuestionarse las siguientes preguntas relevantes, frecuentemente ignoradas: «¿Por qué nosotros, como educadores, hacemos lo que hacemos de la manera que lo hacemos»? ¿A qué intereses responde la Educación Superior? ¿Cómo podría ser posible comprender los diversos contextos donde ocurre la educación, además de comprometerlos? A pesar de la visión de la derecha que iguala cualquier insinuación política a adoctrinamiento, la pedagogía crítica no se ocupa tan sólo de ofrecerle a los estudiantes nuevas vías para pensar críticamente y actuar con autoridad como agentes en el aula; también se interesa en brindarles las habilidades y el conocimiento necesario para que expandan sus capacidades para cuestionar suposiciones y mitos arraigados que legitiman las prácticas sociales, arcaicas y no motivadoras, que

estructuran cada aspecto de la sociedad, además de participar en el mundo en el que habitan. La educación no es neutral, lo que no significa que sea una forma de adoctrinamiento. Por el contrario, es una praxis que intenta desarrollar las potencialidades necesarias para la acción humana y, por lo tanto, las posibilidades para la democracia misma. La universidad debe nutrir esas prácticas pedagógicas para que promuevan «una preocupación por mantener el potencial humano aún no completado y agotado, luchando en contra de impedimentos y apropiaciones, estimulando a la sociedad humana para que continúe preguntándose y evitar que cese ese cuestionar.»¹⁴² En otras palabras, la pedagogía crítica forja tanto la crítica como la acción por medio de un lenguaje de escepticismo y de posibilidad, así como a través de una cultura de apertura, de debate y de compromiso, elementos que hoy en día están en peligro en el recién y más peligroso secuestro de la Educación Superior.

El ataque a la pedagogía es, en parte, un intento por descalificar a los profesores y por soslayar su autoridad. Los profesores pueden aceptar ser justos, pero no ser neutrales o imparciales. La autoridad del profesor nunca puede ser neutral, tampoco valorada en términos que sean estrechamente ideológicos; es siempre ampliamente política e intervencionista en cuanto a los efectos del conocimiento que produce, las experiencias del aula que organiza y el futuro que asume las incontables formas en la que ella se dirige al mundo. Significa tomar una posición sin quedarse quieto. Sugiere que como educadores, hagamos un esfuerzo sincero en ser reflexivos sobre la naturaleza misma de la autoridad, mientras emprendemos la tarea fundamental de educar a los estudiantes a ser responsables de la dirección que tome la sociedad. Más que apartarnos de nuestra responsabilidad política como educadores, deberíamos abrazar una de las metas más fundamentales de la pedagogía: enseñar a los estudiantes a creer en una democracia deseable y posible. El vincular la educación con la posibilidad de un mundo mejor no es una receta para el adoctrinamiento, sino más bien, marca la diferencia entre lo académico y lo técnico, además de hacer del profesor un educador reflexivo, quien es más que un instrumento de la visión oficialmente aprobada y, a la vez, sancionada.

La autoridad del docente, que capacita a los académicos enseñar, emerge de la educación, del conocimiento, de la investigación, de las prácticas profesionales y de las experiencias académicas que se dan en el campo del conocimiento y de la enseñanza en el salón de clase. Provee el espacio y la experiencia para que la pedagogía vaya más allá de suministrar las condiciones para el saber y el comprender, además de cultivar el poder de la auto-definición y de la acción crítica. Sin embargo, no puede arraigarse exclusivamente en los rituales de los estándares académicos profesionales. El aprendizaje ocurre en un espacio en el que el compromiso y la pasión otorgan al estudiante un sentido de lo que significa unir el conocimiento con una idea de dirección. El enseñar es una práctica que tiene sus raíces en una visión ético-política que intenta llevar a los estudiantes más allá del mundo que ya conocen, de una manera que no insista en un conjunto establecido de significados tergiversados. En ese contexto, la autoridad docente descansa en las prácticas pedagógicas que rechazan el papel de los estudiantes como receptores pasivos de conocimiento, incentivando más bien al que sean productores del mismo, comprometiéndose críticamente con diversas ideas, transformándolas y actuando sobre ellas.¹⁴³ La pedagogía es el espacio que proporciona un referente moral y político para el entendimiento de qué hacemos en clase y cómo lo hacemos, aunado a las complejas fuerzas sociales, políticas y económicas.

Es imposible separar lo que hacemos en el aula de las condiciones económicas y políticas que moldean nuestro trabajo. Eso significa que la pedagogía debe ser comprendida como una forma de actividad académica en la que aspectos como el tiempo, la autonomía, la libertad y el poder son tan centrales como lo que se enseña. Como un referente para ocuparse de cuestiones fundamentales como la democracia y la pedagogía y que indique las condiciones políticas, institucionales y estructurales que permitan a los profesores producir planes de estudio, colaborar con los colegas, comprometerse con la investigación y conectar su trabajo con temas públicos más amplios. La pedagogía no se trata de equilibrio, una consideración meramente metodológica. Por el contrario, tal como nos recuerda Cornelius Castoriadis, la educación no es para que se convierta en «el equivalente político a un ritual religioso,»¹⁴⁴ debe hacer todo lo posible para brindarle al estudiante conocimiento y destrezas que necesite para aprender a cómo

deliberar, emitir juicios y emplear la selección; en particular lo último, ya que se aplica a las actividades críticas que ofrecen la posibilidad de un cambio democrático. La democracia no puede funcionar si los ciudadanos no son autónomos, independientes y que juzguen por sí mismos—cualidades que son indispensables para los estudiantes si van a emitir juicios vitales, optar por la participación y tomar decisiones que afectan el día a día, la reforma institucional y la política gubernamental. Por lo tanto, la pedagogía se convierte en la piedra angular de la democracia, al poner los cimientos para que los estudiantes aprendan no tan sólo a cómo ser gobernados, sino también a cómo ser capaces de gobernar.

Se puede percibir que educadores conservadores, partiendo desde Lynne Cheney, pasando por Ann D. Neal hasta llegar a David Horowitz, creen que no existe un espacio en el salón de clase para la política, los problemas del mundo, los temas sociales y preguntas sobre como disminuir el sufrimiento humano. Con este discurso, el aula se convierte en un lugar que no se destina a tratar problemas de la comunidad y del mundo, sino para limitarse a la conformidad en la que el significado de la educación se reduce a respetar las «zonas de confort» y perpetuar las prácticas actuales gubernamentales y sociales, corruptas y antidemocráticas. Esta es una forma de educación, como señala Howard Zinn, donde los académicos «publican mientras otros sucumben.»¹⁴⁵ Eso no es educación; es un paso fugaz del individuo por la sociedad. Su resultado no es un estudiante que tenga una responsabilidad hacia los demás y sienta preocupación por los problemas mundiales, es aquel que sienta la presencia de la diferencia como una carga insoportable a ser contenida o expulsada. La importancia de los académicos como intelectuales comprometidos y la necesidad de hacer de la pedagogía una práctica moral y política, al igual que hacer llegar la educación al más recóndito lugar del mundo, son visiones que han sido capturadas por Edward Said, en un contexto diferente, refiriéndose a su discusión acerca del papel que juega el intelectual público:

Al fin y al cabo, es el intelectual, como una figura representativa, lo que importa—alguien quien visiblemente representa algún punto de vista y alguien quien articule representaciones a su público, a pesar de las barreras. Mi argumento es que los intelectuales son individuos con una vocación por el arte de representar ... Y esa vocación es tan importante

al punto de que es públicamente reconocible e involucra tanto compromiso y riesgo como valentía y vulnerabilidad. ...El intelectual ... no es ni pacificador ni constructor de consensos, sino alguien quien se vea implicado en la crítica, no deseoso de aceptar fórmulas fáciles o estereotipos, o confirmaciones acomodadas de lo que el poder y lo convencional digan y hagan. Nunca pasivamente indispuerto, sino activamente dispuesto de decirlo en público.¹⁴⁶

Dada la seriedad del actual secuestro de la Educación Superior por parte de una alianza de diversas fuerzas de la derecha, es difícil comprender el porqué los liberales, progresistas y educadores de izquierda han estado relativamente silentes ante ello. Además de la libertad académica, hay mucho más en juego. Ante todo, está el intento concertado, por parte de los extremistas de la derecha y de intereses corporativos, en despojar al profesorado de cualquier autoridad, convertir a la pedagogía crítica en una mera tarea instrumental, eliminar la protección laboral, además de eliminar el razonamiento crítico, aislándolo de cualquier vestigio de ánimo cívico, ciudadanía comprometida y responsabilidad social. Los tres sindicatos académicos tienen miembros, de diferentes rangos académicos, que casi llegan a los 200.000, que incluyen estudiantes graduados y docentes sin protección laboral, y aún no se relacionan entre ellos. Permanecen quietos porque se encuentran bajo la esperanza de que tendrán protección laboral o porque creen que el ataque a la libertad académica tiene poca incidencia en su desempeño laboral académico, pues se equivocan; a menos que los sindicatos y progresistas se movilicen para proteger las relaciones institucionalizadas entre la democracia y la pedagogía y entre la autoridad docente y la autonomía en el salón de clase, de lo contrario, estarán a la merced de una revolución de la derecha que ve a la democracia como un exceso y a la universidad como una amenaza.

El asalto a la academia es, principalmente, un ataque no tan sólo a las condiciones que promueven la pedagogía crítica, sino también al cuestionamiento sobre los problemas reales que afronta la Educación Superior actualmente: un profesorado sin protección laboral, el conocimiento como instrumento, la expansión de un estado de seguridad nacional, el secuestro de la universidad por intereses corporativos y los intentos de los extremistas de la derecha en convertir a la educación en un entrenamiento

laboral o en un ejercicio de xenofobia patriótica. La pedagogía debe ser entendida como punto central de cualquier discurso sobre libertad académica y, aún más importante, debe ser comprendida como el referente más crucial que tenemos para comprender la política y defender a la universidad como una de las muy pocas esferas públicas en los Estados Unidos que quedan hoy en día.

NOTAS FINALES

- 1 Citado en Jonathan R. Cole, «Academic Freedom Under Fire,» (Libertad Académica Bajo Fuego) *Daedalus* (Primavera 2005), http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3671/is_200504/ai_n13641838.
- 2 Edward Said, *Humanism and Democratic Criticism* (*Humanismo y Crítica Democrática*) (New York: Columbia University Press, 2004), p. 22. Tomo el legado y el rol de la Educación Superior como esfera pública democrática con más detalle en Henry A. Giroux y Susan Searls Giroux, *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era* (*Retomar la Educación Superior: Raza, Juventud y la Crisis de la Democracia en la Era Posterior a los Derechos Civiles*) (New York: Palgrave, 2006).
- 3 Said, *Humanism*, p. 72.
- 4 Para un análisis excelente de este ataque, ver Beshara Doumani, «Between Coercion and Privatization: Academic Freedom in the Twenty-First Century,» (Entre la Coacción y la Privatización: La Libertad Académica en el Siglo XXI) en *La Libertad Académica Después del 11 de Septiembre*, ed. Beshara Doumani (Cambridge: Zone Books, 2006), pp. 11-57. Evan Gerstmann and Matthew J. Streb, *Academic Freedom at the Dawn of a New Century: How Terrorism, Governments, and Culture Wars Impact Free Speech* (*La Libertad Académica en el Amanecer de un Nuevo Siglo: Cómo el Terrorismo, Los Gobiernos y La Cultura de Guerras Impacta en La Libertad de Expresión*) (Stanford: Stanford University Press, 2006); Una discusión nutrida e informativa sobre la libertad académica después del 11/9 se puede encontrar en Tom Abowd, Fida Adely, Lori Allen, Laura Bier, Amahl Bishara, et. al., *Academic Freedom and Professional Responsibility after 9/11: A Handbook for Scholars and Teachers* (*La Libertad Académica y la Responsabilidad Profesional después del 11/9: Un Manual para Académicos y Maestros*) (New York: Task Force on Middle East Anthropology, 2006), en línea: <http://www.meanthro.org/Handbook-1.pdf>; ver AAUP, «Academic Freedom and National Security in a Time of Crisis,» (La Libertad Académica y la Seguridad Nacional en un Tiempo de Crisis) *Academe* 89:6 (2003), En línea: www.aaup.org/AAUP/About/committees/committee+repts/cristime.htm; ver también Johathon R. Cole, «Academic Freedom Under Fire,» (La Libertad Académica Bajo Fuego) *Daedalus* 134:2 (2005), pp. 1-23. Para una discusión sobre la libertad académica en Estados Unidos, ver Louis Menand, ed., *The Future of Academic Freedom* (*El Futuro de La Libertad Académica*) (Chicago: University of Chicago Press, 1996).

- 5 Richard Hofstadter, *Anti-Intellectualism in American Life (Anti-Intelectualismo en la Vida Estadounidense)* (New York: Vintage Books, 1962).
- 6 Ellen Willis, «The Pernicious Concept of ‘Balance,’» («El Concepto Nocivo de ‘Balance’») *Chronicle of Higher Education* 52: 3 (septiembre 9, 2005), pp. B11.
- 7 Susan Searls Giroux y yo hemos señalado este punto en Giroux y Giroux, *Take Back Higher Education (Retomar la Educación Superior)*. Ver también Henry A. Giroux, *The Abandoned Generation (La Generación Abandonada)* (New York: Palgrave, 2005).
- 8 Jonathan R. Cole, «Academic Freedom Under Fire» («La Libertad Académica Bajo Fuego»).
- 9 Ellen W. Schrecker, *No Ivory Tower: McCarthyism and the Universities (No a la Torre de Marfil: Macarthismo y las Universidades)* (New York: Oxford University Press, 1988); Ellen W. Schrecker, *Many are the Crimes: McCarthyism in America (Muchos son los Crímenes: Macarthismo en los Estados Unidos)* (Princeton University Press, 1988).
- 10 Ellen Schrecker, «The New McCarthyism in Academe,» («El Nuevo Macarthismo en la Academia») *Thought & Action* (otoño 2005), pp. 103–104.
- 11 Citado en John C. Ensslin, «Hoffman warns CU faculty of ‘new McCarthyism.’ But president notes obligation to probe Churchill’s record,» («Hoffman advierte de ‘nuevo Macarthismo’ en la Universidad de Colorado. Pero el presidente señala la obligación de examinar el registro de Churchill») *Rocky Mountain News* (marzo 4, 2005), http://www.rockymountainnews.com//drmn/education/article/0,1299,DRMN_957_3594209,00.html.
- 12 Ellen Schrecker, «Worse Than McCarthy,» («Peor que McCarthy») *Chronicle of Higher Education* 52:23 (Febrero 10, 2006), p. B20.
- 13 Doumani, «Between Coercion and Privatization,» («Entre la Coerción y la Privatización») pp. 14–15.
- 14 Jerry L. Martin y Anne D. Neal, *Defending Civilization: How Our Universities are Failing America and What Can be Done About It (Defendiendo la Civilización: Cómo Nuestras Universidades están Debilitando a Estados Unidos y Qué se Puede Hacer)*. Reporte del ACTA, noviembre 2001, p. 1. Disponible en línea: <http://www.la.utexas.edu/~chenry/2001LynnChene.yjs>

- g01ax1.pdf. Esta declaración fue borrada de la versión revisada de febrero de 2002 del reporte disponible en la página web del ACTA: <http://www.goacta.org/publications/Reports/defciv.pdf>.
- 15 Lewis F. Powell, Jr., «The Powell Memo,» («El Memorando de Powell») *ReclaimDemocracy.org* (agosto 23, 1971), http://reclaimdemocracy.org/corporate_accountability/powell_memo_lewis.html.
 - 16 Ibid.
 - 17 Ibid.
 - 18 Michael P. Crozier, Samuel. J. Huntington, y J. Watanuki, *The Crisis of Democracy: Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission (La Crisis de la Democracia: Reporte sobre la Gobernabilidad de las Democracias a la Comisión Trilateral)* (New York: New York University Press, 1975).
 - 19 Powell, «The Powell Memo.»
 - 20 Lewis H. Lapham, «Tentacles of Rage—The Republican Propaganda Mill, a Brief History,» («Tentáculos de Furia—La Fábrica de la Propaganda Republicana, una Breve Historia») *Harper's Magazine* (Septiembre 2004), p. 32.
 - 21 Dave Johnson, «Who's Behind the Attack on Liberal Professors?» («¿Quién está detrás del Ataque a los Profesores Liberales?») *History News Network*, (Febrero 10, 2005), <http://hnn.us/articles/printfriendly/1244.html>.
 - 22 Ibid.
 - 23 Alan Jones, «Connecting the Dots,» («Conectando los Puntos») *Inside Higher Ed* (junio 16, 2006), <http://insidehighered.com/views/2006/06/16/jones>.
 - 24 Lapham, «Tentacles of Rage,» («Tentáculos de Furia») p. 38.
 - 25 Ver http://www.targetofopportunity.com/enemy_targets.htm.
 - 26 Doumani, «Between Coercion and Privatization,» («Entre la Coerción y la Privatización») pp. 15–16.
 - 27 Bob Libal, «An Interview with Robert Jensen: The Right's Assault on the Academy,» («Una entrevista a Robert Jensen: EL Asalto por la Derecha a la

- Academia») *CounterPunch.org* (julio 5, 2005), <http://www.counterpunch.org/libal07052005.html>.
- 28 Toco este tema con gran detalle en *Against the New Authoritarianism (En Contra del Nuevo Autoritarismo)* Henry A. Giroux, (Winnipeg: Arbeiter Ring Press, 2005).
- 29 Jonathan R. Cole, «The New McCarthyism,» («El Nuevo Macarthismo») *Chronicle of Higher Education* 52:3 (septiembre 9, 2005), p. B7.
- 30 Ibid.
- 31 Annie Shuppy, «U.S. Denies a Visa to Swiss Muslim Scholar Who Was Barred in 2004,» («Estados Unidos le Niega la Visa a un Académico Musulmán Suizo a quien se le Prohibió la Entrada en el 2004») *The Chronicle of Higher Education* (septiembre 26, 2006). Online: <http://chronicle.com/daily/2006/09/2006092603n.htm>
- 32 Tariq Ramadan, «Why I'm Banned in the USA,» («El Porqué se me Prohíbe estar en los Estados Unidos») *The Washington Post* (octubre 1, 2006), p. B01.
- 33 Bruce Craig, «Scholars Become Targets of the Patriot Act,» («los Académicos se Convierten en Blanco de La Ley Patriota») *American Historical Society* (abril 2006), <http://www.historians.org/perspectives/issues/2006/0604new1.dfm>.
- 34 Burton Bollag, «Greek Professor Traveling to Academic Conference at SUNY is Turned Away at U.S. Border,» («Profesor Griego al Viajar a la Conferencia Académica en SUNY es Devuelto») *Chronicle of Higher Education* (junio 22, 2006), <http://chronicle.com/daily/2006/06/2006062202n.htm>.
- 35 Joel Beinin, «The New McCarthyism: Policing Thought about the Middle East,» («El Nuevo Macarthismo: Pensamiento sobre el Medio Oriente bajo Vigilancia») en *Academic Freedom after September 11 (la Libertad Académica después del 11 de septiembre)*, ed. Beshara Doumani (New York: Zone Books, 2006), p. 241.
- 36 Jonathan R. Cole, «Academic Freedom Under Fire» (Libertad Académica Bajo Fuego).
- 37 Scott Sherman, «The Mideast Comes to Columbia,» («El Medio Oriente Viene a Columbia») *The Nation* (abril 4, 2005), p. 18.

- 38 Massad ha rechazado enérgicamente las afirmaciones hechas en la película en su declaración al Comité de Agravio Ad Hoc. Ver Joseph Massad, «Statement to the Ad Hoc Committee» («Declaración al Comité Ad Hoc») (marzo 14, 2005), <http://electronicintifada.net/downloads/pdf/JosephMassadStatement.pdf>.
- 39 Juan Cole, «The New McCarthyism» («El Nuevo Macarthismo») *Salon.com* (abril 23, 2005), <http://www.commondreams.org/views05/0423-20.htm>.
- 40 John Mearsheimer y Stephen Walt, «The Israel Lobby,» («El Lobby Israelí») *London Review of Books* 28:6 (marzo 2006), [http://ksgnotes1.harvard.edu/Research/wpaper.nsf/rwp/RWP06-011/\\$File/rwp_06_011_walt.pdf](http://ksgnotes1.harvard.edu/Research/wpaper.nsf/rwp/RWP06-011/$File/rwp_06_011_walt.pdf). Ver también Michael Massing, «The Storm over the Israel Lobby,» («La Tormenta sobre el Lobby Israelí») *New York Review of Books* (junio 8, 2006), pp. 64-69, 73. Massing es crítico de la descripción del Lobby Israelí de Mearsheimer y Walt. Para una comprensión a fondo sobre la relación de Estados Unidos con el lobby, ver Joseph Massad, «Blaming the Lobby,» («Culpando al Lobby») *Al-Ahram* (marzo 23-29, 2006), <http://weekly.ahram.org.eg/2006/787/op35.htm>. Un grupo que monitorea los intentos de reprimir debates sobre la política internacional de E.E.U.U-Israel se puede encontrar en Muzzle Watch (Vigilancia Bozal). En línea: <http://www.muzzlewatch.org/>
- 41 Esta carta está disponible en línea: <http://censoringthought.org/twentystudentpetition.html>.
- 42 Citado en Sherman, «The Mideast comes to Columbia,» («El Medio Oriente Viene a Columbia») p. 22.
- 43 Adam Federman, «Columbia Profs Smeared as Anti-Semites,» («Profesores de Columbia Tildados de Anti-Semita») *CounterPunch* (noviembre 9, 2004), <http://www.counterpunch.org/federman11092004.html>.
- 44 Citado en Jonathan Cole, «Academic Freedom Under Fire» («Libertad Académica Bajo Fuego»)
- 45 Ibid.
- 46 Algunas de las conexiones más recientes del *New York Sun* incluyen: Alec Magnet, «Former Columbia Student: Massad's Bullying, Anti-Israel Stance Led Her to Drop Out» («Ex Estudiante de Columbia: Intimidación de Massad, la Postura Anti-Israel la Llevó a Desertar») (enero 13, 2006), <http://www.nysun.com/article/2583>; Alex Magnet, «Massad Wins Promotion at Columbia» (febrero 7, 2006), <http://www.nysun.com/article/27126>; y Alec

- Magnet, «Nine Professors at Columbia are ‘Dangerous’» («Nueve Profesores en Columbia son ‘Peligrosos’»)(febrero 21, 2006), <http://www.nysun.com/pf.php?id=27850>.
- 47 Columbia University, *Ad Hoc Grievance Report (Reporte de Agravio Ad Hoc)* (marzo 28, 2005), http://www.columbia.edu/cu/news/05/03/ad_hoc_grievance_committee_report.html.
- 48 Citado en Juan Cole, «The New McCarthyism» («El Nuevo Macarthismo»).
- 49 Beinín, «The New McCarthyism» («El Nuevo Macarthismo»), pp. 258–259.
- 50 Citado en Jon Wiener, «When Students Complain About Professors, Who Gets to Define the Controversy?» («Cuando los Estudiantes se Quejan de los Profesores, ¿Quién define la Controversia?») *Chronicle of Higher Education* (mayo 13, 2005), <http://chronicle.com/weekly/v51/i36/36b01201.htm>.
- 51 La carta de Foner al *New York Times* es parafraseado en *ibid.*
- 52 Para una defensa brillante de la libertad académica y la libertad incondicional a cuestionar, ver Jacques Derrida, «The Future of the Profession or the Unconditional University,» («El Futuro de la Profesión o la Universidad Incondicional») en *Derrida Down Under*, ed. Laurence Simmons y Heather Worth (Auckland, New Zealand: Dunmore Press, 2001), pp. 233–247.
- 53 Joseph Massad, «Targeting the University» («Dirigiéndose a la Universidad»), *Al-Ahram Weekly* 745 (junio 2-8, 2005), <http://weekly.ahram.org.eg/2005/745/op2.htm>.
- 54 Editorial, «Intimidation at Columbia» («Intimidación en Columbia»), *New York Times* (abril 7, 2005), p. AA27.
- 55 *Ibid.*
- 56 Juan Cole, «The New McCarthyism» («El Nuevo Macarthismo»).
- 57 Thomas Friedman, «Giving the Hatemongers No Place to Hide» («Ningún Lugar para que los Incitadores se Escondan»), *New York Times* (julio 22, 2005), http://www.nytimes.com/2005/07/22/opinion/22friedman.html?ex=1279684800&en=17fb5beb19b09d86&ei=5090&pa_rtnr=rssuserland&emc=rss.

- 58 Por ejemplo, cuando se hizo de conocimiento público que Juan Cole, un académico prolífico y estimado, profesor de la Universidad de Michigan y presidente de la Asociación de Medio Oriente, fue considerado para un puesto en el departamento de sociología e historia en Yale; fue sujeto a una campaña intensa de difamación por parte de conservadores en el *New York Sun*, the *Wall Street Journal*, *National Review*, entre otros. El crimen que se le imputó a Cole fue el de criticar fuertemente la administración Bush y la de Israel. La presión parece haber dado resultado. Yale lo rechazó, a pesar de que la designación de Cole fue aprobada en ambos niveles departamentales y su reputación como uno de los historiadores eminentes del Medio Oriente. Cole respondió a esta decisión al afirmar que «Estos ataques viciados en contra de mi persona están plagados de errores» y tales ataques fueron «motivadas por un deseo de castigarme por atreverme a defender los derechos de los palestinos, a criticar la política israelí, a criticar las políticas de la administración Bush y, en general, por ser un Demócrata liberal.» Citado en Scott Jaschik, «Blackballed at Yale» («Votar En Contra en Yale»), *Inside Higher Ed* (junio 5, 2006), <http://insidehighered.com/news/2006/06/05/cole>. Para un análisis extenso del caso Cole, ver Philip Weiss, «Burning Cole» («Quemando a Cole»), *The Nation* (julio 3, 2006), <http://www.thenation.com/doc/20060703/weiss>.
- 59 Ward Churchill, «‘Some People Push Back’: On the Justice of Roosting Chickens» («‘Algunas Personas Se Echan para Atrás’: Sobre la Justicia de Posar Polluelos») (septiembre 11, 2001), <http://www.kersplebedeb.com/mystuff/s11/churchill.html>.
- 60 Newt Gingrich cited in Scott Smallwood, «Ward Churchill Gets a Warm Welcome in Speech in U. Of Hawaii,» («Ward Churchill Recibe una Cálida Bienvenida en el Discurso de la Universidad de Hawaii»), *Chronicle of Higher Education* (febrero 24, 2005), <http://chronicle.com/daily/2005/02/2005022402>.
- 61 John K. Wilson, «The Footnote Police vs. Ward Churchill» («La Policía al Pie de la Página en contra de Ward Churchill»), *Inside Higher Ed* (mayo 19, 2006), <http://www.insidehighered.com/views/2006/05/19/wilson>.
- 62 Ver «Recommendation of Interim Chancellor Phil DiStefano with regard to Investigation of Research Misconduct» («Recomendación del Canciller Interino Phil DiStefano en relación a la Investigación sobre Mala Conducta»), University of Colorado News Report (junio 26, 2006), <http://www.colorado.edu/news/reports/churchill/distefano062606.html>.
- 63 Ver Scott Smallwood, «U. Of Colorado Begins Process to Fire Ward Churchill» («Universidad de Colorado Comienza el Proceso para Despedir a Ward

- Churchill»), *Chronicle of Higher Education* (junio 27, 2006), <http://chronicle.com/daily/2006/06/2006062704n.htm>.
- 64 John K. Wilson, «The Footnote Police vs. Ward Churchill» («La Policía al Pie de la Página en contra de Ward Churchill»).
- 65 Dennis Baron, «Churchill Fallout: It's About Academic Freedom» («la Precipitación de Churchill: Se trata de la Libertad Académica»), *Inside Higher Ed* (mayo 26, 2006), <http://www.insidehighered.com/views/2006/05/26/baron>.
- 66 Lucero citado en Ellen Schrecker, «The New McCarthyism in Academe» («El Nuevo Macarthismo en la Academia»), pp. 105–106.
- 67 Baron, «Churchill Fallout» («La Precipitación de Churchill»).
- 68 Anne D. Neal et al., *How Many Ward Churchills?: A Study by the American Council of Trustees and Alumni* (*¿Cuántos Ward Churchills?: Un Estudio por el Consejo de Administradores y ExAlumnos Estadounidense*) (Washington, D.C.: American Council of Trustees and Alumni, May 2006).
- 69 Ibid., p. 22.
- 70 Ibid., p. 2.
- 71 Ellen Schrecker citada en Justin M. Park, «Under Attack: Free Speech on Campus» («Bajo Ataque: Libertad de Expresión en el Campo Universitario»), *Clamor* 34 (septiembre/octubre, 2005), <http://www.refuseandresist.org/culture/art.php?aid=2207>.
- 72 Neal et al., *How Many Ward Churchills? (¿Cuántos Ward Churchills?)* p. 12.
- 73 Robert Hass citado en Sarah Pollock, «Robert Hass,» *Mother Jones* (marzo/abril, 1992), p. 22.
- 74 James Pierson, «The Left University» («La Universidad de Izquierda»), *The Weekly Standard* 11:3 (October 3, 2005), <http://www.weeklystandard.com/Content/Public/Articles/000/000/006/120xbklj.asp>.
- 75 Roger Kimball, «Rethinking the University: A Battle Plan» («Repensar la Universidad: Un Plan de Batalla»), *The New Criterion* 23 (mayo 2005), <http://www.newcriterion.com/archive/23/may05/universe.htm>.

- 76 Carol M. Swain, «Religious, Philosophical, and Socioeconomic Diversity» («Diversidad Religiosa, Filosófica y Socioeconómica»), *Chronicle of Higher Education* 52:3 (septiembre 9, 2005), pp. B12.
- 77 CBN News, Transcripción de una entrevista a David Horowitz, «The 101 Most Dangerous Professors in America» («Los 101 Profesores Más Peligrosos en Estados Unidos»), *CBN News.com* (marzo 22, 2006), <http://cbn.com/cbnnews/commentary/060322a.aspx>.
- 78 Ibid.
- 79 Citado con aprobación en Kimball, «Rethinking the University» («Repensar la Universidad»).
- 80 Jonathan Cole, «Academic Freedom Under Fire» («Libertad Académica Bajo Fuego»).
- 81 Jennifer Jacobson, «What Makes David Run» («Lo que Hace que David Corra»), *Chronicle of Higher Education* (mayo 6, 2005), p. A9.
- 82 La Declaración de los Derechos Académicos (The Academic Bill of Rights) está disponible en línea: <http://www.studentsforacademicfreedom.org/abor.html>.
- 83 David Horowitz, «In Defense of Intellectual Diversity» («En Defensa de la Diversidad Intelectual»), *Chronicle of Higher Education* 50:23 (febrero 13, 2004), p. B12.
- 84 Citado en Martin Plissner, «Flunking Statistics» («Desaprobar las Estadísticas»), *The American Prospect* 13:23 (diciembre 30, 2002), <http://www.prospect.org/print-friendly/print/V13/23/plissner-m.html>.
- 85 Steven M. Warshawsky, «Reclaiming Higher Education from the Left» («El Reclamo de la Educación Superior por la Izquierda»), *The American Thinker* (junio 24, 2006), http://www.americanthinker.com/articles.php?article_id=4859.
- 86 Ver, por ejemplo, John K. Wilson, *Patriotic Correctness: Academic Freedom and its Enemies (Lo Patrióticamente Correcto: la Libertad Académica y sus Enemigos)* (Boulder: Paradigm Press, 2006); Russell Jacoby, «The New PC: Crybaby Conservatives» («La Nueva PC: los Conservadores Llorones») *The Nation* (abril 4, 2006), pp. 11–15; Plissner, «Flunking Statistics»; and Yoshie, «Conservatives: Underrepresented in Academia?» («Conservadores:

- ¿Subrepresentados en la Academia?») *Critical Montages* Blog, (abril 2, 2005), <http://montages.blogspot.com/2005/04/conservatives-underrepresented-in.html>.
- 87 Ver la respuesta de Lionel Lewis a Anne D. Neal en «Political Bias on Campus» («Parcialidad Política en los Campos Universitarios»), *Academe* (mayo 5, 2005), <http://www.aaup.org/publications/Academe/2005/05/mj/05mjlte.htm>.
- 88 Gary Younge, «Silence in Class» («Silencio en la Clase»), *The Guardian* (abril 3, 2006), <http://www.guardian.co.uk/usa/story/0,,1746227,00.html>.
- 89 Jennifer Jacobson, «Conservatives in a Liberal Landscape» («Conservadores en un Paisaje Liberal»), *Chronicle of Higher Education* 51:5 (septiembre 24, 2004), pp. A8–A11.
- 90 John F. Zipp an Ruddy Fenwick, «Is the Academy a Liberal Hegemony: The Political Orientation and Educational Values of Professors» («Es la Academia una Hegemonía Liberal: la Orientación Política y los Valores Educativos de los Profesores»), *Public Opinion Quarterly* 70:3 (2006). En línea: <http://poq.oxfordjournals.org/cgi/content/full/70/3/304?ijkey=dVt13UcYfsj5AyF&keytype=ref#SEC5>
- 91 Stanley Fish, «On Balance» («En Equilibrio»), *Chronicle of Higher Education* (April 1, 2005), <http://chronicle.com/jobs/2005/04/2005040101c.htm>.
- 92 Jacoby, «The New PC,» p. 13.
- 93 Jacobson, «Conservatives in a Liberal Landscape» («Conservadores en un Paisaje Liberal»), p. A10. Kelly Field reportó en *The Chronicle of Higher Education* que organizaciones conservadoras han creado «1.060 grupos y diarios en 443 campos universitarios» desde el 2006. Ver Kelly Field, «Recruiting for the Right» («Reclutar para la Derecha»), *The Chronicle of Higher Education* (enero 12, 2007), pp. A33-A34.
- 94 Students for Academic Freedom (SAF) website (La página web de las Estudiantes por la Libertad Académica): <http://www.studentsforacademicfreedom.org>.
- 95 «SAF Complaint Center» («Centro de Quejas de SAF): <http://www.studentsforacademicfreedom.org/comp/default.asp>.
- 96 Ibid.

- 97 Robert Ivie, «Academic Freedom and Political Heresy» («Libertad Académica y Harejía Política»), *IU Progressive Faculty Coalition Forum* (octubre 3, 2005), <http://www.indiana.edu/~ivieweb/academicfreedom.htm>.
- 98 Ann Marie B. Bahr, «The Right to Tell the Truth» («El Derecho a Decir la Verdad»), *Chronicle of Higher Education* (mayo 6, 2005), <http://chronicle.com/weekly/v51/i35/35b00501.htm>.
- 99 Jacoby, «The New PC,» pp. 4–5.
- 100 David Hollinger aporta un argumento interesante en contra del equilibrio académico y la importancia del profesionalismo en darles a los estudiantes el beneficio de años de investigación, escribir y enseñar. Ver David A. Hollinger, «What Does It Mean to Be ‘Balanced’ in Academia?» (¿Qué Significa Ser ‘Equilibrado’ en la Academia?), *History News Network* (febrero 28, 2005), <http://hnn.us/articles/10194.html>.
- 101 Amy Goodman, «Columbia U. Professor Rashid Khalidi: Freedom of Speech and Academic Freedom Are Necessary For Unpopular and Difficult Ideas» («Profesor Rashid Khalidi de la Universidad de Columbia: la Libertad de Expresión y la Libertad Académica Son Necesarias para las Ideas Impopulares y Difíciles»), *DemocracyNow.org* (abril 6, 2005), <http://www.democracynow.org/article.pl?sid=05/04/06/1421213>.
- 102 Adam J. Jentleson and Jamie Horwitz, «Statement by Megan Fitzgerals Representing the Free Exchange on Campus Coalition on ‘Academic Freedom’ Conference in Washington, D.C. April 6–7"» («Declaración de Megan Fitzgerals al Representar el Libre Intercambio en torno a la Coalición entre los Campos en la Conferencia sobre la ‘Libertad Académica’ en Washington D.C. Abril 6-7"»), *Center for Campus Free Speech* (abril 6, 2006), <http://www.campusspeech.org/speech.asp?id2=23418>.
- 103 Dan Morrell, «A Question of Balance» («Una Cuestión de Equilibrio»), *The Penn Stater* (enero/febrero 2006), p. 32.
- 104 Scott Jaschik, «From Bad to Worse for David Horowitz» («De Mal en Peor para David Horowitz»), *Inside Higher Ed* (noviembre 22, 2006). En línea: <http://insidehighered.com/news/2006/11/22/tabor>. Algunas universidades han sido influenciadas por la posición de Horowitz. En el caso de la CUNY, la administración ha hecho propuestas para establecer nuevos procedimientos para manejar las quejas de los estudiantes, las cuales son vagas, al sugerir que cualquier desacuerdo en clase debe ser monitoreado por los estudiantes y

sujeto a un reporte oficial y remitido a los comités administrativos, en vez de ser sujeto al diálogo y al debate. Si el basamento de tal procedimiento es vago, las implicaciones que tenga de remover cualquier contenido crítico es bastante serio. ¿Cómo se altera el salón de clase cuando los estudiantes son manipulados a creer que el tener sus ideas desafiadas constituye un agravio lo suficientemente serio para una acción administrativa y judicial? Una respuesta es que tales procedimientos tienen poco que ver con salvaguardar a los estudiantes y más que ver con el politizar el aula e intimidar a los profesores quienes podrían sentir miedo de ser sujetos a una acción administrativa cada vez que digan algo que perturbe la «zona de confort» de un estudiante en particular. Ver Scott Jaschik, «Students' Complaints, Professors' Rights» («Quejas de Estudiantes, Derechos de los Profesores»), *Inside Higher Ed* (enero 18, 2007). En línea: <http://insidehighered.com/news/2007/01/18/cuny>

- 105 David Horowitz, *The Professors: The 101 Most Dangerous Academics in America* (*Los Profesores: Los 101 Académicos Más Peligrosos en Estados Unidos*) (Washington, D.C.: Regnery Publishing, 2006), p. 200.
- 106 Free Exchange on Campus (Libre Intercambio en los Campos Universitarios), «Facts Count: An Analysis of David Horowitz's *The Professors: The 101 Most Dangerous Academics in America*» («Los Hechos Cuentan: Un Análisis de *Los Profesores: Los 101 Académicos Más Peligrosos en Estados Unidos* de David Horowitz»), mayo 2006, p. 1. Este reporte está disponible en línea: http://www.freeexchangeoncampus.org/index.php?option=com_docman&Itemid=25&task=view_category&catid=12&order=dmdate_published&ascdesc=DESC.
- 107 Neil Gross, «Right, Left, and Wrong: David Horowitz's Latest Attack on America's Left-Leaning College Professors Doesn't Add Up» («la Derecha, la Izquierda y lo Equivocado: El Ataque Reciente de David Horowitz a los Profesores Universitarios de tendencia de Izquierda No Tiene Sentido»), *Boston Globe* (febrero 26, 2006), p. D10.
- 108 Cited in Bill Berkowitz, «Horowitz's Campus Jihads» («Los Jihads en los Campos Universitarios de Horowitz») *Dissident Voice* (octubre 9–19, 2004), pp. 1–6. Disponible en línea en: <http://www.dissidentvoice.org/Oct04/Berkowitz1009.htm>.
- 109 Fish, «On Balance» («En Equilibrio»).
- 110 Juan Cole, «The New McCarthyism» («El Nuevo Macarthismo»).

- 111 Arizona State Senate (el Senado del Estado de Arizona), «Senate Fact Sheet for S.B. 1331» («El Expediente del Senado para el S.B. 1331»), (febrero 13, 2006), <http://www.azleg.state.az.us/FormatDocument.asp?inDoc=/legtext/47leg/2r/summary/s.1331hed.doc.htm>. Para un excelente análisis de la declaración, ver Scott Jaschik, «Avoid Whatever Offends You» («Evita Todo lo que te Ofenda»), *Inside Higher Ed* (February 17, 2006), <http://www.insidehighered.com/news/2006/02/17/ariz>.
- 112 Kevin Mattson, «A Student Bill of Fights» («Una Declaración Estudiantil de Peleas»), *The Nation* (abril 4, 2005), p. 16.
- 113 Ibid.
- 114 James Vanlandingham, «Capital Bill Aims To Control ‘Leftist Profs’: The Law Would Let Students Sue for Untolerated Beliefs» (Declaración Capital Se Dirige a Controlar ‘Profesores de Izquierda’: La Ley Dejaría a los Estudiantes que Demanden por Creencias Intolerantes»), *The Independent Florida Alligator* (marzo 23, 2005), <http://www.alligator.org/pt2/050323freedom.php>.
- 115 Paul Krugman, «An Academic Question» («Una Pregunta Académica»), *New York Times* (abril 5, 2005), p. A27.
- 116 Citado en Kelly Field, «‘Political Rigidity’ in Academe Undermines Federal Support for Higher Education, Senator Tells Commission» («‘Rigidez Política’ en la Academia Socava el Apoyo Federal para la Educación Superior, Senador le Dice a la Comisión»), *Chronicle of Higher Education* (diciembre 12, 2005), <http://chronicle.com/daily/2005/12/2005121201n.htm>.
- 117 En la Casa de Representantes la ABOR (Declaración de los Derechos Académicos) fue tomada como HR 3077, la cual fue parte del HR 609. Es titulada: Title VI of the Higher Education Act (del Acto de Educación Superior). Es por eso que también se llama Title VI en algunas discusiones. Esta versión es también llamada College Access and Opportunity Act (Acceso Universitario y Acto de Oportunidad) y fue pasada a la casas. Ha sido recomendada con algunas revisiones significantes al Senado como S 1614. Para un resumen de las diferencias, ver la página del gobierno AAUP: <http://aaup.org/govrel/hea/index.htm>.
- 118 Kathy Kelly, «Undermining Civil Society» («Socavando la Sociedad Civil»), *CounterPunch.org* (abril 11, 2005), <http://www.counterpunch.org/rooij/04112005.html>.

- 119 Jennifer Jacobson, «What Makes David Run» («Qué es lo que hace a David Correr»), p. A12. Ver también Dave Johnson, «Who's Behind the Attack on Liberal Professors?» («¿Quién está detrás del Ataque a los Profesores Liberales?»)
- 120 Rob Chaney, «Free Schools: David Horowitz Visits Montana» («Escuelas libres: David Horowitz Visita Montana»), *The Missoulian* (diciembre 2003), <http://www.studentsforacademicfreedom.org/archive/december2003/Missoulian120303.htm>.
- 121 Kelly, «Undermining Civil Society» («Socavando la Sociedad Civil»).
- 122 Willis, «The Pernicious Concept of Balance» («El Concepto Pernicioso de Balance»).
- 123 Citado en Leslie Rose, «David Horowitz: Battering Ram for Bush Regime» («David Horowitz: Ariete para el Régimen de Bush»), *Revolution Online* (agosto 28, 2005), <http://rwor.org/a/013/horowitz-battering-ram.htm>.
- 124 Larissa Macfarquhar, «The Devil's Accountant» («El Contador del Diablo»), *The New Yorker* (marzo 31, 2003), [http://www.analphilosopher.com/files/MacFarquhar,_The_Devil's_Accountant_\(2003\).pdf](http://www.analphilosopher.com/files/MacFarquhar,_The_Devil's_Accountant_(2003).pdf).
- 125 David Horowitz, *Unholy Alliance: Radical Islam and the American Left* (*Alianza No Sagrada: el Islamismo Radical y la Izquierda Estadounidense*) (New York: National Book Network, 2004), p. 56.
- 126 Horowitz citado en Mattson, «A Student Bill of Rights» («Una Declaración de los Derechos del Estudiante»), p. 18.
- 127 El Reporte Anual sobre el Estatus Económico de la Profesión 2005–2006, «The Devaluing of Higher Education» («La Desvalorización de la Educación Superior»), *Academe* (marzo–abril, 2006), pp. 24–34.
- 128 Esta lista vergonzosa se puede encontrar en línea: <http://www.discoverthenetworks.com/individual.asp>.
- 129 David Horowitz, «One Man's Terrorist...» («Terrorista de Un Hombre...») en Campus Support for Terrorism, ed. Horowitz and Ben Johnson (Los Angeles: Center for the Support for the Study of Popular Culture, 2004), pp. 19–20.

- 130 John K. Wilson, «The Footnote Police vs. Ward Churchill» («La Policía al Pie de la Página en contra de Ward Churchill»).
- 131 Glenn Greenwald, «Far Right Thugs Go Mainstream» («Matones de la Extrema Derecha Dominan»), *Alternet* (julio 11, 2006), <http://www.alternet.org/story/38679/>.
- 132 Ver, por ejemplo, David Horowitz, «The NY Times points cranks, radicals, al-Qaeda operatives and would be assassins to the summer homes of Cheney and Rumsfeld» («El NY Times asigna a radicales, operativos de Al-Qaeda y asesinos potenciales a las casas de verano de Cheney y Rumsfeld»), *Front Page Mag.com* (junio 30, 2006), <http://www.frontpagemag.com/blog/BlogEntry.asp?ID=676>.
- 133 Greenwald, «Far Right Thugs Go Mainstream.»
- 134 Theodor W. Adorno, *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture (La Industria de la Cultura: Ensayos Seleccionados sobre la Cultura de Masa)*, ed. J. M. Bernstein (New York: Routledge, 1991), p. 292.
- 135 See Beinin, «The New McCarthyism» («El Nuevo Macarthismo»)
- 136 Zygmunt Bauman, *Globalization (Globalización)* (New York: Columbia University Press, 1998), p. 5.
- 137 He considerado los temas de pedagogía crítica, democracia y escolaridad en varios libros. Ver más recientemente, Henry A. Giroux, *Border Crossings (Cruces de Frontera)* (New York: Routledge, 2005); *Democracy on the Edge (Democracia al Filo)* (New York: Palgrave, 2006); *The Giroux Reader (El Lector de Giroux)*, ed. Christopher Robbins (Boulder: Paradigm, 2006); and Henry A. Giroux y Susan Searls Giroux, *Take Back Higher Education (Retomar la Educación Superior)* (New York: Palgrave, 2006).
- 138 Ivie, «Academic Freedom and Political Heresy» («Libertad Académica y Herejía Política»).
- 139 Jacques Derrida, «The Future of the Profession or the Unconditional University» (El Futuro de la Profesión o la Universidad Incondicional»), p. 233.
- 140 Edward Said, *Reflections on Exile and Other Essays (Reflexiones sobre el Exilio y Otros Ensayos)* (Cambridge: Harvard University Press, 2001), p. 501.

- 141 Stanley Aronowitz, «Introduction» («Introducción») en Paulo Freire, *Pedagogy of Freedom (La Pedagogía de la Libertad)* (Boulder: Rowman and Littlefield, 1998), pp. 10–11.
- 142 Zygmunt Bauman and Keith Tester, *Conversations with Zygmunt Bauman (Conversaciones con Zygmunt Bauman)*, (Malden: Polity Press, 2001), p. 4.
- 143 Chandra Mohanty, «On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s» («Sobre la Raza y la Voz: Retos para una Educación Liberal en los Noventa»), *Cultural Critique* (invierno 1989-1990), p. 192.
- 144 Cornelius Castoriadis, «Democracy as Procedure and Democracy as Regime» («La Democracia como Procedimiento y la Democracia como Régimen»), *Constellations* 4:1 (1997), p. 5.
- 145 Howard Zinn, *On History (Sobre la Historia)* (New York: Seven Stories Press, 2001), p. 178.
- 146 Edward Said, *Representations of the Intellectual (Representaciones de lo Intelectual)* (New York: Pantheon, 1994), pp. 12–13, 22–23.

¡Rescatemos a la Universidad!

Capítulo 4

Cuanto más se vea reducida la habilidad de la educación de hacerle frente a las continuas presiones de la militarización, así como de señalar la influencia dominante del poder corporativo y de impedir el ataque de la derecha contra la libertad académica, tanto más difícil será para la universidad tratar problemas de carácter ético y social.

Los ciudadanos, ni social ni políticamente comprometidos, son los que producen un ambiente de cinismo y desinterés en la universidad, considerada como bien público, a la vez que se es cada vez más conscientes de la codicia corporativa y de la mala administración financiera; de ahí que se comienza a tomar conciencia de la sustitución de una democracia de ciudadanos críticos por una democracia fingida de fervientes consumidores, de «patriotas» silenciosos y de soldados de guerra. En el vocabulario del neoliberalismo, lo público choca con lo personal y lo personal, a su vez, se convierte en «la única política existente, la única política con un referente tangible o valor emocional».¹ Esta definición supone un giro peligroso en la sociedad estadounidense, que amenaza el concepto que tenemos de democracia como la esencia misma de nuestros derechos y de nuestras libertades fundamentales y abre caminos en los que podemos reconsiderar y re-apropiarnos del significado, del propósito y del futuro de la Educación Superior.

En un contexto más amplio, en lo concerniente a la responsabilidad social, a la política y a la dignidad de la vida humana, la Educación Superior debería preocuparse como esfera pública en ofrecer a los estudiantes la

oportunidad de involucrarse en los problemas más profundos de la sociedad y de obtener el conocimiento, las habilidades y la terminología ética necesaria para los procesos de diálogo crítico y para las formas de una mayor participación civil. Todo ello implica establecer condiciones educativas que permitan a los estudiantes examinar y contextualizar, de forma crítica, lo que aprendan en clase con miras a conseguir un propio significado del poder y voz pública, como actores individuales y sociales, para así tener un concepto más amplio de lo que significa vivir en una democracia global. Los estudiantes deben aprender a ser responsables de sus propias ideas, asumir riesgos intelectuales, desarrollar un sentido de respeto hacia los demás y pensar de forma crítica, para así crear las condiciones que influirán en su participación en una cultura democrática más compleja. Según lo planteado por Eric Gould, una educación democrática debe poseer por lo menos tres características:

En primer lugar, debe ser una educación para la democracia, para el bien mayor de una sociedad justa (considerando que la sociedad no es justa a priori). En segundo lugar, debe juzgarse a sí misma tomando en cuenta sus medios y fines. Debe surgir de la historia de las ideas, tanto de los valores como de las prácticas antiguas y democráticas, que incluyen la capacidad de discusión y crítica, pero también que prevalezca la tolerancia de la ambigüedad. En tercer lugar, debe ser partícipe del proceso social democrático al manifestar, no sólo una preferencia moral en reconocer los derechos de los demás y aceptarlos, sino también en promover el debate y la crítica cultural. En pocas palabras, una educación universitaria es una educación democrática porque transmite una democracia liberal y discute las contradicciones culturales del capitalismo.²

Sin embargo, no basta sólo con defender a la Educación Superior, como esfera vital en la que nace y se alimenta el justo equilibrio entre los valores democráticos y la ideología de la militarización, entre las identidades basadas en los principios democráticos y las identidades caracterizadas de una suerte de individualismo competitivo e interesado, que celebra sus propios beneficios materiales e ideológicos; no basta sólo con definir la cultura crítica como la consecuencia pedagógica más esencial para educar a los jóvenes. Es crucial, desde el punto de vista político, que los educadores en todos los niveles dentro de la academia sean defendidos como intelectuales públicos

que brindan un servicio indispensable; esa defensa debe enfatizarse aún más después de los trágicos atentados del 11 de septiembre de 2001 que generó la arremetida conservadora contra la educación superior financiada por la administración Bush y su variado grupo de aliados seculares y religiosos. Tal llamado no puede hacerse en nombre del profesionalismo, sino en términos de los beneficios civiles que estos intelectuales proporcionan y los enérgicos modelos de erudición y pedagogía que ofrecen a los estudiantes. Estudiosos como Howard Zinn, Noam Chomsky, Stanley Aronowitz, Edward Said, Judith Butler, así como los actuales Pierre Bourdieu y Jacques Derrida argumentaron que los intelectuales deben crear nuevas maneras de hacer política y contribuir a favor de estrategias pedagógicas que realcen, por un lado, la crítica implacable de los abusos de autoridad y de poder y, por el otro, un discurso de posibilidad que poco a poco conduzca hacia la promesa de una democracia futura. Todos los intelectuales públicos han instado a los académicos en valerse de sus capacidades y de su conocimiento para hacer estallar el microcosmos de la academia, para combinar erudición con compromiso y «entrar en un intercambio sostenido y enérgico con el mundo exterior (especialmente con los sindicatos, las organizaciones comunales y con grupos activistas), en lugar de conformarse con financiar las batallas «políticas», a la vez subjetivas y extremas, siempre algo irreales, dentro del universo académico.»³

La organización en contra de la alianza militar-industrial-académica implica criticar las tendencias dominantes orientadas hacia la militarización, la conformidad ideológica, el poder del capital y el mercado que moldean todos los aspectos de la sociedad estadounidense. Lo que está en juego es el reto de formular un nuevo concepto de Educación Superior y vincularlo tanto con el bien común y con un nuevo modelo de política democrática. La democracia supone ciudadanos informados, además de algunos niveles de creencias compartidas sobre el significado de expandir y profundizar en los espacios, en los que se encuentren las formas del conocimiento, los valores, las identidades y las relaciones sociales. De alguna manera, sugiere no sólo que el entendimiento y la responsabilidad sean cruciales tanto para el aprendizaje como para la acción civil, sino que también la pedagogía tenga una función prescriptiva como parte de su idea de ofrecer las condiciones a

los estudiantes para que se sientan «responsables del orden social, de la desdicha, del sufrimiento humano, al igual que generen un sentido de obligación para ayudar a aquéllos que se encuentran en peligro.»⁴

Los desafíos más significativos que enfrenta la Educación Superior no son meramente técnicos, ni económicos ni militares. De hecho, el mayor desafío se concentra en la tarea colectiva de reclamar a la academia la esfera pública democrática dispuesta a enfrentar el sinfín de problemas globales que causan sufrimiento innecesario de la humanidad: desigualdad, explotación incesante de grupos marginalizados, multitudes de seres humanos desechables, crecientes formas de exclusión social y nuevas formas de autoritarismo. La Educación Superior es una empresa moral y política que debe luchar contra toda forma de dogmatismo, comprometerse con los principios más importantes de una democracia incluyente, ejercer una práctica rigurosa de autocritica y brindar una visión de futuro con la que los estudiantes puedan ejercer su rol de ciudadanos informados y críticos capaces de participar activamente, crear y gobernar en un mundo que tome en serio la relación entre la educación y la democracia.

Si la universidad existe para que el discurso de ética, de visión y de política democrática prevalezca sobre el lenguaje de militarización, de ortodoxia política y de fundamentalismo de mercado, es esencial que los académicos, y sus aliados, luchen por reestablecer los trabajos a tiempo completo en la universidad, por convertir los cargos de asistente en cargos a tiempo completo, por otorgar beneficios a los docentes de medio tiempo y por conferir poder a las facultades y a los estudiantes.

Luchar por los cargos a tiempo completo, significa garantizar a los trabajadores de la academia el derecho a la libertad académica; al devengar sueldos decentes, desempeñarán un rol importante dentro del gobierno universitario. Una facultad débil se convierte en una facultad sin derechos ni poder; una facultad en donde reina el miedo en lugar de las responsabilidades compartidas, es propensa a las tácticas de ataque laboral, que incluyen las grandes cargas laborales así como la prohibición de la disidencia. Los educadores asistentes o de medio tiempo deben tener esa oportunidad de romper el ciclo de explotación laboral y, así, deben ser tomados en cuenta para cargos a tiempo completo con todos los beneficios, además de tener el poder para participar en las políticas de gobierno.

Actualmente, en las universidades y en los institutos, el poder se controla desde arriba por una junta administrativa, fuera del alcance de aquéllos que realmente hacen el trabajo en la universidad, entiéndase la facultad, el profesor y los estudiantes. Además, la lucha contra el corporativismo, la conformidad y la militarización debe considerar el análisis de las segundas condiciones explotadoras bajo las cuales trabajan muchos graduados en el sector de servicios: mal pagados, con sobrecarga laboral y privados de todo poder real y de beneficios. Al mismo tiempo, el asunto sobre lo que representa la investigación ética en la universidad debe ser entendida más como un asunto de política y de poder que reconoce y rechaza establecer relaciones con las fuerzas antidemocráticas dispuestas a privatizar muchas funciones de la universidad, imponer un código de silencio a los investigadores, limitar la excelencia de la igualdad y militarizar el conocimiento. Las presiones actuales limitan a la universidad en su obligación tradicional de enseñar a los estudiantes cómo pensar de forma crítica, cómo relacionar su propio conocimiento con grandes problemas sociales, además de tomar riesgos, desarrollar un sentido de responsabilidad social y aprender cómo hacer del poder una responsabilidad.

El reto para la institución en la Educación Superior es estructural e ideológico. Estructural, puesto que la institución, los estudiantes y el personal necesitan organizar los movimientos y sindicatos laborales para enfrentar la emergente alianza militar-industrial-académica. Las universidades poseen cuantiosos recursos que pueden ser empleados para oprimir la institución, explotar al personal y negar el derecho a los estudiantes a una educación decente. Para luchar contra este tipo de poder se necesita un movimiento laboral y uno estudiantil capaces de ejercer un enorme poder colectivo dirigido hacia la participación, así como hacia el desarrollo de las políticas académicas. Tales movimientos pueden influir en las comunidades locales, en las organizaciones nacionales e internacionales y en crear múltiples estrategias para arrebatarse las universidades de las manos de las grandes corporaciones, de aquellas fuerzas públicas y privadas que apoyan actualmente a la militarización, de ciudadanos no comprometidos y del imperio.

En este punto, quisiera resaltar la necesidad de múltiples intervenciones, que van desde tomar el control de los departamentos académicos hasta organizar las complejas estructuras institucionales. La institución y los estudiantes deben al menos sindicalizarse, cuando la ocasión lo amerite, para alzar su voz, al igual que para hacer sentir el poder de una oposición colectiva.

Además del reto estructural, está el ideológico, puesto que la institución debe encontrar las vías para aplicar su conocimiento y sus capacidades en un concepto de cómo los valores corporativos y militares, las identidades y las prácticas crean las condiciones para devaluar la enseñanza crítica y socavar formas viables de un organismo político. En los últimos años, un gran número de grupos estudiantiles han propiciado protestas dentro y fuera de las universidades, en contra de las maquilas (fábricas donde se explotan a los trabajadores), así como la resistencia a la cada vez más creciente militarización de la universidad. Estos movimientos son un ejemplo de la resistencia colectiva contra la gran separación de las instituciones políticas tradicionales de sus obligaciones públicas, a la vez que rechazan las intenciones de la derecha «para sustituir la soberanía política por la soberanía comercial, como si ésta última tuviese una mente y una moralidad propia.»⁵ Samuel Weber afirmó que lo que pareciera estar involucrado en el proceso de sustitución es «una redefinición fundamental y política del valor social de los servicios públicos en general y, particularmente, de la educación.»⁶

El reto de la institución es el de aprender todo lo posible de estos movimientos estudiantiles sobre el significado de profundizar y ampliar la lucha contra la instauración de enfoques pedagógicos y de movimientos laborales que puedan ser utilizados para actuar como mediadores, por un lado, de la tensión esencial entre los valores públicos de la educación superior y los valores comerciales de la cultura corporativa y, por el otro, luchar contra los ataques más avasallantes contra el estado de bienestar, los servicios y bienes públicos. Si se afrontan las fuerzas de la cultura corporativa y militar, los educadores deben considerar conseguir el apoyo de las distintas comunidades, de las fundaciones, de los movimientos sociales y demás

fuerzas para garantizar que las instituciones públicas de la enseñanza superior se financien adecuadamente, de manera que no tengan que depender del patrocinio empresarial o del financiamiento de agencias de inteligencia, de defensa y de la industria bélica.

Los académicos pueden aprender de estas luchas y convertir a la universidad en un lugar de enseñanza crítico y lleno de vida, un lugar incondicional de resistencia pedagógica y política. El poder del orden dominante no reside exclusivamente en el ámbito económico o en las relaciones materiales de poder, sino también en el campo de las ideas y de la cultura. Es por tal razón que los intelectuales deben tomar posición, expresar su opinión y dedicarse en la ardua labor de dismantelar el ataque cultural corporativo contra la enseñanza y el aprendizaje. Deben orientar su enseñanza hacia el cambio social, vincular el aprendizaje a la vida pública, establecer nexos entre el conocimiento y las operaciones de poder, y permitir que los problemas de derechos humanos y crímenes en contra de la humanidad, en sus distintas facetas, tengan un lugar de discusión crítica y abierta en el salón de clase. Además, deben salir del aula y caminar junto a otros para crear espacios públicos en los que sea posible, no sólo «cambiar la manera en la que la gente piensa sobre el momento, sino alentarlos potencialmente a hacer algo distinto en ese momento,»⁷ para relacionar la propia imaginación crítica con la posibilidad de activismo en la esfera política. La pedagogía es aquella frontera que permita a los estudiantes analizar, desde el punto de vista ético y político, el vínculo entrelazado de la experiencia y del pensamiento, de la teoría y de la práctica, de las ideas y de la vida pública. En lugar de confirmar solamente lo que los estudiantes ya saben, cualquier espacio pedagógico viable debe desestabilizar el sentido común por medio del poder del análisis teórico sostenido. Para tratar de conectar el mundo de la crítica con los valores democráticos que hacen posible tal crítica, la pedagogía se niega tratar a la teoría como un fin, al suponer que pueda entender los problemas sociales sin «manifestarse en el sistema de gobierno.»⁸

Es en el espíritu de tal crítica y acto de resistencia que los educadores deben terminar con lo que Pierre Bourdieu describió como «una nueva fe en la inevitabilidad histórica profesada por los teóricos del neoliberalismo» para «crear nuevas formas de trabajo político colectivo»⁹ capaz de enfrentar el progreso del poder corporativo y militar, ir más allá de una guerra contra el terrorismo, mantener el orden y el control de todos los aspectos de la vida cotidiana, que de forma aparente parecieran no tener un final. Este deseo no será una tarea fácil, pero es necesaria si se quiere obtener democracia dentro del reino de los mercados financieros, de los valores darwinianos de un capitalismo desenfrenado y de las fuerzas ideológicas y materiales que dirigen el creciente poder del estado de seguridad nacional. Los académicos pueden contribuir en tal lucha defendiendo, entre otras cosas, a la Educación Superior por su contribución a la calidad de la vida pública. Luchando por medio de la resistencia organizada por el rol esencial que pueda ejercer pedagógicamente la Educación Superior, reafirmando la supremacía de los valores democráticos sobre los intereses sociales y combatiendo de forma colectiva, a través de un movimiento sindical poderoso que preserve las condiciones institucionales e ideológicas, y así brindar a la universidad y a los estudiantes las capacidades necesarias para el valor civil y para la ciudadanía comprometida y crítica. John Dewey una vez afirmó que «la democracia necesita renacer en cada generación y la educación es su partera.»¹⁰ Vivimos en un momento en el que la educación necesita renacer, si se quiere que la democracia sobreviva en Estados Unidos y en el mundo entero. Algo más que la legitimización de la crisis sobre la definición de la relación entre la Educación Superior y el bien público está en juego, aunque este problema no debe subestimarse. Cabe reconocer que vivimos en un tiempo en el que se necesita, urgentemente, del pensamiento crítico, del diálogo informado y de la responsabilidad rigurosa en Estados Unidos. Estos valiosos elementos ciudadanos son atacados en los salones de clase de las universidades por los de extrema derecha, quienes los consideran antiestadounidense, así como también expresan un profundo odio por los principios de una verdadera democracia.

Se requiere trascender ante la aceptación de que la Educación Superior sucumbe ante el marco de un neoliberalismo que malgasta los bienes

públicos y somete todos los valores, no mercantiles y democráticos, a los cánones del mercado. Aún peor se está haciendo contra los designios decididos del estado de seguridad nacional para sacrificar las libertades individuales, si no la democracia misma, en pro de una seguridad individual a nivel nacional, mientras se impone, de forma despiadada, la democracia en el exterior con ejércitos de ocupación, bombas y armamento de alta tecnología.

Si las soluciones a los problemas que enfrenta la Educación Superior resultaran efectivas, entonces no podrán separarse de la creciente desigualdad entre ricos y pobres a nivel mundial. Este tipo de capitalismo feroz debe enfrentarse, tanto adentro como en el exterior, en distintos niveles, incluyendo el ideológico, el cultural, el económico y el político. Stuart Tannock está en lo correcto al insistir en que «si vamos a tener una visión comprensiva de cómo la Educación Superior debe servir al bien público, debemos ... asegurarnos que cuando hablamos de desigualdad, la consideremos a escala mundial. Y debemos, aunque sea difícil de conceptualizar, incluir en nuestra visión de lo «público» y del «bien público» a los universitarios y a los no universitarios, no sólo de nuestro país sino del planeta entero.»¹¹ En parte, esta lucha implica que los educadores y otros se organicen de forma colectiva para oponerse a la privatización de la universidad, colmar la brecha del salario universitario y no universitario, defender la libertad académica, preservar la titularidad, transferir el ejército creciente de académicos de medio tiempo a posiciones de tiempo completo, abogar por la erudición comprometida, darle un valor central a la educación crítica ante cualquier interpretación de pedagogía en clase y crear una organización internacional para defender toda forma de educación como bien público esencial dentro del verdadero significado de una democracia integral. Igualmente importante es la necesidad de transformar la lucha contra la militarización y la guerra en Irak en una lucha por la Educación Superior como esfera pública democrática; una posibilidad sería exigir que sea accesible a todos los estudiantes de este país que quieran obtener una educación universitaria. Si este gobierno gasta miles de millones de dólares en armamento bélico y en una guerra que ha convertido al mundo en un lugar inseguro para la democracia, ciertamente

puede adoptar una política de redención reasignando los fondos de defensa para las necesidades educativas, suministrando un conjunto de subsidios, becas y préstamos sin intereses a cada estudiante de los Estados Unidos que califique para esta ayuda.

Tal resistencia entonces exige de un nuevo discurso político que tome en serio al poder, que entienda la política como sujeta a la crítica y a la posibilidad, que reivindique la democracia como una lucha progresiva y continua y construya movimientos sociales para ofrecer una política viable con fuerza organizativa y sustancial. Esto podría sonar utópico en una era de cinismo generalizado y de desesperación, pero la esperanza es una precondition no sólo para los asuntos emergentes en torno a la acción y a la responsabilidad social, sino también para visualizar un futuro que no repita el presente.

En el capítulo cuatro surge una interrogante acerca de cómo la universidad podría ser defendida como esfera pública democrática. Lo importante es hacer evidente la noción de que el secuestro de la universidad representa una embestida que priva a los jóvenes de un futuro valioso y que disuelve la idea del ciudadano informado, de la posibilidad de un ser humano no desechable, de las obligaciones de responsabilidad civil. El capítulo hace un llamado a los educadores, y a los ciudadanos comprometidos y preocupados por la juventud y por una democracia esencial, para que estén al tanto de los recientes ataques a la Educación Superior. Asimismo sirve para recordar, además de analizar críticamente, lo que pasó en la Educación Superior, y lo que sufrió la libertad académica, durante el período de McCarthy, cuando la gente no alzaba su voz ante las fuerzas del autoritarismo de derecha, de la corrupción política y del terror mediático, para defender a la universidad. Junto a un lenguaje de crítica y de posibilidad, este capítulo conclusivo ofrece algunas alternativas teóricas, pedagógicas y sugerencias prácticas para contrarrestar las fuerzas antidemocráticas que intentan convertir a la academia en un espacio que debilita el propósito de la educación de impulsar el pensamiento crítico, así como la presencia de seres humanos que actúan y colocan a la universidad como un lugar que va perdiendo su derecho de esfera pública democrática. Aún más importante, este capítulo trata de recuperar la función de la universidad de buscar un

futuro que cumpla con las promesas para lograr una democracia mundial genuina, gracias a las condiciones institucionales y pedagógicas que permitan y promuevan las posibilidades de un futuro que trascienda considerablemente a los violentos sucesos de terror y completamente infundados, a la guerra, a la injusticia racial, a la violencia de estado, al abuso ecológico y a la privatización, los cuales caracterizan el presente.

Este libro abarca tres formas de ataque a la Educación Superior y a la libertad en los Estados Unidos. La militarización considera a la Educación Superior fundamental, al ésta ofrecer identidades, conocimiento, recursos humanos e ideologías legítimas, los cuales son sometidos al estado de seguridad nacional. El corporativismo ve a la universidad como complemento del mundo comercial y confina la enseñanza superior a un estatus ornamental y, prescindiendo ampliamente de cualquier noción viable de educación crítica, en el mejor de los casos, la relega a tarea instrumental y en el peor a forma de entrenamiento. El nuevo fundamentalismo ideológico, caricatura del conservatismo, en sus distintas versiones políticas, comerciales y religiosas, ve a la democracia como un déficit y a la universidad como estructura débil en la guerra contra el terrorismo y como un espacio donde aún residen vestigios de la racionalidad de la Ilustración (su legado de crítica, de diálogo, de circunspección, de responsabilidad y de criterio), al tiempo que impulsa un «americanismo» sin barreras.

Estas ideas antidemocráticas y movimientos sociales contribuyen a lo que Hannah Arendt denominó «tiempos oscuros»; una época en la cual el sector público ha perdido «el poder de la iluminación.»¹² La política genuina empieza a desaparecer cuando la gente va perdiendo, de forma metódica, las libertades y los derechos que les permite hablar, actuar, disentir y ejercer su derecho individual a la resistencia y a un sentido compartido de responsabilidad colectiva. Al ser la Educación Superior uno de los espacios institucionales y políticos más esenciales, donde se orienten los asuntos democráticos, las formas de poder antidemocráticas pueden ser fácilmente identificadas y tratadas de forma crítica. Asimismo, es uno de los pocos lugares restantes donde los jóvenes pueden pensar críticamente sobre el conocimiento obtenido, donde aprendan los valores que rechazan el consumismo y los dictámenes del estado de seguridad nacional y donde se

optimice el lenguaje y las capacidades necesarias para defender aquellas instituciones y relaciones sociales que sean vitales para lograr una democracia real. Como insistiera Arendt, un concepto significativo de la política sólo puede surgir cuando existen espacios concretos de reunión para que la gente hable, piense de manera crítica y actúe según sus capacidades en pro de la empatía, del juicio y de la responsabilidad social. Bajo estas circunstancias, la academia, fiel a su papel de esfera pública democrática, ofrece «una esperanza que hace posible toda esperanza»¹³ mientras ofrece un espacio para resistir los «tiempos oscuros» en los que vivimos y abarca la posibilidad de un futuro forjado por las luchas civiles: requisito indispensable para una democracia viable. _

NOTAS FINALES

- 1 Jean Comaroff y John L. Comaroff, «Millennial Capitalism: First Thoughts on a Second Coming,» (Capitalismo Milenario: Pensamientos Básicos ante una Próxima Arremetida) *Public Culture* 12:2 (2000), pp. 305–306.
- 2 Eric Gould, *The University in a Corporate Culture (La Universidad en una Cultura Corporativa)* (New Haven: Yale University Press, 2003), p. 225.
- 3 Pierre Bourdieu, «For a Scholarship With Commitment,» (Un Saber con Compromiso) *Profession* (2000), p. 44.
- 4 Zygmunt Bauman, *Liquid Modernity (Liquidez Moderna)* (London: Polity Press, 2000), p. 215.
- 5 Comaroff and Comaroff, «Millennial Capitalism,» (Capitalismo Milenario) p. 332.
- 6 Citado por Roger Simon, «The University: A Place to Think?» (La Universidad: ¿Un Lugar para Pensar?) en *Beyond the Corporate University (Más allá de la Universidad Corporativa)*, ed. Henry A. Giroux and Kostas Myrssiades (Lanham, Md.: Rowman and Littlefield, 2001), pp. 47–48.
- 7 Lani Guinier y Anna Deavere Smith, «A Conversation Between Lani Guinier and Anna Deavere Smith: ‘Rethinking Power, Rethinking Theater,» (Una Conversación entre Lani Guinier y Anna Deavere Smith: ‘Repensar el Poder, Repensar el Arte Dramático,» *Theater* 31:3 (invierno 2002), pp. 34–35.
- 8 John Brenkman, «Extreme Criticism,» (Crítica Extrema) en Judith Butler, John Guillory, y Kendall Thomas, eds., *What’s Left of Theory?(¿Qué Sobra de la Teoría?)* (New York: Routledge, 2000), p. 130.
- 9 Pierre Bourdieu, *Acts of Resistance (Actos de Resistencia)* (New York: New Press, 1999), p. 26.
- 10 Citado por Elizabeth L. Hollander, «The Engaged University,» (La Universidad Comprometida) *Academe* (julio/agosto 2000). En línea: <http://www.aaup.org/publications/Academe/2000/00ja/JA00Holl.htm>.

- 11 Stuart Tannock, «Higher Education, Inequality, and the Public Good,» (La Educación Superior, la Desigualdad y el Bien Público) *Dissent* (primavera 2006), p. 50.
- 12 Hannah Arendt, *Men in Dark Times* (*Los Hombres en los Tiempos Oscuros*) (New York: Harcourt Brace, 1983), pp. 4–5.
- 13 Zygmunt Bauman, *Liquid Life* (*Vida Líquida*) (London: Polity Press, 2005), p. 151.