

Conocimiento, Poder Y Educación: Sobre Ser Un Académico/Activista^{1 2}

Knowledge, Power And Education: On Being A Scholar/Activist

Michael W. Apple³

Resumen

Michael W. Apple envió este artículo en respuesta a una invitación para unirse a nuestra comunidad académica con el fin de estimular el diálogo sobre la educación crítica en estos contextos Latinoamericanos. Está basado en una conferencia que dio recientemente en la *Universidade do Coruna*, en Galicia, España, en oportunidad de ser distinguido con el grado de *Honoris Causa*. La elección del texto se fundó- según nos comentara- en el orgullo que siente por sus antepasados que lucharon en la guerra contra Franco y sus aliados fascistas en España, de modo que los lectores pudiéramos advertir quién es y por qué son tan importantes estas cuestiones para él. A estas notas humanas y sensibles se agrega un desarrollo conceptual sólido, así como un tono de urgencia política y académica que enriquecen el texto y alientan la promesa de nuevos debates.

Palabras clave: Modernización Conservadora; Educación Crítica; Académico/Activista

Abstract

When invited to join our academic community to further dialogue regarding critical education in our Latin American scenarios, Michael W. Apple submitted this paper that is based on the lecture he recently gave at the *Universidade do Coruna* in A Coruna, Galicia, Spain. He purposefully intended to share his pride not only for the *Honoris Causa* he was then awarded, but mainly for his ancestors, who had participated in the battles during the Civil War against Franco

and his fascist allies in Spain. He believed this might give the reader a clearer sense of who he is and why such positions are important to him. We celebrate his contribution, which adds conceptual soundness and political and academic urge to his humane and sensitive narrative.

Keywords: Conservative Modernization; Critical education; Scholar/activist

Para citar este artículo:

Apple, M.W. (2015). Conocimiento, Poder Y Educación: Sobre Ser Un Académico/Activista. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 29-39.

Introducción

Es realmente un gran placer estar aquí hoy, no sólo por el honor que esta gran Universidad me confiere, sino también por mi historia familiar. Como algunos de ustedes saben, miembros de mi familia lucharon en la Brigada Abraham Lincoln contra Franco en la Guerra Civil Española. Por esta razón, venir aquí es casi como regresar a casa. En consecuencia, acepto esta distinción en nombre de toda la gente que, como mis parientes sacrificaron tanto por una causa que sigue pendiente aquí y en otros sitios.

Quiero comenzar esta conferencia con un ejemplo personal de algunas políticas internacionales recientes al-



rededor de las reformas educativas. Es un ejemplo que ilumina los efectos dañinos de algunas de las políticas radicalmente antidemocráticas que se instauran desde gobiernos conservadores en demasiados países.

Hace un año, pasé un semestre como Profesor Visitante en la Universidad de Melbourne en Australia. Durante mi estadía en Melbourne, me solicitaron que diera una conferencia a directores de escuela y maestros en la cual reflexionara críticamente sobre las políticas que se estaban proponiendo en educación, y en cómo podemos hacer a las escuelas más receptivas a las comunidades allí y en todos lados. Luego de recibir la invitación, un número de miembros del Departamento de Estado de Educación y Desarrollo de la Infancia (DEECD) vinieron a escuchar una charla académica en la Universidad sobre las políticas y los efectos de las agendas neoliberales en educación. A los pocos días de esta exposición, la invitación a hablar a los líderes escolares fue cancelada. Lo que tenía para decir era “demasiado controvertido”.

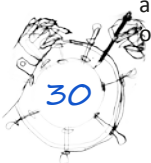
El contexto de esta decisión fue el siguiente. El gobierno neoliberal del Estado estaba decidido a imponer políticas tales como la sujeción del pago a los docentes y directivos al rendimiento, el incremento del apoyo a las escuelas privadas y religiosas, los modelos corporativos de gestión, las políticas anti-gremiales y cuestiones del estilo. El gremio de docentes y directivos se oponía fuertemente a estas políticas, pero el gobierno era inflexible en hacerlas efectivas y no estaba dispuesto a negociar seriamente sobre ellas. Había dejado en claro, además, que no estaba para nada complacido de discutir estas cuestiones públicamente.

Seamos honestos. Este es un tiempo muy difícil para la educación. Las políticas neoliberales y conservadoras han tenido gran efecto en las escuelas, las comunidades, los administradores, los docentes y todo el personal escolar. Y como sostengo en un número de libros recientes, bajo la influencia de aquellos con creciente poder en la educación y en una parte demasiado importante de la sociedad, lo que es público se supone malo y lo que es privado se supone bueno. Se han promovido los recortes presupuestarios; se ha reducido el empleo; los ataques a los educadores de todos los niveles y a su autonomía y organizaciones ganan mayor visibilidad; se han impues-

to modelos corporativos de competencia, acreditación y medición; la inseguridad permanente se ha convertido en norma. La falta de respeto por la profesionalidad de los educadores es sorprendente. Estas son tendencias verdaderamente internacionales, que se encuentran en un rango completo de países (Apple, 2006; 2010; 2013; Ver también Ball, 2012; Lipman, 2004; Lipman, 2011).

Uno de los efectos menos discutidos de todo esto aunque está constantemente en la mente de las personas es la posibilidad de pérdida de empleo dentro de lo que ha sido llamado “estado de gestión” (Clarke y Newman, 1997). Este es especialmente el caso de la gente dentro del sector público, particularmente en áreas como la educación donde los departamentos de estado no sólo en Australia sino en todos lados están expuestos a la severa amenaza de pérdida de sus posiciones laborales. En esta situación la gente evita la controversia a toda costa. Las cuestiones que posiblemente dañan las políticas dominantes, y la gente conocida por generar esto, se mantienen fuera de la discusión tanto como es posible.

Puedo ciertamente comprender las preocupaciones reales que el personal del Departamento debe haber tenido respecto de lidiar con cuestiones controvertidas en un momento en que sus posiciones y financiamiento estuvieron, y aún están, bajo amenaza. Sin embargo, evitar que me dirigiera a los docentes y administradores sobre los efectos perjudiciales de las políticas neoliberales y sobre alternativas frente a ellas no es sólo una forma de censura, sino que además constituye una falta de respeto a estos maestros y administradores. ¿No tienen el derecho de considerar públicamente las cuestiones cruciales que afectan sus vidas y las vidas de sus estudiantes y comunidades en un tiempo en que las políticas y presiones impuestas sobre ellos son aún más poderosas? Lo que ocurrió durante el siguiente mes fue importante, ya que el gobierno creó más problemas de los que creyó que había resuelto. Se produjo un inmediato sentimiento de indignación por parte de los educadores y los grupos progresistas. Los medios dieron publicidad al acto de censura y publicaron un número de entrevistas conmigo y otros, condenando las acciones del gobierno. Las nuevas historias sobre la cancelación de mi conferencia, y, aún más importante, sobre las cuestiones que despertaba en relación con las sistemáticas faltas de respeto del



gobierno hacia los docentes y administradores de las escuelas- así como hacia las comunidades pobres y de trabajadores- se viralizó en Facebook, Twitter y otras redes sociales. Emergieron y crecieron acciones y los movimientos alrededor de estas cuestiones.

Como respuesta, la Unión Australiana de Educación organizó un encuentro para una audiencia aún más grande que se llamó: “La conferencia cancelada: comprendiendo y desafiando los ataques a la educación estatal”. Se realizó exactamente el mismo día y a la misma hora que la conferencia original que se había cancelado. La Unión además televisó la conferencia para varias escuelas del estado cuya distancia a Melbourne hacía imposible que sus directivos y docentes asistieran. En un acto final de resistencia, muchos directivos y maestros que debían asistir a la conferencia original dejaron el evento organizado por el gobierno y asistieron en cambio a las sedes de la Unión a escucharme. Nos implicamos colectivamente en una discusión detallada de la política de educación y cómo resistir las “reformas” que se estaban imponiendo en las escuelas y otras áreas de la política social.

Un número de cuestiones son claras en este ejemplo de las políticas de policía en las bases. A veces las decisiones de los grupos poderosos para “gestionar el consenso” al presentar sólo el conocimiento que *ellos* consideran seguro pueden conducir a resultados contradictorios. Pueden crear, y crean de hecho, espacios para la interrupción. Y en este caso, las acciones organizadas de las uniones educativas y los movimientos sociales progresistas asumieron un rol protagónico contra-argumentando estas decisiones. Es claro que situaciones similares se están dando en España y en otras naciones también.

Modernización conservadora y la crisis actual

He dado una introducción bastante personal a esta charla para recordarnos que este es un tiempo en que la educación se ha convertido en más que un sitio de lucha. Claramente, es especialmente cierto aquí. Es un momento en que debemos decidir cómo nos comprometeremos con grupos implicados en lidiar con todo esto de maneras críticas y democráticas. Los grupos dominantes han intentado, muchas veces con relativo éxito, limitar la crítica,

controlar el acceso a la investigación que documenta los efectos negativos de sus políticas, y negar la posibilidad de alternativas democráticas críticas. Han presionado con una agenda que simplemente dice garantizar la eficiencia, efectividad y reducción de costos. Para ellos, sólo esta clase de políticas pueden responder a la crisis en educación-aun cuando están sencillamente equivocados.

Los grupos dominantes no se equivocan totalmente al fundamentar estas “reformas” en un sentimiento de crisis. A lo ancho del espectro político, se reconoce ampliamente que existe una crisis en educación. Casi todos acuerdan que algo debe hacerse para darle más capacidad de reacción y hacerla más efectiva. Por supuesto, un conjunto de preguntas cruciales es: ¿receptiva a qué y para quiénes? ¿Efectiva en qué? ¿Y qué voces se oirán al preguntar y responder estas preguntas? Estas son algunas de las preguntas cruciales que uno puede hacer sobre la educación hoy.

Pero seamos nuevamente honestos. La crisis educacional es real- especialmente para los pobres y los oprimidos. Los grupos dominantes han usado tal “retórica sobre la crisis” para llevar la discusión a su propio terreno.

Una de las razones principales para la continuidad de los discursos y políticas dominantes es que la propia naturaleza del sentido común sobre la educación está siendo permanentemente alterada. Esto es en gran medida el resultado del poder de grupos particulares que entienden que si cambiamos las formas básicas en que pensamos la sociedad y sus instituciones- y especialmente nuestro lugar en dichas instituciones- estos grupos pueden crear un conjunto de políticas que los beneficiarán profundamente, más que a nadie. Los grupos dominantes se han implicado activamente en un vasto proceso socio/pedagógico, un proceso en el que lo que cuenta como una buena escuela, buen conocimiento, buena enseñanza, un buen alumno y buen aprendizaje están siendo radicalmente transformados. Permítanme decir más sobre este proceso. En un gran número de países, una alianza compleja y un bloque de poder con creciente influencia en la educación y todas las cuestiones sociales se han formado. Este bloque de poder, que he denominado *modernización conservadora*, combina en general cuatro grandes grupos (Apple, 2006). El primero y más fuerte incluye múlti-



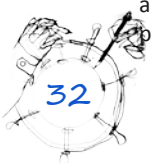
ples fracciones de capital comprometidas con las soluciones neoliberales mercantilizadas para los problemas educacionales. Para ellos, lo privado es necesariamente bueno y lo público es necesariamente malo. La democracia- una palabra clave cuando pensamos en las instituciones y nuestro lugar en ellas (Foner, 1998)- se reduce a prácticas de consumo. El mundo se transforma en un gran supermercado, uno en que quienes atesoran capital económico y cultural están aventajados en prácticamente todos los sectores de la sociedad. La elección en el mercado reemplaza acciones sociales más colectivas y reactivas. La democracia *fluida* reemplaza a la democracia *sólida*. Esto desmoviliza movimientos sociales progresivos de gran importancia que han sido la fuerza motora de prácticamente todos los cambios democráticos en esta sociedad y en nuestras escuelas.

En educación, esta posición está sostenida desde la creencia que cuanto más nos mercantilizemos, cuanto más traigamos modelos corporativos a la educación, cuanto más mantengamos a las escuelas, los administradores y los docentes presionados con la competencia, mejor estarán. Existe de hecho muy poca evidencia que respalde esta postura – y una gran cantidad de evidencia sobre el incremento de la inequidad (ver Apple, 2006; Lipman, 2004; Lipman, 2011). Pero el neoliberalismo continúa actuando como una religión, en tanto parece inmune a la evidencia empírica, aun cuando la crisis que ha creado en la economía y en las comunidades documenta constantemente sus fracasos en cada momento de nuestras vidas individuales y colectivas. El segundo grupo más poderoso en esta alianza son los neo-conservadores que quieren un “regreso” a los estándares más elevados y una “cultura común”. Frente a las poblaciones diaspóricas que hacen a los Estados Unidos, Inglaterra, España y muchas otras naciones un experimento impresionante e inmenso en la creación cultural continua, este grupo está comprometido con un proyecto fortalecedor de la cultura conservadora, presionando por un regreso a un sentido impuesto de nación y tradición que está basado en el miedo a la “contaminación” por la cultura y el cuerpo de aquellos a quienes consideran los “Otros”. Que exista una dinámica crucial y parcialmente oculta (al menos para algunos) respecto de la raza no es poco importante, por decir lo mínimo (Lipman, 2011; Gillborn, 2008;

Leonardo, 2009; Apple, 2006). Los neoconservadores asumen algo que no está allí, un consenso sobre lo que debe ser el conocimiento “oficial”. Por tanto tratan de eliminar una de las preguntas más significativas que debe ser hecha en nuestras escuelas: ¿Qué conocimiento y el conocimiento de quién debemos enseñar? En su certeza respecto de lo que la cultura común debe ser, ignoran un aspecto clave en esta supuesta condición común. Lo que es común es que no estemos de acuerdo. De hecho, lo que necesita constituirse como “lo común” es el proceso democrático y deliberativo de formular preguntas respecto de qué es lo común (Williams, 1989; Apple, 2000).

Un tercer elemento clave en la modernización conservadora está compuesto por conservadores religiosos populistas autoritarios que están profundamente preocupados por la secularización y la preservación de sus propias tradiciones. Ellos también desean imponer un “común”. Para ellos, “la gente” debe decidir. Pero están los elegidos y quienes no lo son. Sólo cuando una lectura particular del cristianismo muy conservador – o en otros países, esto es representado por formas represivas del judaísmo, el hinduismo y el islam- lo coloco en su justo lugar como el proyecto guía de todas nuestras instituciones e interacciones, será posible volver a declarar que este es “el país de Dios”. En el proceso, ellos incorrectamente se construyen como “los nuevos oprimidos”, como gente cuyas identidades y culturas son ignoradas o atacadas por las escuelas y los medios de comunicación. No es un accidente, por ejemplo, que uno de los movimientos educacionales en auge en los Estados Unidos en este preciso momento sea la escolarización en el hogar (Apple & Buras, 2006; Apple, 2006). Entre dos y tres millones de niños han sido sacados de las escuelas públicas, privadas o incluso confesionales, generalmente por razones conservadoras o religiosas, y se están escolarizando en sus hogares. Mientras que el movimiento de escolarización en hogar es variado, estas decisiones en general se sustentan sobre ataques conservadores a la escuela pública, y nuevamente el miedo al “Otro”.

Finalmente, una parte crucial de este paraguas ideológico es la particular fracción de nueva clase media profesional y gerencial que ha ocupado posiciones en el Estado. Este grupo está compuesto por gente que



está comprometida con la ideología y las técnicas de rendición de cuentas, medición, y el “nuevo gerenciamiento”, lo que se ha denominado “cultura de la auditoría” (Apple, 2006; Leys, 2003; Clarke y Newman, 1997). Ellos también son creyentes fieles; creen que instalando ciertos procedimientos y reglas están “ayudando”. Para ellos, más cantidad de evidencia sobre el rendimiento de las escuelas, los docentes y los estudiantes- en general simplemente fundadas sobre los datos limitados que generan los exámenes estandarizados - resolverá nuestros problemas, aun cuando nuevamente hay tanta o más evidencia de que esto también puede crear más problemas que los que supuestamente resuelve (Valenzuela, 2005; Gillborn y Youdell, 2000). La norma es demostrar que uno está “actuando correctamente” de acuerdo con criterios impuestos externamente. Su religión parece estar basada en “rinde o muere”.

Aunque existen tensiones y conflictos claros en el interior de esta alianza, en general se proponen proveer de condiciones educativas que creen necesarias tanto para el incremento de la competitividad internacional, el beneficio económico y la disciplina, como para retornarnos al pasado romántico de hogar, familia y escuela “ideal”.

Esta nueva alianza ha integrado a la educación en un conjunto mayor de compromisos ideológicos. Los objetivos en educación son los mismos que guían sus metas de bienestar económico y social. Incluyen la expansión dramática de esa ficción elocuente, el libre mercado; la reducción drástica de la responsabilidad del gobierno respecto de las necesidades sociales; el reforzamiento de estructuras de movilidad intensamente competitivas tanto dentro como fuera de las escuelas; la disminución de las expectativas de las personas respecto de la seguridad económica; el “disciplinamiento” de la cultura y el cuerpo; y la popularización de lo que es claramente una forma de pensamiento social-darwinista. El discurso aparentemente contradictorio de competencia, mercados y opciones, por un lado, y la rendición de cuentas, objetivos de rendimiento, estándares, exámenes nacionales y un currículo nacional, por otro, ha creado una situación en la que es difícil escuchar algo diferente. Aun cuando parecen encarnar diferentes tendencias, como demuestro en otros trabajos, ellos

realmente se refuerzan extrañamente, y colaboran en el cimiento de posiciones educacionales conservadoras en nuestras vidas cotidianas (Apple, 2006).

Me he abocado a esta descripción de este nuevo bloque hegemónico porque quiero situar todo mi trabajo más reciente en el contexto de las realidades actuales. Como en el pasado, la educación está profundamente vinculada a los movimientos sociales, las contradicciones, los conflictos, los antagonismos y las alianzas complicadas. Comprender la dominación e interrumpir sus formas diversas es parte esencial de nuestra tarea; y ciertamente ha motivado todos mis propios análisis desde obras tan tempranas como *Ideología y Currículo* (2004) y *Educación y poder* (2012), hasta libros más recientes como *Educando de la manera correcta*¹ (2006), *Las escuelas democráticas* (Apple and Beane, 2007) y ¿Puede la educación cambiar a la sociedad? (2013).

Por supuesto, hacer énfasis en lo político y lo social en educación no es nuevo ni en Inglaterra, ni en Estados Unidos, España, Grecia o cualquier otro sitio. Muchos académicos críticos han discutido esto extensamente en el plano internacional. Sin embargo, frente a las situaciones actuales, no sólo es este hecho fácil de olvidar para algunos de nosotros, sino que además mientras que el acto de criticar es importante, no es suficiente. Permítanme decir más sobre esto y lo que significa personal y colectivamente. Mientras lo hago, quiero describir un conjunto de responsabilidades en las que creo deben implicarse activistas/académicos democráticos críticos e intelectuales públicos de la educación en tiempos de crisis y de incremento en la influencia de la modernización conservadora.

Questionando la relación entre educación y poder

Como muchos de ustedes tal vez sepan ya, a lo largo de las últimas cuatro décadas algunos nos hemos dedicado a un número de preguntas “simples”. Personalmente he estado especialmente preocupado por la relación entre cultura y poder, por la relación entre las esferas económicas, políticas y culturales (Ver Apple

1 El título original en inglés, *Educating the 'Right' Way*, presenta un juego de palabras, puesto que “right” significa tanto “correcta” como “Derecha”. Es decir, el título del libro también podría ser traducido como “Educando al modo de la Derecha”. En cualquier caso, la traducción al español anula uno de sus sentidos, y el juego de palabras implicado. [n/t]



y Weis, 1983), por las dinámicas de poder múltiples y contradictorias y los movimientos sociales que hacen de la educación un sitio de conflicto y lucha, y por todo lo que esto significa para el trabajo educacional. Por lo tanto, más que simplemente preguntar si los estudiantes han dominado una materia en particular y han rendido bien en todas nuestras pruebas comunes, debemos hacernos un conjunto de preguntas diferentes: ¿de quién es este conocimiento? ¿Cómo se volvió “oficial”? ¿Cuál es la relación entre este conocimiento y la forma en que es organizado y enseñado, y quién tiene capital cultural, social y económico en esta sociedad? ¿Quién se beneficia con estas definiciones de conocimiento legítimo y quién no? ¿Qué podemos hacer como educadores críticos y activistas para cambiar las inequidades educativas y sociales actuales y para crear currícula y enseñanza que sean socialmente más justas? (Ver, por ejemplo, Apple, 2014; 2013; 2012; 2006; 2004; 1999; 1996; Apple y Beane, 2007). Estas son las preguntas cruciales. Y como muestro en el ejemplo inquietante de lo que sucedió en Australia, la Derecha ha sido efectiva en establecer límites severos para que el público no alcance respuestas más críticamente democráticas a estas preguntas.

Las tareas de un académico/activista crítico

En vistas de lo que he comentado sobre la situación actual, quiero ahora referirme a las posibilidades y lo que podríamos hacer para interrumpir la dominación. Para muchas personas, incluyendo colegas que están presentes en esta sala, los impulsos originales hacia el trabajo crítico teórico, político y práctico en educación fueron alimentados por una pasión por la justicia social, la equidad económica, los derechos humanos, los entornos sostenibles, una educación digna de su nombre- en pocas palabras, un mundo mejor. Sin embargo, como he mostrado, se hace cada vez difícil sostenerlo en esta situación en la que tantos de nosotros nos encontramos. Ideológica y políticamente, mucho ha cambiado. Los primeros años del siglo XXI nos han traído un capitalismo sin límites que alimenta tiranías de mercado y desigualdades masivas en una escala realmente global (Davis, 2006). La “democracia” resurge al mismo tiempo, pero como algunos hemos demostrado en una gran cantidad de análisis, se convierte demasiado frecuentemente en un delgado velo para los intereses

de los poderosos locales y globales y para la privación de derechos, deshonestidad y violencia nacional e internacional (Burawoy, 2005, p. 260; Apple, 2010). La retórica de la libertad y la igualdad puede haberse intensificado, pero existe evidencia irrefutable de la existencia cada vez más común de la intensificación de la explotación, la dominación y la desigualdad, y de que las victorias pasadas en la educación, la seguridad económica, los derechos civiles y otras están siendo debilitadas o están bajo seria amenaza. La religión del mercado (y como he dicho anteriormente de hecho funciona como una religión, dado que no parece estar abierta a la crítica empírica) se acopla con muchas visiones muy diferentes respecto de lo que el estado puede y debe hacer.

Al mismo tiempo, en el campo social de poder llamado la academia- con sus propias jerarquías y técnicas disciplinadoras (y disciplinarias), la búsqueda de credenciales académicas, los regímenes burocráticos, los ranking nacionales e internacionales, los criterios de rendimiento, en realidad la completa colección de presiones normalizadoras alrededor de las instituciones y las carreras – todo esto busca asegurar que todos pensemos y actuemos “correctamente”. Sin embargo, el impulso original nunca es completamente derrotado (Burawoy, 2005). El espíritu que anima el trabajo crítico nunca puede ser totalmente sometido a los procesos y lógicas racionalizadoras. No importa cuánto lo intenten los poderosos, nunca será extinguido- y ciertamente permanece vivo en una gran cantidad del trabajo hecho en sitios como la Universidad de A Coruna, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Valencia y en el resto de esta nación. La gente aquí y en todos lados ha batallado constantemente para actuar como las conciencias éticas de las naciones.

¿Qué podemos aprender de mis colegas aquí y en otros sitios sobre nuestro rol como intelectuales públicos, o como los llamo en ¿Puede la educación cambiar la sociedad?, “activistas/académicos críticos”, en este tiempo? Tal vez esté mejor explicado por el sociólogo crítico Michael Burawoy cuando exige “sociología orgánica pública”. En sus palabras, pero parcialmente haciéndose eco de Antonio Gramsci también, desde su perspectiva el sociólogo crítico:



(...) trabaja en estrecha conexión con un público visible, denso, activo, local y generalmente contra-público. [Él o ella trabaja] con un movimiento obrero, una asociación vecinal, comunidades religiosas, grupos de lucha por los derechos de los inmigrantes, organizaciones de los derechos humanos. Entre el sociólogo público y el público existe un diálogo, un proceso de educación mutua... El proyecto de tales sociologías [orgánicas] públicas es hacer visible lo invisible, público lo privado, validar estas conexiones orgánicas como parte de nuestra vida sociológica. (Burawoy, 2005, p. 265)

Este acto de hacerse (y esto es un *proyecto*, porque uno *nunca* está completo, *siempre* está haciéndose) un académico/activista crítico es complejo. Permítanme decir algo más sobre esto aquí. Mis tesis acá son tentativas y ciertas, no exhaustivas. Pero se proponen iniciar un diálogo sobre precisamente qué es lo que “nosotros” debemos hacer.

En general, existen nueve tareas en las cuales el análisis crítico (y el analista crítico) de la educación debe implicarse (Apple, 2013, 2010). Y han guiado mi trabajo durante toda mi carrera.

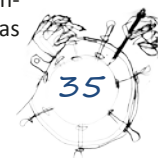
Debe “dar fe de la negatividad”⁴. Es decir, una de sus principales funciones es iluminar los modos en que las prácticas y políticas educativas están vinculadas con las relaciones de explotación y dominación – y con las luchas contra estas relaciones- en la sociedad en su conjunto.⁵

Al implicarse en tales análisis críticos, debe también señalar las contradicciones y los *espacios de posible acción*. Por lo tanto, su objetivo es examinar críticamente las realidades actuales con un marco conceptual/político que enfatiza los espacios en que acciones más progresivas o más contra-hegemónicas pueden continuar, o continúan. Este es un paso absolutamente crucial, ya que de otra forma nuestra investigación puede simplemente conducir al cinismo o la desesperanza. El cinismo y la desesperanza sólo pueden ser funcionales a quienes desean mantenerse en el poder...

Por momentos, esto también requiere una ampliación de lo que vale como investigación. Acá me refiero a actuar como “secretarías” críticas para esos grupos de

personas, comunidades y movimientos sociales que están hoy comprometidos en desafiantes relaciones existentes de poder desigual, o en lo que en otros sitios ha sido llamado la “reformas no-reformistas”, un término que posee una larga historia en la sociología crítica y en los estudios críticos de la educación (Apple, 2012). Esta es exactamente la tarea que se emprendió en las descripciones densas de las prácticas crítico democráticas en escuelas en *Democratic Schools*⁶ (Apple and Beane, 2007) y en las descripciones críticas comprensivas de las reformas transformadoras como la Escuela del Ciudadano y el presupuesto participativo en Porto Alegre, Brasil (Ver Gandin y Apple, 2012; Apple y col., 2003; Apple, 2013; Wright, 2010)⁷. Lo mismo puede decirse de CREA, el Centro de investigación interdisciplinaria de la Universidad de Barcelona que es modelo en la construcción de una agenda de investigación y la creación posterior de políticas y programas que empoderan a quienes están económica y culturalmente marginados en nuestras sociedades (Fecha, 2011; Gatt, Ojaja y Soler, 2011; Alexiu y Sorde, 2011; Aubert, 2011; Christou y Puivert, 2011; Flecha, 2009) y del Centro para el Estudio de la Igualdad en la Universidad College, en Dublin. También ha sido un centro de investigación y acción que pone énfasis no sólo en la pobreza y la inequidad, sino también en los movimientos hacia la igualdad (Baker, Lynch, Cantillon & Walsh, 2004; Lynch, Baker & Lyons, 2009). Entonces, debemos documentar las victorias, no sólo las derrotas.

Cuando Gramsci (1971) argumentaba que una de las tareas de una educación contra-hegemónica y de un trabajador cultural comprometido no era descartar el “conocimiento de elite”, sino reconstruir su forma y contenido para que fuera puesto al servicio de necesidades sociales genuinamente progresivas, otorgó una clave para otro rol que los intelectuales “orgánicos” y “públicos” pueden ejercer. Por lo tanto, no debemos implicarnos en un proceso de lo que podría llamarse “suicidio intelectual”. Es decir, hay serias habilidades intelectuales (y pedagógicas) en el tratamiento de las historias y los debates alrededor de cuestiones epistemológicas, políticas y educacionales implicadas en justificar qué cuenta como conocimiento importante y qué vale como una educación efectiva y socialmente justa. Estas no son cuestiones sencillas o intrascendentes y las habilidades prácticas e intelectuales/políticas



de tratar con ellas han sido bien desarrolladas. Sin embargo, se pueden atrofiar si no se usan. Podemos restituir estas habilidades al emplearlas para asistir a comunidades en el pensamiento sobre esto, aprendiendo de ellas, y comprometiéndonos en los diálogos mutuamente pedagógicos que posibilitan la toma de decisiones sobre la base de los intereses de corto y largo plazo de las gentes desposeídas (Ver Apple, Au & Gandin, 2009; Burawoy, 2005; Freire, 1970; Borg & Mayo, 2007).

Mientras tanto, el trabajo crítico tiene el deber de conservar con vida las tradiciones del trabajo radical y progresivo. Frente a los ataques organizados contra las “memorias colectivas” de los movimientos sociales críticos y de diferencia, ataques que hacen especialmente difícil conservar legitimidad académica y social para múltiples enfoques críticos que han resultado tan valiosos al contrarrestar narrativas y relaciones dominantes, es absolutamente crucial que estas tradiciones se mantengan con vida, renovadas, criticadas cuando sea necesario por sus silencios o limitaciones conceptuales, empíricos, históricos o políticos. Esto implica ser cautelosos frente al reduccionismo y esencialismo y requiere que prestemos atención a lo que Fraser ha llamado tanto las políticas de la redistribución como las políticas del reconocimiento (Fraser, 1997; ver también Apple, 2013 y Anyon et al., 2009). Esto incluye no sólo conservar las tradiciones teóricas, empíricas, históricas y políticas- y las políticas y prácticas educativas que éstas generan- vivas; también, centralmente, supone la ampliación y crítica (constructiva) de ellas. Y también implica mantener con vida los sueños, las visiones utópicas y las “reformas no- reformistas” que constituyen parte tan importante de estas tradiciones radicales (Apple, Au & Gandin, 2009; Apple, Ball & Gandin, 2010; Apple, 2012; Jacoby, 2005; Teitelbaum, 1993).

No es posible conservar estas tradiciones con vida al tiempo que se critican constructivamente cuando no son adecuadas para tratar con las realidades actuales excepto al preguntarnos: “¿para quién/quienes las mantenemos con vida?” y “¿cómo y de qué manera se hacen disponibles?”. Todo lo que he mencionado antes en esta taxonomía de tareas requiere el reaprendizaje o desarrollo y uso de variadas habilidades de trabajo en muchos niveles y con grupos múltiples. Así, las

habilidades periodísticas y de medios, las habilidades populares y académicas, y la habilidad de hablar a muchas audiencias diferentes son cada vez más cruciales (Apple, 2006; Boler, 2008). Esto requiere que aprendamos a hablar con diferentes registros y a decir cosas importantes de maneras que no exija a las audiencias o al lector hacer todo el trabajo. La Derecha ha sido muy buena en esto. Nosotros también debemos reaprender estas habilidades.

Los educadores críticos deben además actuar, aunando esfuerzos con los movimientos sociales progresivos que su trabajo respalda, o en movimientos contra los supuestos y políticas de Derecha que analizan críticamente. Este es otro motivo por el cual la erudición en educación crítica implica transformarse en un intelectual “orgánico” o “público”. Uno debe participar y colaborar con su pericia en los movimientos alrededor de los movimientos para transformar tanto las políticas de redistribución como una política del reconocimiento. También implica aprender de estos movimientos sociales (Anyon, 2005; Anyon, 2014). Esto significa que el rol del “inteligentsia sin ataduras” (Mannheim, 1936), alguien que “vive en el balcón” (Bakhtin, 1968), no es un modelo apropiado. Como Bourdieu (2003, p. 11) nos recuerda, nuestros esfuerzos intelectuales son cruciales pero no “debemos quedarnos a un costado, neutros e indiferentes, de las luchas en las que se juega el futuro del mundo”.

Como agregado a los planteos hechos en los párrafos anteriores, el activista/académico crítico tiene otro rol que cumplir. Ella o él necesita actuar como un mentor altamente comprometido, como alguien que demuestra a través de su vida lo que significa ser *tanto* un investigador excelente como un miembro comprometido de una sociedad marcada por inequidades persistentes. Ella o él necesitan mostrar cómo se pueden fusionar estos dos roles de formas que pueden ser tensos, pero aun así encarnan los compromisos duales con la investigación comprometida socialmente y la participación en movimientos cuyo objetivo consiste en interrumpir la dominación. Debe ser obvio que esto necesita estar totalmente integrado en la enseñanza también.

Finalmente, la participación también significa usar el privilegio que uno tiene como académico/activista. Es



decir, cada uno de nosotros necesita usar sus privilegios para abrir espacios en las universidades y otros sitios para quienes no están ahí, para quienes hoy no tienen voz en ese espacio y en esos enclaves “profesionales” a los cuales, estando en una posición privilegiada, se tiene acceso. Esto se puede ver, por ejemplo, en la historia del programa “activista-en-residencia” en el Centro Havens para la Estructura Social y el Cambio Social de la Universidad de Wisconsin, donde activistas comprometidos en varias áreas (medio ambiente, derechos indígenas y de inmigrantes, disparidad doméstica, de trabajo o racial, educación, etc.) fueron convocados a enseñar y vincular su trabajo académico con la acción organizada contra las relaciones de dominación. O puede verse en un número de programas de Estudios Feministas, Indígenas, Aborígenes y de Pueblos Originarios que históricamente han comprometido activistas en estas comunidades como participantes activos en programas del gobierno y educación de estas áreas en las universidades.

Conclusión

Estas nueve tareas que he discutido arriba son exigentes; y aunque lo intentemos, ninguna persona sola puede comprometerse igualmente bien en todas ellas simultáneamente. Lo que podemos hacer es continuar honestamente nuestro intento de captar las tensiones y actividades intelectuales, políticas y prácticas complejas que responden a las demandas de este rol. Y esto requiere un examen crítico e indagador de la ubicación estructural de cada uno, los propios compromisos políticos tácitos y explícitos, y las acciones encarnadas de cada uno, una vez que este reconocimiento con todas sus complejidades y contradicciones es asumido tan seriamente como merece.

Sin embargo, si miramos alrededor del mundo, hay individuos, investigadores, institutos, coaliciones, uniones y movimientos sociales que han constituido y aún constituyen una parte tan importante en la lucha continua para construir una educación que es genuinamente crítica y democrática en naciones y “futuras naciones”. ¿Podemos hacer menos? Seamos honestos, sin embargo. Como en mi ejemplo introductorio sobre los intentos de silenciarme y tantos otros demuestran, los grupos dominantes no se quedarán ociosos mien-

tras actuamos para replicar individual y colectivamente. Pero como ese ejemplo también muestra, no pueden controlar totalmente el terreno en el que los actos ocurren. Tampoco pueden controlar sus consecuencias. Los espacios para el trabajo contra-hegemónico se están creando constantemente al mismo tiempo que los grupos dominantes buscan cerrar otros espacios. Reconocer y ocupar esos espacios es tan crucial como siempre lo ha sido. De hecho, algunos de los mejores ejemplos de esto se pueden encontrar en la región del mundo en la que esta Universidad se encuentra.

Digo esto con gran respeto. Ustedes aquí- junto con otros- pueden ser los profesores de un mundo en que esto sea posible.

Como demuestro en mayor detalle en *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*, en muchas naciones del mundo hay una larga tradición en interrogar radicalmente a las instituciones educativas, en preguntar sobre quién se beneficia con sus formas dominantes de currícula, enseñanza y evaluación, en discutir sobre qué podrían hacer diferente, en hacer preguntas indagadoras sobre lo que debería cambiar para que esto suceda- y en proveer respuestas cruciales sobre cómo esto puede suceder y, de hecho, sucede (Apple, 2013). Esta tradición ha operado a través mío y muchos otros a lo largo de la historia de la educación crítica.

Permítanme concluir siendo honesto sobre otra cosa. Como alguien que se crió muy pobre, siempre trato de recordar las deudas que tengo con los sacrificios de mucha otra gente. Me sostengo sobre los hombros de muchos otros, incluyendo muchos de mis amigos y colegas en esta sala, que se han tomado estas cuestiones con tanta seriedad. Espero haber contribuido tanto con la recuperación de la memoria colectiva de esta tradición, como con su impulso conceptualmente, históricamente, empíricamente y prácticamente. Si creemos en la democracia *sólida* como un ancho río, se me ocurre cada vez más que nuestro trabajo es mantener este río corriendo, remover los obstáculos que lo impiden, y participar en ampliar los márgenes del río para que sea más inclusivo y fluya para todos. El honor que recibo hoy es realmente una distinción para todos los que dedican su vida a esta lucha. Les agradezco, de mi parte y en nombre de ellos.



Referencias

- Alexiu, T. M. & Sorde, T. (2011). How to turn difficulties Into opportunities: Drawing from diversity to promote social cohesion, *International Studies in Sociology of Education* 21: 49-62.
- Anyon, J. (2014). *Radical possibilities*, 2nd ed. New York: Routledge.
- Anyon, J., et al. (2009). *Theory and educational research*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. W. (1999). *Power, meaning, and identity*. New York: Peter Lang.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*, 3rd ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality*, 2nd ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (Ed.) (2010). *Global crises, social justice, and education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Education and power*, revised Routledge Classic edition. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge*, 3rd ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W. and Weis, L. (Eds.) (1983). *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Apple, M. W., et al. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. and Buras, K. L. (Eds.) (2006). *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. and Beane, J. A. (Eds.) (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (Eds.) (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Ball, S., & Gandin, L. A. (Eds.) (2010). *The Routledge international handbook of the sociology of education*. New York: Routledge.
- Aubert, A. (2011). Moving beyond social inclusion through dialogue, *International Studies in Sociology of Education* 21: 63-75.
- Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S., & Walsh, S. (2004). *Equality: From theory to action*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bakhtin, M. M. (1968). *Rabelais and his world* (H. Iswolsky, Trans.). Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Ball, S. (2012). *Global education, inc.* New York: Routledge.
- Boler, M. (Ed.) (2008). *Digital media and democracy: Tactics in hard times*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Borg, C. and Mayo, P. (2007). *Public intellectuals: Radical democracy and social movements*. New York: Peter Lang.
- Bourdieu, p. (2003). *Firing back: Against the tyranny of the market 2*. New York: New Press.
- Burawoy, M. (2005). For public sociology, *British Journal of Sociology* 56, 259-294.
- Christou, M. & Puigvert, L. (2011). The role of "other women" in current educational transformations, *International Studies in Sociology of Education* 21: 77-90.
- Clarke, J. and Newman, J. (1997). *The managerial state*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Davis, M. (2006). *Planet of slums*. New York: Verso.
- Flecha, R. (2009). The educative city and critical education. In Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. (pp. 327-340). New York: Routledge.
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education, *International Studies in Sociology of Education* 21: 7-20.
- Foner, E. (1998). *The story of American freedom*. New York: Norton.
- Fraser, N. (1997). *Justice interrupted*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gandin, L. A. and Apple, M. W. (2012). Can critical democracy last: Porto Alegre and the struggle over 'thick' democracy in education. *Journal of Education Policy* 27: 621-639.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: learning communities and INCLUDE-ED, *International Studies in Sociology of Education* 21: 33-47.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and education: Coincidence or conspiracy*. New York: Routledge.
- Gillborn, D. and Youdell, D. (2000). *Rationing education*. New York: Routledge.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans.). New York: International Publishers.
- Jacoby, R. (2005). *Picture imperfect: Utopian thought for an anti-utopian age*. New York: Columbia University Press.



- Leonardo, Z. (2009). *Race, whiteness, and education*. New York: Routledge.
- Leys, C. (2003). *Market-driven politics*. New York: Verso.
- Lipman, P. (2004). *High stakes education*. New York: Routledge.
- Lipman, P. (2011). *The new political economy of education*. New York: Routledge.
- Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care, and injustice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia*. New York: Harvest Books.
- Valenzuela, A. (ed.) (2005). *Leaving children behind*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Williams, R. (1989). *Resources of hope*. New York: Verso.
- Wright, E. O. (1985). *Classes*. New York: Verso.
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias*. New York: Verso.

Notas

(Endnotes)

1 Este artículo es publicado con la autorización expresa de su autor, quien lo cediera en el idioma original (inglés). Ha sido traducido al habla hispana por María Marta Yedaide, con la revisión de Claudia de Laurentis (GIEEC, CI-MED, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina).

2 Esta presentación fue realizada en la Universidade do Coruna, España, como una conferencia en la ceremonia asociada con mi distinción como Doctorate Honoris Causa allí en marzo 2015. Una discusión más extensa de los argumentos en este texto aparecen en Apple (2013).

3 Michael W. Apple es Profesor de la cátedra John Bascom de Curriculum, Educación y Estudios de Política Educativa de la Universidad de Wisconsin, Madison y Profesor de Estudios de Política Educativa de la Universidad de Manchester. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: *The Routledge International Handbook of Critical Education* (2009), en co-autoría con Wayne Au y Luis Armando Gandin; *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (2010), en coautoría con Stephen Ball y Luis Armando Gandin; *Global Crises, Social Justice, and Education* (2010); y *Can Education Change Society?* apple@education.wisc.edu

4 Estoy consciente de que la idea de “dar fe” tiene connotaciones religiosas, algunas que son poderosas en muchos lugares de Occidente, pero pueden ser advertidas como formas de imperialismo religioso en otras tradiciones religiosas. Aun así prefiero usarla por sus poderosas resonancias con los discursos éticos. Pero recibo sugerencias de, por ejemplo, musulmanes, judíos y otros educadores e investigadores críticos para conceptos alternativos que puedan provocar respuestas similares. Quiero agradecer a Amy Stambach en este punto.

5 Aquí, la explotación y la dominación son términos técnicos, no retóricos. El primero se refiere a las relaciones económicas, las estructuras de desigualdad, el control del empleo, y la distribución de los recursos en una sociedad. El segundo refiere a los procesos de representación y respeto, y a la forma en que se imponen identidades a la gente. Estas son categorías analíticas, por supuesto, y son tipos ideales. La mayor parte de las condiciones de opresión son parcialmente una combinación de ambos. Estos se aplican a lo que Fraser (1997) llama las políticas de redistribución y las políticas de reconocimiento.

6 Nombre de la obra, que puede traducirse como “Escuelas Democráticas”.

7 Las conexiones cercanas de Luis Armando Gandín y sus análisis de las políticas y prácticas de educación crítico democráticas en Porto Alegre proporcionan un ejemplo destacado de tales esfuerzos. Ver también Wright, 2010.

