

## **El Docente/Activista: Una Introducción al Conocimiento, Poder y Educación**

### **On Being a Scholar/Activist: An Introduction to Knowledge, Power, and Education**

### **O Professor/Ativista: Uma Introdução ao Conhecimento, Poder e Educação**

Michael W. Apple \*

Universidad de Wisconsin

Es un artículo para la comprensión de una trayectoria vital comprometida. Mike Apple hace un relato biográfico acerca de cómo ha llegado a ser el docente activista que es. Esta narrativa comienza en el momento que él se incorpora a la Facultad de Educación, como estudiante. Ahonda en sus raíces familiares y su contexto inicial para seguir el camino hasta la actualidad. Describe su trayectoria en primera persona y proporciona un mirada desde dentro cómo diferentes experiencias vitales han ido hilvanando lo que es Apple como educador y cómo se ha construido su obra. Analiza sus obras, sus lecturas, describe su reflexiones sobre el poder, la educación y el currículum. En sus hitos vitales señala que Wisconsin fue un lugar donde pudo realizar un trabajo crítico verdaderamente serio y comprometido. Un lugar perfecto para ser un "docente/activista".

**Descriptor:** Pedagogía crítica, Docentes, Apple.

This is an article for understanding a committed life story. Mike Apple makes a biographical narrative about how he became the scholar/activist who is. This story begins when he joined the Faculty of Education, as a student. He digs into his family roots and his original background and follows the path till today. He describes his experience in first person and provides a view from the inside about how different life experiences have been tacking to what Apple is as an educator and how he has built his work. He analyses his works, his readings, he describes his thoughts on power, education and curriculum. In his vital milestones, he notes that Wisconsin was a place where he could make a critical truly serious and committed work. A perfect place to become a "scholar/activist".

**Keywords:** Critical pedagogy, Teachers, Apple.

*Um professor ativista é um artigo para a compreensão de uma história de vida comprometida. Mike Apple faz uma história biográfica sobre como ele veio a ser o ativista professor é. Esta narrativa começa quando ele entrou para a Faculdade de Educação, como um estudante. Investiga suas raízes familiares e seu contexto original para seguir o caminho de hoje. Ele descreve sua experiência em primeira pessoa e fornece uma visão de dentro como diferentes experiências de vida foram alinhavando o que a Apple como educador e como ele construiu o seu trabalho. Analisa as suas obras, suas leituras, descreve seus pensamentos sobre energia, educação e currículo. Em seus marcos vitais observa que Wisconsin era um lugar onde ele poderia fazer um trabalho verdadeiramente séria e comprometida crítica. O lugar perfeito para ser um "professor/ativista".*

**Palavras-chave:** Pedagogia crítica, Professores, Apple.

---

\*Contacto: [apple@education.wisc.edu](mailto:apple@education.wisc.edu)

ISSN: 2254-3139

[www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/)

*Este ensayo fue extraído de Michael W. Apple, Knowledge, Power, and Education: The Selective Works of Michael W. Apple, publicado en Nueva York por la editorial Routledge en 2013. Traducido por Guillermina Belavi.*

## 1. Cómo Llegué Ahí

Siempre me han interesado las recopilaciones de trabajos. Requieren que el autor reflexione de manera retrospectiva sobre una trayectoria que tal vez no sea totalmente clara ni siquiera para uno mismo. En ellas se pide al autor que construya una narrativa histórica que es, a la vez, personal, intelectual y política. En este capítulo introductorio, deseo combinar estas tareas para reflexionar sobre el desarrollo de mi trabajo a lo largo del tiempo y, a la vez, situarlo sobre una base más personal, que ayude a explicar cómo y porqué he hecho el trabajo. Permítaseme comenzar con una historia personal.

Era el final de la tarde y llegaba a casa tras un día de clase, con un sentimiento que combinaba el estar exhausto, la tensión e incluso la pura alegría que acompaña el trabajo en las escuelas. Algo me estaba esperando, una carta de la Facultad de Educación de la Universidad de Columbia. La abrí con inquietud. Pero eran buenas noticias. Había sido admitido en su programa de Filosofía de la Educación. Había sido aceptado en algún otro lugar, pero corrían los años sesenta y en mi mente la Facultad de Educación era el sitio adecuado para quien estuviese profundamente interesado en desafiar los supuestos y las prácticas establecidas en la educación. A decir verdad, estaba sorprendido de haber sido aceptado. Había asistido a dos escuelas nocturnas para realizar mi pregrado, y no había concluido mi Grado, tenía algunos asignaturas pendientes para completar durante ese verano. Anteriormente trabajaba a tiempo completo como tipógrafo antes de que la dedicación parcial a mis estudios fuese interrumpida por el servicio militar, mis calificaciones eran, para ser honestos, bastante malas. Afortunadamente, la Facultad de Educación había hecho hincapié al admitirme en los últimos dos años de trabajo en la facultad y en mi experiencia posterior al servicio militar.

En estos momentos las escuelas urbanas se enfrentaban a una seria escasez de profesores, y en el ejército asimismo me había “entrenado” para ser docente. Así que empecé trabajando sin titulación en una escuela marginal de la ciudad de Paterson, Nueva Jersey, a la que había asistido de niño. Luego me trasladé para enseñar durante algunos años a un pequeño pueblo rural, sorprendentemente conservador, en el sur de Nueva Jersey. Como era predecible, allí tuve algunos conflictos serios con grupos ultraconservadores y racistas (ver Apple, 1999), esto puede explicar en parte las razones por las que centré mi interés en el crecimiento de poder de los movimientos sociales conservadores y religiosos en la educación y en la sociedad en su conjunto en buena parte de posteriores escritos.

Fui presidente del sindicato de profesores, continuando con una tradición familiar de activismo político<sup>1</sup>. Me apasiona la enseñanza; pero estaba francamente angustiado por la forma en que los docentes eran tratados, por un currículo que estaba totalmente desconectado del mundo de los estudiantes y de las comunidades en las que trabajaba, y

---

<sup>1</sup> Yo era lo que se ha dado en llamar “red diaper baby”, es decir, el hijo o la hija de una madre comunista y un padre socialista. No es necesario decir que las discusiones familiares sobre política siempre eran “interesantes”.

por las políticas que parecían simplemente reproducir la pobreza que me rodeaba. Habiendo crecido personalmente en la pobreza, esto no era algo que me diese muchos motivos de felicidad como se puede imaginar. En conjunto, todo esto me empujó a continuar estudiando y obtener el título de Master, con el objetivo de volver a las aulas. Pero algo me sucedió en Columbia. Encontré un camino, una “vocación”, que me permitía combinar mis intereses en política, en educación y en algunos de los aspectos ásperos de la vida cotidiana en las escuelas. Finalmente continué para doctorarme.

Asistir a la Facultad de Educación hacia finales de 1960 fue una experiencia significativa en varios sentidos. El trabajo intelectual era tratado seriamente y nos empujaba, a mí y a otros, hacia los límites de lo que podía ser leído o comprendido. Para mí, a pesar de que estaba sólidamente asentado en una tradición familiar de literatura radical, desde que asistí a la escuela nocturna en zonas pequeñas esta era una de las primeras veces que tenía contacto con la educación formal; como si pudiera manejar las complicadas circunstancias históricas, económicas, conceptuales, políticas y prácticas de la educación. Me encantaba y me abrumaba al mismo tiempo. Me abrumaba porque la Facultad de Educación (y la Universidad de Columbia en su conjunto) estaba muy próxima a Harlem y, sin embargo, las relaciones con las escuelas empobrecidas y con las comunidades negras y latinas próximas eran frecuentemente tensas. Para muchos estudiantes como yo, este hecho proporcionaba un poco más de leña al enfado que ya sentíamos. Esto se complementaba con la realidad de que Columbia había un ambiente profundamente politizado en aquellos momentos. Mi historia de activista en movimientos anti-racistas, anti-corporativistas y pacifistas significaba que la presión de estudiar en Columbia debía ser equilibrada con las demandas del compromiso político. De alguna manera, algunos pudimos hacerlo.

En Filosofía de la Educación, trabajé con Jonas Soltis, un agudo filósofo analista y profesor, alguien que reconoció que debía haber algo valioso en mis habilidades conceptuales, aún ásperas y poco pulidas. Pero Jonas también valoró que, más allá de mi progreso en los talentos conceptuales (que se estaban desarrollando debido a que él era un buen profesor), yo estaba irritado por la falta de conexión entre el mundo de la filosofía analítica y las luchas entorno al currículo, la enseñanza, y la participación comunitaria en las escuelas. Aunque estaba claramente influenciado por el trabajo analítico de Ryle, Austin y especialmente Wittgenstein, y por los planteamientos históricos del crecimiento de tradiciones filosóficas como las de John Hermand Randall, Jr. Jonas supo, casi antes que yo, que mis intereses reales estaban centrados en la política del currículum y la enseñanza.

Cerca del final de mi primer año en la Facultad de Educación, me envió a ver a Alice Miel, la jefa de la cátedra de Currículo y Enseñanza; alguien cuyas contribuciones al currículum democrático no han sido suficientemente reconocidas. A su vez, Alice me envió a ver Dwayne Huebner. Aquella sugerencia tuvo un impacto profundo en todo aquello que posteriormente realicé.

Muy pocos estudiantes de doctorado han finalizado con Dwayne. Él era excepcionalmente exigente (tanto consigo mismo como con sus estudiantes) y estaba entre los críticos del currículo escolar más creativos de la historia de este campo<sup>2</sup>. Decía que necesitábamos repensar todo lo que creíamos saber sobre de la sociedad, sobre la

---

<sup>2</sup> Para más información sobre mi relación con Huebner, ver Apple (2010a).

escolaridad y sobre prácticamente todo (ver por ejemplo Huebner, 1999). La primera vez, Dwayne me despidió con una lista de más de cincuenta libros para leer –en filosofía, teoría social, literatura y teoría literaria, e historia del currículo-. Para algunos esto hubiese sido desalentador. Pero por alguna razón, yo asumí el desafío y nos volvimos a encontrar nuevamente –una y otra vez. Estudié minuciosamente los libros. Eran de una variedad desconcertante pero, aún así, comencé a vislumbrar un patrón, un conjunto de formas por las que nuestro sentido común debía y podía ser cuestionado. Mi compromiso político y pedagógico para comprender e interrumpir el sentido común como parte de mi activismo político y educacional anterior, y que constituyó el foco central de mi trabajo como docente/activista a lo largo de mi carrera posterior, adquiriendo un sentido. Él me cuestionaba y yo a él. Construimos un vínculo mutuo que duró mucho tiempo.

Existían razones concretas para que no rechazase las desafiantes lecturas que Dwayne me había propuesto leer. Cuando estaba siendo *entrenado* como maestro (y uso la palabra *entrenado* adrede) en uno de aquellos pequeños centros nocturnos de profesorado, prácticamente cada asignatura que tomaba tenía un sufijo específico: “para maestros”. Asistí a “Filosofía para maestros”, “Historia mundial para maestros”, “Matemática para maestros”, “Física para maestros” y así sucesivamente. La razón parecía ser que, como había asistido a escuelas marginales de una comunidad muy pobre y volvería a enseñar en esas escuelas, apenas necesitaba más que una comprensión superficial de las disciplinas del conocimiento y de las teorías que las sustentaban. La teoría era para aquellos que estaban por encima de personas como yo.

Había elementos de sentido común en esto. Después de todo, cuando me enseñaron diferentes teorías en aquella pequeña escuela estatal de maestros e incluso luego en mis estudios de grado, estaban desconectadas de las realidades de pobreza, racismo, dinámica de clases, realidades de género, comunidades y escuelas en deterioro, de luchas culturales y de la vida de los profesores y los miembros de la comunidad. Pero también eran palpables los elementos de mal sentido, de ser intelectualmente marginado por mi origen de clase y de considerar que tantas otras personas como yo éramos “menos que”. Para muchos que crecimos en la pobreza y queríamos comprender cabalmente tanto nuestras propias experiencias como las razones por las que la escolaridad, la economía, de hecho, el mundo mismo, funcionaba del modo en que lo hacía, la búsqueda de explicaciones adecuadas se tornó crucial. Aprender y usar teorías *poderosas*, especialmente teorías *críticas*, se transformó en un acto contra-hegemónico. Mejorar estas teorías, emplearlas para comprender mejor las formas en que operaban las diferencias de poder, utilizarlas para ver cuáles podían ser las alternativas y cómo estaban siendo construidas en la vida diaria y, finalmente, hacer esto de manera no-elitistas, nos permitió dos cosas.

Primero, todo esto hizo que la realidad de la dominación fuese perceptible –y a veces deprimente-. Pero, en segundo lugar, proveyó de un sentido de la libertad y de la posibilidad, especialmente cuando estaba conectada con las acciones políticas y educativas en las que muchos de nosotros estábamos comprometidos. Estas mismas experiencias pueden ser contadas por miembros de muchos otros grupos que también han sido marginados por raza, género, clase, nacionalidad o cualquier otra forma de poder diferencial.

Por lo tanto trabajar con Dwayne Huebner, ya que me estaba convirtiendo en su ayudante de enseñanza, fue una experiencia profundamente formativa. Dwayne me envió a la Nueva Escuela de Investigación Social, un centro radical de estudios y hogar de muchas de las figuras con más influencia de la filosofía y la teoría social críticas, a tomar

cursos en fenomenología y teoría crítica social y cultural. Mis bases de teoría crítica, de los trabajos de Marx, Habermas, Marcuse y de otros autores de esta compleja tradición, pueden remontarse a aquellas experiencias en la Nueva Escuela, como también la influencia en particular de la sociología del conocimiento de Alfred Schutz y las posiciones de la fenomenología radical encarnadas en figuras como la de Merleau-Ponty. Al mismo tiempo, comencé a leer dos de los autores que tuvieron mayor influencia en mí y en el trabajo que posteriormente desarrollé: Raymond Williams (ver Williams, 1961,1977) y Antonio Gramsci (1971).

Dwyne insistió en que debía conocer a Maxine Greene, una persona que también tuvo en mí una gran influencia. En esencia, hice un título conjunto en estudios sobre currículo, filosofía y sociología bajo la dirección de Dwayne, Jonas y Maxine. La combinación dio lugar a una tesis titulada “Relevancia y currículo: un estudio en la sociología fenomenológica del conocimiento”, que reunió estas tradiciones al mismo tiempo que proveyó los fundamentos y las preguntas-guía de mucho de mi posterior trabajo sobre las relaciones entre la educación, el conocimiento y el poder.

## **2. Venir a Wisconsin**

Dwayne había realizado su doctorado en Wisconsin. Él y su amigo, el notable teórico del currículo James McDonald, contaban historias de Wisconsin y de sus experiencias allí. Historias que demostraban su excelencia, su tradición política y los espacios que generaban para el trabajo crítico. Cuando estaba terminando mi doctorado, en la primavera de 1970, se abrió allí una vacante para Estudios de Currículo. El profesor que dirigió a Dwayne y a Jim, Vergil Herrick (originalmente un colega de Ralph Tyler en Chicago y uno de los referentes del currículo escolar de su tiempo) había fallecido y quedó vacante su plaza. Herbert Kliebard era la otra persona a cargo de los estudios de currículo en Wisconsin. Herb había realizado su doctorado una promoción anterior a la mía bajo la tutela de Arno Bellack, con quien había tomado yo también una serie de cursos. El trabajo en Historia del currículo de Herb me había causado ya una impresión importante. Cuando me llamó acordamos una entrevista, yo estaba más nervioso que contento.

Mi primera experiencia en Madison, Wisconsin fue llegar en medio de una enorme manifestación antibelicista. El poder de las manifestaciones (que aún hoy continúa), la apertura intelectual y política del Departamento de Currículum e Instrucción y Estudios de Políticas Educativas, la calidad de los estudiantes allí, las tradiciones políticas progresistas del estado y de la comunidad, todo ello combinado hizo que me sintiese en casa. Ningún lugar es perfecto, pero Wisconsin continúa siendo un lugar especial, la institución donde pasé alrededor de cuatro décadas. Aunque he sido un profesor visitante en muchas universidades nacionales e internacionales, pocas tienen esa rara combinación de un núcleo crítico, de una unión entre la excelencia académica y el compromiso ético/político, y de una ética democrática y participativa que caracteriza a la Universidad de Wisconsin, Madison. Por supuesto, como en muchos lugares, las presiones neoliberales son una amenaza para esta combinación de características. Pero, aunque no imposible, será más difícil transformar Wisconsin que otras instituciones.

### 3. Conocimiento y Poder – Los Primeros Pasos

Wisconsin brindó un espacio para un trabajo crítico verdaderamente serio, trabajo *comprometido*. Era el lugar ideal para ser un “docente/activista”. A principios de la década de 1970, además de otros escritos que estaba haciendo sobre la formación del profesorado, sobre estudios críticos de currículo y evaluación, y sobre los derechos de los estudiantes, comencé a trabajar en un volumen que me llevaría cerca de cinco años concluir, “Ideología y Currículum” (1979/1990/2004)<sup>3</sup>. (Afortunadamente, había conseguido la permanencia en la institución en 1973 tras tan solo tres años en Wisconsin, y había sido promovido a Profesor Titular sólo tres años después más; por lo tanto, no tenía esa presión. El objetivo de aquel temprano libro no fue sólo revitalizar el campo del currículo sino también desafiar tanto las políticas y las prácticas educativas “liberales” como las teorías esencialistas y reduccionistas acerca del rol de la educación, que habían ganado influencia en los análisis críticos a través de libros como el de Bowles y Gintis, “Enseñar en América Capitalista” (1976). En “Ideología y Currículum”, argumenté que la educación debe ser vista como un acto político. Sugerí que para ello necesitamos pensar de manera relacional. Esto es, comprender que la educación requiere que la situemos dentro de relaciones desiguales de poder que operan en la sociedad y dentro de las relaciones de explotación, dominación y subordinación (y conflicto) que generan y que son generadas por estas relaciones.

Ya se había dicho algo de esto en aquel momento, pero de manera demasiado general. Yo quería centrarme en las conexiones entre conocimiento y poder, ya que según mi pensamiento (y el de muchos otros) las luchas culturales eran cruciales para cualquier movimiento serio para la transformación social. Por lo tanto, en lugar de preguntar simplemente si los estudiantes han adquirido el dominio de algún tema en particular y si han realizado bien nuestras pruebas ordinarias, debemos indagar por una categoría diferente de preguntas: ¿A quién pertenece este conocimiento? ¿Cómo fue que llegó a ser “oficial”? ¿Cuál es la relación entre este conocimiento y la forma en la que está organizado y es enseñado, y quién tiene capital cultural, social y económico en esta sociedad? ¿Quién se beneficia de estas definiciones acerca del conocimiento legítimo y quién no? ¿Qué podemos hacer como educadores críticos y activistas para cambiar las inequidades educativas y sociales y para crear un currículo y una enseñanza socialmente más justos?

Mientras escribía “Ideología y Currículum”, entré en contacto con un número de personas en Inglaterra que estaban haciendo un trabajo crítico similar sobre la relación entre conocimiento y poder. La “Nueva Sociología de la Educación” en Inglaterra tenía prácticamente las mismas intuiciones y utilizaba muchos de los mismos recursos que los estudios críticos del currículo en los Estados Unidos (ver por ejemplo Young, 1971; Dale, Esland y MacDonald, 1976). Mis análisis se hicieron populares allí y fundaron

---

<sup>3</sup> Muchos de mis libros han pasado por varias ediciones con revisiones de los argumentos originales y la inclusión de lo que suele ser una buena cantidad de material adicional. He utilizado el símbolo “/” para indicar las fechas variables de cada edición, pero el lector debe entender que cada edición puede tener cambios muy significativos. Cuando una nueva y ampliada edición ha sido publicada por una editorial diferente, la he apuntado de manera separada. Además, he editado un gran número de libros en varios idiomas que también han sido importantes para el desarrollo de mis argumentos. Pero, en aras de espacio, no he enumerado a todas aquí.

vínculos internacionales con este país. Esto dio lugar a mis primeras conferencias en Inglaterra en 1976 y creó una serie de vínculos intelectuales y políticos que continúan hasta hoy. Estoy seguro de que “Ideología y Currículo” no hubiese sido considerado como una contribución importante sin la influencia política y académica de estos colegas en Inglaterra, particularmente de Geoff Whitty, Roger Dale, Madeleine Arnot, Basil Bernstein y Paul Willis. (El conjunto de interacciones y la influencia del apoyo mutuo y las discusiones que han continuado a lo largo de los años, junto con mi nombramiento como Académico Internacional y Profesor allí, han hecho que el Instituto de Educación de la Universidad de Londres se transformase en algo así como mi “segundo hogar”. Colegas de antes y de ahora en el Instituto de Educación, especialmente David Gillborn, Deborah Youdell, Stephen Ball y Geoff Whitty, han mantenido viva y sana la tradición de debate intenso y amistad.

Hace un momento mencioné el tipo de preguntas que “Ideología y Currículo” ha puesto en relieve. Sin embargo, es importante señalar que el volumen se basa en una gran variedad de asuntos y literatura. De hecho, “Ideología y Currículo” me permitió sintetizar un número considerable de influencias que habían trabajado dentro de mí por muchos años. Permittedme señalarlas aquí, ya que muchas personas ven este trabajo temprano como una simple expresión de neo-marxismo. Es esto, pero también fue mucho más. Se basó en tradiciones como las siguientes: marxismo cultural y teoría marxista; fenomenología y, en particular, fenomenología social; sociología del conocimiento; filosofía analítica dentro y fuera de la educación, teoría crítica europea; filosofía, sociología e historia de la ciencia, estética y filosofía del arte, economía política y estudios sobre el trabajo; la nueva sociología de la educación en Inglaterra y en Francia y por último, pero ciertamente no menos importante, las tradiciones críticas y literarias dentro de los estudios de educación y currículo.

Por lo tanto, “Ideología y Currículo” fue concebido para hablar sobre una gama mucho más amplia de asuntos educativos, sociales, culturales y políticos que la que algunos han comprendido. Y ciertamente no puede comprenderse por eslóganes demasiado simplistas como “reconceptualización” del currículo, un término muy débil en los órdenes empírico e histórico. Reconozco plenamente que “Ideología y Currículo” lleva la marca de su tiempo. Ocupa la mayor parte de su energía en desenmascarar el rol del currículo y de la pedagogía en la reproducción cultural. Es parte de la tradición de análisis sobre la “reproducción de la dominación” que va a la par del trabajo de otros como Pierre Bourdieu y Basil Bernstein. Ocupa mucho menos tiempo del que debería en una comprensión más dialéctica del conocimiento y el poder y, como consecuencia, no resulta tan adecuado para entender las transformaciones y las luchas (ver Weis, McCarthy y Dimitriadis, 2006). Pero esto se considera en los muchos libros que le siguieron y en el material adicional incluido en las nuevas ediciones de “Ideología y Currículo”, especialmente en la del 25º Aniversario Tercera Edición publicada en 2004. De todas maneras, aún con sus silencios y sus limitaciones, el hecho de que haya atravesado múltiples ediciones y revisiones, y que haya sido traducido a tantos idiomas, significa que algo bueno debo haber conseguido.

## 4. Expandiendo la Dinámica del Poder

“Ideología y Currículum” fue el primer paso de lo que se convirtió en un largo trayecto porque, a ese libro, le siguieron otros más a medida que comprendía mejor y aprendía de las críticas de académicos y activistas de todo el mundo y, ciertamente, de mis estudiantes de doctorado de las más diversas nacionalidades en Wisconsin. (Hay una razón que agradezco al Seminario de los Viernes. Los estudiantes de Masters y de Doctorado del grupo, y los profesores visitantes de universidades de todo el mundo que nos han dedicado su tiempo en Wisconsin, han sido una gran influencia en mi desarrollo personal y profesional; y que me ha ayudado a mantenerme honesto en todo momento.)

Otros dos libros siguieron, “Educación y Poder” (1982/1995/2012) y “Maestros y Textos” (1986). Ese grupo de textos dio forma a lo que de alguna manera se conoció como la primera “trilogía Apple”. Estos dos volúmenes adicionales corrigieron algunos de los errores, trataron algunos de los silencios de “Ideología y Currículum” y ampliaron la dinámica del poder en la que debíamos preocuparnos por incluir raza y género<sup>4</sup> (ver también Apple y Weis, 1983). No sólo se centraron en las interacciones entre las esferas económicas, políticas y culturales y las complejas dinámicas de reproducción, sino también en el poder y las contradicciones de las luchas y resistencias tanto en las escuelas como en la sociedad en general. Examinaron críticamente qué es lo que estaba sucediendo con el contenido y la forma del currículo y con el trabajo docente a través del proceso de descualificación, recualificación e intensificación profesional. Ellos iluminaron la economía política del currículo “real” en las escuelas –el libro de texto– y analizaron los espacios en los que puede tomar lugar la acción contra-hegemónica. En esto, también me influyeron mis contactos con colegas de la Universidad del Centro de Birmingham para Estudios Culturales Contemporáneos.

El camino por el que transitaba era aún más comprometido y las relaciones y realidades que trataba de entender eran todavía más complejas. Estos asuntos demandaban una mayor atención. Pero mirando hacia atrás, ahora veo claramente que estos primeros volúmenes me guio un análisis neo-marxista sobre la reproducción social y cultural, influenciada por Gramsci, Williams y Althusser, y por conceptos como hegemonía y sobre-determinación (ver también Apple 1982a), hacia un énfasis (no romántico) en el agente y en la política y la economía de la producción cultural, hacia la consideración del trabajo y la vida de los maestros, hacia un crecimiento de las luchas políticas y culturales para complementar (definitivamente sin abandonar) mi enfoque de clase inicial y, más recientemente, hacia análisis críticos de cómo los movimientos y las alianzas poderosas pueden cambiar radicalmente los vínculos entre las políticas y las prácticas educativas y las relaciones de dominación y subordinación de la sociedad en general, pero no en un sentido que cualquiera de nosotros podría encontrar ética o políticamente justificable. Todos estos esfuerzos a través de los años han estado fundados en el sentido de la significancia de las luchas culturales y del rol crucial que las escuelas, el currículo, los profesores y las comunidades desempeñan en estas luchas.

---

<sup>4</sup> Debo reconocer aquí la fuerte influencia de mi esposa, Rima D. Apple. Rima es una historiadora de la medicina y la salud de las mujeres. Le debo mucho en términos de la comprensión de las cuestiones relacionadas con la vida de las mujeres y las complejidades de la participación y las luchas de las mujeres.

## 5. Comprendiendo los Movimientos Sociales Conservadores en Educación

Otra serie de libros siguieron –esta vez cuatro volúmenes-. Éstos se centraban mucho más directamente en las formas en las que el poder trabaja regularmente y en cómo podríamos interrumpir estas relaciones. En obras como “El Conocimiento Oficial” (1993/2000), “Política Cultural y Educación” (1996), “El Estado y las Políticas del Conocimiento” (2003) y “Educando como Dios manda” (2006a). Dedicué un buen tiempo para demostrar que son los movimientos sociales, *no* los educadores, quienes son los verdaderos motores de las transformaciones educativas. Y los movimientos sociales que hoy continúan siendo los más poderosos son algo más que conservadores. En esencia, he expresado que si se quiere entender cómo comprometerse en una campaña pedagógica que, de manera amplia y exitosa, cambie el sentido-común de las personas sobre el conocimiento legítimo, la enseñanza y las evaluaciones –de hecho, sobre la educación en general– hay que observar a quienes pudieron hacerlo. Desde luego no había abandonado mis preocupaciones anteriores sobre el conocimiento y el poder, pero ahora tenía mejores herramientas. Además, la política era ahora incluso más apremiantes ya que los educadores de todo el mundo enfrentaban una serie de ataques conservadores sumamente perjudiciales para cualquier tipo de educación digno de su nombre.

En el proceso de implicarme en estos asuntos, tuve también que comprometerme con los debates sobre las teorías posmodernas y posestructuralistas. He sido un crítico constante de los grandes relatos y de la pérdida de la memoria histórica que se encuentra en algunos escritos posmodernos y post-estructurales sobre educación y en la literatura más amplia. Sin embargo, preocupaciones ligadas con la identidad, con las políticas del lenguaje, con la multiplicidad de relaciones de poder, con la contingencia – todo esto requería que considerase seriamente algunos de los asuntos que planteó esta literatura y que integrase un número de elementos post-estructurales en mi aparato conceptual. Como he dicho en algún otro lugar, no estoy en una iglesia, así que no estoy preocupado por la herejía. Pero dejadme ser muy claro aquí. Las aproximaciones posmodernas y post-estructurales *no* son sustitutos de las comprensiones más estructurales. El progreso sólo puede lograrse allí donde estas tradiciones se mantengan “rozándose una con otra” en una relación tensa (ver Apple, 1999; Apple y Whitty, 1999). Pero cualquier análisis que no trate seriamente con la explotación a lo largo de su análisis de la dominación –lo que Nancy Fraser (1997) llama las políticas de redistribución y las políticas de reconocimiento– es profundamente limitante. En cada uno de los libros que he escrito intenté mantener esa conciencia en primer plano de mis razonamientos (ver Apple 2013).

Creo que esta combinación, y las tensiones epistemológicas y, a veces, políticas que existen entre y dentro de estas tradiciones, me han permitido ver con más claridad las formas en las que operan la política del sentido común. Mi posición gramsciana y el punto crítico que brinda tienen algunas coincidencias con varios elementos de la comprensión post-estructural. Esta debe ser una de las razones por las que encontré los análisis de Stuart Hall sobre políticas culturales, de raza, identidad y nación, y sobre el auge de los movimientos de derechos tan útiles y esclarecedores (ver, por ejemplo, Apple, 2008; Morley y Chen, 1996).

Sin embargo, no estaba solamente comprometido con las posiciones de los debates “post”. Como en mis primeros trabajos, y de manera muy similar a la de Stuart Hall, yo también quise distanciarme del retorno de las posiciones economicistas y esencialistas –y

demasiado retóricas. Por ejemplo, parecen haberse perdido muchas de las victorias que habían sido logradas en nuestra comprensión respecto a las complejidades de las relaciones de clase y el estado, y entre el estado y la sociedad civil –como si Althusser, Poulantzas, Jessop y Dale, entre otros, nunca hubiesen escrito nada de importancia. Ahora algunos veían el material inmensamente productivo sobre la relación entre ideología e identidad, entre cultura, identidad y economía política, sobre el impacto crucial de la política y sobre el poder social de los movimientos que trascienden las relaciones de clase, entre otros asuntos, como un rechazo a los principios fundamentales de las tradiciones marxistas y neo-marxistas (el plural es absolutamente crucial aquí). O como si estos avances se mencionasen para hacer frente a preocupaciones epifenoménicas. Se han dicho (y se dicen) cosas similares sobre las dinámicas constitutivas de las relaciones de raza y género.

Desde ambos lados del océano un pequeño grupo de personas han atacado estos avances en nombre de purificar “la” tradición de la contaminación del culturalismo y del pecado de preocuparse demasiado acerca de, por ejemplo, el género y la raza a costa de la clase. La versión británica de estos ataques simplemente no entiende la historia de los Estados Unidos y dinámica relativamente autónoma y extraordinariamente poderosa la de las cuestiones de raza en la construcción y sostenimiento de las relaciones de explotación -dominación y en las luchas en su contra.

De hecho al igual que en Gran Bretaña, en los Estados Unidos existen razones cruciales para lidiar de una manera absolutamente seria, con las diferencias de clase y con el materialismo de las relaciones capitalistas. Sin embargo, dejadme hablar aquí honestamente. En algún otro lugar (Apple 2006b) he expuesto que, por momentos, este objetivo de purificación se percibe como si fuese una postura, casi un intento de situarse en un espacio que dice “mira cuán radical me muestro”. Aún así, ese radicalismo también parece por momentos tratar las realidades y las luchas de las escuelas y de otros espacios culturales y educativos, como simples retóricas. Es como si esta versión de radicalismo aparente flotase en el aire por encima de las realidades materiales e ideológicas del objeto de su análisis de la educación. Este es un fenómeno muy lamentable porque si los términos de educación crítica y, especialmente, “pedagogía crítica” quieren tener un significado sustantivo y evitar convertirse en meras retóricas, necesitan tener una relación dinámica y continua con la práctica efectiva, con las personas y las instituciones educativas (ver Apple, Au y Gandin, 2009).

Esta situación es desconcertante para mí, ya que uno hubiese pensado que una posición política y epistemológica verdaderamente radical se basaría fundamentalmente en una relación fundamental y reflexiva con las instituciones que supuestamente analiza. Ciertamente esta era la posición tanto de Marx y de Gramsci como de la mayor parte de las tradiciones radicales de la educación, los análisis culturales y la economía política. Las escuelas, profesores, estudiantes, padres, grupos activistas de la comunidad, currículo, evaluaciones y la lista puede continuar –todos ellos son rechazados como si se tratase de formas de contaminación que pudiesen ensuciar el debate prístino sobre las relaciones sociales de producción y los antagonismos de clase. Una vez más, me apresuro a subrayar que las discusiones críticas sobre las relaciones sociales de producción y sobre el antagonismo de clase son cruciales. Ningún análisis crítico está completo sin ellas. Pero deberían estar directamente conectadas con algo –la especificidad de cosas tales como el trabajo de los maestros y su relación con las clases sociales y con las cuestiones de género y de raza, así como otras dinámicas de alcance, la reestructuración neoliberal y

neoconservadora de nuestras instituciones educativas, la racionalización de las políticas y la práctica educativa, la política del conocimiento oficial y del popular, los efectos complejos y contradictorios de la globalización en la práctica (existen diversos procesos que operan aquí, no es un proceso único y singular), y el trabajo realmente difícil pero inmensamente importante de ofrecer un currículo y una enseñanza contra-hegemónica en las escuelas y otras instituciones culturales. La teoría es mejor cuando trata de estos temas en lugar de flamear una lectura de textos seleccionados sin mucho cuidado entre los vastos escritos dentro de estas tradiciones, como un talismán icónico flotando entre las luchas reales dentro de la educación y conectadas con ella.

Estos debates intelectuales y políticos, en combinación con el evidente y poderoso giro a la derecha en las políticas sociales y educativas de muchos países, constituyó el escenario de los volúmenes que siguieron sobre los movimientos sociales conservadores. Dejadme repetir algunos argumentos ya que muestran la trayectoria que me condujo a la serie de volúmenes recientes. Debido a las mismas razones que indiqué en las páginas anteriores, durante aproximadamente las dos últimas décadas he estado comprometido en un esfuerzo concertado para analizar las razones detrás del resurgir de la derecha –lo que Roger Dale (Dale, 1989/1990) y yo llamamos “modernización conservadora” –en la educación y para tratar de encontrar espacios que permitan interrumpirlo. Mi objetivo no ha sido simplemente castigar a la derecha, aunque hay algo de divertido en hacerlo. Más bien, he intentado arrojar una luz sobre los peligros y los elementos de sentido, no sólo irracionales, que se encuentran dentro de lo que es un nuevo “bloque hegemónico” identificable y poderoso (esto es, un conjunto de grupos de poder que proporciona el liderazgo general y la presión en la definición de las metas básicas y las políticas de una sociedad). Esta nueva alianza conservadora está compuesta por varias facciones –neo-liberales, neo-conservadores, religiosos populistas autoritarios y conservadores y algunos miembros de la nueva clase media profesional y gerencial. Se trata de grupos complejos, pero dejadme describirlos brevemente.

Este bloque de poder combina múltiples facciones del capital que están comprometidas con soluciones neo-liberales y mercantilistas a los problemas de la educación: intelectuales neo-conservadores que desean un “retorno” a los estándares más altos y una “cultura común”, religiosos evangélicos, populistas, autoritarios y fundamentalistas que están profundamente preocupados por la laicidad y la preservación de sus propias tradiciones y fracciones particulares de la nueva clase media profesional que están comprometidas con la ideología y las técnicas de la rendición de cuentas, la medición y la “gestión”. Aunque hay tensiones claras y conflictos en esta alianza, en general su objetivo es proporcionar las condiciones educativas que consideran necesarias para aumentar la competitividad internacional y proveer la disciplina que permitiría retornar a un pasado romántico del hogar, la familia y la escuela “ideales”.

He tenido varias razones para centrarme en la alianza detrás de la modernización conservadora. En primer lugar porque estos grupos son realmente poderosos, como claramente indica cualquier análisis honesto acerca de lo que está sucediendo en la educación y en la sociedad. Segundo, porque son muy talentosos en conectar con personas que normalmente discreparían con ellos. Por esta razón, en una serie de ocasiones he demostrado que no son títeres quienes encuentran relevantes algunos elementos de la modernización conservadora. No son incautos que no entienden las relaciones “reales” en esta sociedad.

Mi posición es muy diferente. Siguiendo una perspectiva gramsciana, quiero responder la pregunta de “¿Por qué y cómo las personas son convencidas para aceptar las concepciones y las políticas de los grupos dominantes?” Como argumento en los libros escritos en los años 1990 y 2000 y, especialmente, en “Educando como Dios manda” (Apple 2006a) y la razón por la cual son escuchados algunos de estos argumentos de las facciones de este nuevo bloque hegemónico es porque *están* conectados a aspectos de la realidad que experimentan las personas. La alianza tensa entre neo-liberales, neo-conservadores, religiosos populistas y autoritarios y la nueva clase media profesional y gerencial funciona porque ha habido una articulación muy creativa de temas que resuenan profundamente con las experiencias, miedos, esperanzas y sueños de las personas. La Derecha ha sido frecuentemente muy manipuladora en la articulación de los temas que preocupan a las personas como la inseguridad económica, la destrucción de las comunidades, el sentimiento de impotencia, la falta de respeto, la desidia y la intransigencia burocrática –todo esto basado en asuntos reales que muchos experimentan en su vida cotidiana–. Los ha integrado con discursos nacionalistas y racistas (de hecho la “raza” y el “otro”, como una fuente de contaminación física y cultural, juegan roles cruciales en el imaginario conservador). Además, ha conectado estos temas con concepciones económicamente dominantes y con un sentido problemático de la “tradición”. Sin embargo, esta integración sólo podía producirse si se organizaba en torno a la comprensión de la gente acerca de la realidad material y cultural de sus vidas.

La segunda razón por la que he subrayado tanto la tensión entre la sensatez y la irracionalidad como la habilidad de los grupos dominantes para conectarse con modos en los que las personas entienden sus vidas –al margen de la continuidad de mi profundo respeto por los escritos de Antonio Gramsci acerca de esto, visible incluso en mis obras tempranas– es porque creo que en las últimas tres décadas hemos sido testigos de un importante logro educativo en muchos países. La derecha ha demostrado éxito que se debe trabajar al nivel de las experiencias cotidianas de las personas, no sólo en las políticas gubernamentales. La consecución de un proyecto educativo tan vasto tiene muchas implicancias. Demuestra cuán importantes son en realidad las luchas culturales, dentro y fuera de las escuelas. Además, por extraño que parezca, da motivos para tener esperanza. Nos lleva a plantear una pregunta significativa: “Si la derecha puede hacer esto, ¿por qué nosotros no podemos?”

No lo planteo como pregunta retórica. Como he argumentado en varias ocasiones en esta serie de cuatro libros, la derecha ha demostrado cuán poderosa puede ser la lucha en torno a los significados y la identidad –y por lo tanto, la escuela, el currículo, la enseñanza y la evaluación–. Aun cuando no deberíamos querer imitar sus típicos procesos cínicos y manipuladores, el hecho de que hayan tenido tanto éxito en empujar a las personas bajo su paraguas ideológico tiene mucho para enseñarnos. Por supuesto que existen diferencias reales de dinero y poder entre las fuerzas de la modernización conservadora y aquellos cuyas vidas están siendo trágicamente alteradas por las políticas y prácticas que provienen de la alianza. Pero treinta años atrás la derecha no era tan poderosa como ahora. Se organizó colectivamente. Creó una unidad descentralizada en la que cada elemento sacrificó parte de su agenda particular para impulsar aquellas áreas que los unía. ¿No podemos hacer lo mismo?

Yo creo que sí podemos, pero sólo si evitamos enfrentarnos a las realidades y dinámicas del poder de manera romántica. Esto significa no sólo analizar críticamente las agendas

de la derecha y los efectos de sus políticas cada vez más erróneas y arrogantes, sino comprometerse también en la crítica seria de algunos elementos al interior de las comunidades educativas críticas y progresistas. Por lo tanto, tal como argumenté en “Educando como Dios manda”, la retórica de las “posibilidades románticas” de buena parte de la literatura de pedagogía crítica no está lo suficientemente basada en un análisis táctico o estratégico de la situación actual ni en la comprensión de las reconstrucciones del discurso y los movimientos que se están produciendo en muchos lugares. El material de la pedagogía crítica que es fundamentalmente teórico es incapaz de hacer frente a lo que ha sucedido. Sólo cuando se vincula con los asuntos concretos de la política y la práctica educativa –y de la vida cotidiana de maestros, estudiantes y miembros de la comunidad– puede tener éxito.

Esta es, por supuesto, la razón por la que llegan a ser tan importantes artículos como “Repensando las escuelas” y libros como “Escuelas democráticas” (Apple y Bean, 1995, 2007) que conectan las teorías pedagógicas críticas con las formas reales en las que pueden estar y están presentes estas teorías en el aula. Así, aunque puedo ser uno de los fundadores de la teoría crítica y de la pedagogía crítica en los Estados Unidos, también he sido uno de sus críticos internos en las ocasiones que ha olvidado lo que está destinada a hacer y se ha convertido en una simple especialización académica en las universidades (ver también Apple, Au y Gandin, 2009).

La historia que relata cómo vio la luz el libro “Escuelas democráticas” (Apple y Beane, 1995, 2007), puede ser una buena forma de ilustrar lo que quiero decir aquí. Este libro es una respuesta a una de las tareas del “intelectual/activista crítico” que desarrollé en volúmenes recientes como “Crisis global, justicia social y educación” (Apple, 2010b) y, con mucho mayor detalle, en mi último libro “¿Puede la educación cambiar la sociedad?” (Apple, 2013). Junto con otros, he argumentado que es esencial que los educadores críticos no ignoren la cuestión de la práctica. Es decir, debemos encontrar maneras de hablar con (y aprender de) las personas que trabajan cotidianamente en las escuelas, en condiciones que son cada vez peores debido a los ataques despiadados de la derecha. No se trata de ignorar las organizaciones y las publicaciones “principales”, sino que también es importante, siempre que sea posible, ocupar espacios en las publicaciones que tienen los “principales” puntos de venta, para difundir libros que proporcionen respuestas críticas a la pregunta de los educadores sobre “¿Qué hago el lunes?” durante una era conservadora. Como destacué antes, muchos teóricos han ignorado estos espacios por demasiado tiempo. Están tan interesados en “purificar”, que no han sido lo suficientemente tácticos en pensar cómo movilizar a las personas alrededor de asuntos prácticos de la educación, o cuánto hay para aprender de los educadores en lo que concierne a las posibilidades y los límites de las acciones educativas en las escuelas y en las comunidades.

Aquí es donde “Escuelas democráticas” aparece como un suceso importante. Una gran organización “profesional” de los Estados Unidos –la Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Currículo (ASCD)– publica libros que todos los años son distribuidos a sus más de 150.000 miembros, la mayoría de los cuales son maestros o administrativos en escuelas elementales y secundarias.

Primero dije enfáticamente “No”, no estaba en contra de ese proyecto, pero creía con bastante seguridad que ese libro debían realizarlo los profesores y administrativos críticos en ejercicio que en ese momento estaban comprometidos con aquello que requería hacerse “el lunes”. En esencia, sentí que debía ser su secretario y recopilar un

libro basado en sus palabras, sus luchas y sus logros. Si la ASCD estaba dispuesta a que yo cumpliera el rol de secretario, entonces lo haría. Pero yo tenía una advertencia. Debía ser un libro verdaderamente honesto en el cual los educadores críticos pudiesen contar su experiencia tal como era en realidad.

Luego de intensas negociaciones que garantizaron la ausencia de censura pedí a Jim Bean que trabajase conmigo en “Escuelas democráticas”. Ambos estábamos comprometidos en crear un libro que proveyese ejemplos claros y prácticos del poder de las perspectivas freireana y de otras similares, para trabajar en las aulas y en las comunidades. “Escuelas democráticas” no sólo fue distribuido a la mayoría de los 150.000 miembros de la organización sino que ha vendido cientos de miles de copias adicionales en muchos países. Por lo tanto, un número muy extenso de copias de un volumen que cuenta las historias prácticas y las luchas en gran parte exitosas de educadores críticos en escuelas reales, está ahora en las manos de educadores que se enfrentan cotidianamente a problemas similares. La publicación y amplia distribución de “Escuelas democráticas” –y su publicación y traducción a múltiples idiomas tanto de la primera como de la segunda edición ampliada– provee una instancia práctica y estratégica para demostrar que son factibles las posiciones educativas críticas en instituciones “ordinarias”, tales como escuelas y comunidades locales. Además y en términos personales, tiene mucha importancia el hecho de que me mantiene conectado con las realidades del currículo y de la enseñanza que me condujeron a la Universidad de Educación en primer lugar.

A fin de entender ambas perspectivas –el teórico y analista crítico y la persona que aún se arraiga en las luchas cotidianas para construir un currículo y una enseñanza democráticas y críticas– sería útil para el lector leer también ese trabajo. Complementa el recuento de mi actividad como cineasta con los estudiantes y profesores que se encuentra en “El conocimiento oficial”.

## 6. Aprendiendo de Otros

Mi comprensión de los asuntos políticos y educativos, de los peligros que enfrentamos ahora y de lo que puede y debe hacerse para tratar con ellos, no se basa sólo en mis experiencias políticas tempranas, en las realidades ásperas de trabajar con niños en escuelas de ciudades y zonas rurales, en mi investigación acerca de aquello que las escuelas hacen y no hacen en esta sociedad, o en el trabajo de Jim y yo hicimos junto con los educadores acerca de la construcción de estrategias de currículo y enseñanza más democráticas y críticas. También ha estado profundamente influido por el extenso trabajo internacional en el que afortunadamente me he comprometido en Latinoamérica, Asia, África entre otros. Por ejemplo, a partir de mediados de 1980, empecé a ir a Brasil para trabajar con el progresista Ministerio de Educación en la sureña ciudad de Porto Alegre y a dar conferencias tanto académicas como populares, en universidades y en sindicatos docentes. La mayoría de mis libros habían sido traducidos allí. Por esta razón, y debido a tendencias teóricas y políticas similares entre el trabajo que desarrollan en Brasil y el mío, entablé relaciones cercanas con muchos educadores políticamente activos de allí. Esto también significa que desarrollé una relación sostenida con educadores activistas e investigadores del Partido de los Trabajadores en todo Brasil y, no menos importante, una relación muy estrecha con el gran educador crítico brasileño Paulo Freire.

Aunque discuto esto de manera más extensa en “¿Puede la educación cambiar la sociedad?”, a diferencia de muchos educadores críticos en los Estados Unidos y por extraño que parezca, yo no he sido fuertemente influenciado por Freire. Si bien los argumentos de Freire eran de hecho poéticos y poderosos, han tenido muy poco impacto en mí. Yo ya había sido formado como educador crítico por las tradiciones críticas laborales, pedagógicas y anti-racistas en los Estados Unidos, tradiciones de concepciones y prácticas muy similares a las que fueron articuladas de manera tan brillante por Freire en sus libros. Con los años, a medida que nos hicimos amigos, nuestras conversaciones dejaban de ser diálogos entre maestro y aprendiz, aunque lo respetaba enormemente. Más bien éramos de esos compañeros que normalmente acuerdan aunque a veces disientan. Por ejemplo, yo pensaba que Freire era demasiado romántico respecto a la cuestión del contenido. Él parecía asumir que las personas oprimidas descubrirían, casi automáticamente, qué era crucial conocer. Yo pensaba que debía ponerse mucha más atención en el qué del currículo. Sólo después me di cuenta que mis continuas charlas públicas y privadas con Freire tuvieron, de hecho, un efecto duradero en mí (Apple 2013; 1999).

Estas conexiones internacionales fueron, y continúan siendo, cruciales en el desarrollo de mi trabajo. Más tarde se unirían vínculos intelectuales y políticos en Japón, Corea, China y otros lugares de Asia, en España, Portugal, Noruega y otras naciones europeas y, especialmente, en Latinoamérica ya que se intensificó mi trabajo político y académico en Brasil y luego en Argentina. Por lo tanto, las discusiones internacionales, debates, co-enseñanzas y la actividad académica y política en la que me comprometí en estas naciones, han tenido un impacto poderoso en mí y me han llevado a desarrollar entendimientos más matizados tanto de las formas en las que influye el contexto y la historia, como de los múltiples tipos y formas de dominación y política que existen.

Así, por ejemplo, ahora soy más capaz de pensar a través de qué roles se juegan las distintas relaciones e historias entre gobiernos/economía (fuertes o débiles, capitalistas o socialistas estatal-burocráticas). También soy ahora mucho más consciente de cómo operan las distintas tradiciones de impulsos y movimientos religiosos con su variabilidad de fuerzas y debilidades. Asimismo, la importancia de las historias de subyugación racial y las realidades de género –y dinámicas similares– ahora son más claras de lo que eran antes, algo que proporciona una parte importante de mi análisis crítico sobre los movimientos religiosos populistas y autoritarios en “Educar como Dios manda”. Finalmente, he llegado a tener un enorme respeto por la resistencia creativa y la valentía política y educativa de las personas del “Tercer Mundo”, como arrogantemente lo llamamos en el Norte (ver por ejemplo Apple, 2010; Apple y Buras, 2006). Así, palabras que tendemos a tratar como sustantivos –vivienda, alimento, educación– ahora más que nunca las reconozco como verbos. Requieren de constantes esfuerzos, luchas y acciones organizadas y personales (Davis, 2006). Qué significa para la educación esta comprensión y qué podemos aprender de las luchas que están llevando adelante grupos oprimidos y educadores críticos en muchas naciones, se desarrolla más extensamente en “Crisis Global, Justicia Social y Educación” (Apple, 2010) y en “¿Puede la educación cambiar la sociedad?” (Apple, 2013). Ambos libros están enfocados no en las políticas de la derecha y la formación del sentido común sino en las posibilidades y los movimientos progresistas.

Por lo tanto, estas relaciones y experiencias internacionales que continúan y se hacen más sólidas, proveyeron muchas de las razones por las que en el volumen de mis obras

recogidas y en otros también recientes he argumentado que el Norte necesita aprender del Sur (ver Apple, 2010). El desarrollo de la Escuela Ciudadana y el Presupuesto Participativo en Porto Alegre, por ejemplo, son muy significativos en este sentido (Apple, 2013; Apple et al., 2003). Cosas similares se podrían decir sobre mi implicación con las luchas del sindicato docente en Corea, primero prohibido pero ahora legal. He dudado bastante sobre el hecho de contar la historia de estas actividades personales ya que, claramente, no soy el único en asumir los riesgos de comprometerse en el trabajo político serio, dentro y fuera de los Estados Unidos. Pero en “¿Puede la educación cambiar la sociedad?”, utilicé la historia de mi participación en estas luchas y de mi arresto en Corea del Sur como una forma de mostrar los peligros y, especialmente, las posibilidades educativas progresistas de estas acciones en los movimientos sociales para la emancipación.

## 7. Reflexiones Personales Adicionales

En la sección previa de este artículo he intentado ser honesto acerca de una serie de cuestiones complejas que he tratado de entender y de lo mucho que he aprendido de otros a nivel internacional. Nadie por supuesto, y ciertamente no yo, puede ser jamás totalmente consciente acerca de qué es lo que conduce sus esfuerzos intelectuales y políticos. Sí sé que me resulta sumamente importante recordar cómo tomó forma mi trabajo en los tiempos en que enseñaba en una de las comunidades más pobres de los Estados Unidos y luego, en un área rural muy conservadora. Creo que esto junto con mi cargo de presidente de un sindicato docente, han actuado como una revisión de la realidad.

Pero esto no es todo. Haber crecido pobre en el seno de una familia muy activa políticamente y haber participado en movilizaciones anti-racistas cuando era adolescente también fue significativo para mí. El hecho de que soy padre de un niño negro (ver Apple 2000) también es crucial aquí, ya que ha resultado muy visible la inmensa importancia de los procesos de racialización y minorización y las luchas que se están sosteniendo en su contra. Estar casado durante más de cuatro décadas con Rima D. Apple, la notable historiadora de medicina y salud de las mujeres, significó estar también constantemente instruido acerca de las vidas y las políticas en torno a las mujeres (ver por ejemplo, Apple, 1987; 2006).

A esto se añaden los años que pasé trabajando como tipógrafo antes y durante parte del tiempo en el que asistía a la escuela nocturna para conseguir mi título universitario inicial. Venir de una familia de tipógrafos –el bastión más radical de las luchas de la clase trabajadora por la alfabetización y la cultura– significó algo. Exigió que esa alfabetización y las luchas para conseguirla estuviesen conectadas con las diferencias de poder. Por lo tanto, se suponía que la teoría y la investigación en educación debían hacer algo sobre las condiciones que muchos habíamos experimentado. Esta es la razón por la que –incluso con la atención que mi trabajo científico ha generado– nunca me he sentido totalmente cómodo dentro de la academia o llevando una vida académica. De hecho, si pierdo esa disconformidad, temo que me perderé a mí mismo.

¿Qué significa esto para quienes aún quieren colocar una etiqueta fácil a mí y a mi trabajo? Para ser honesto, no soy alguien que responda bien a las etiquetas. Como he señalado, no estoy en una Iglesia y por lo tanto, no estoy preocupado por la herejía. No soy simplemente un “neo-marxista”, un “sociólogo”, un “académico crítico del currículo”,

o alguien de la “teoría crítica” o de la “pedagogía crítica”. Tampoco soy una persona cuyas raíces puedan simplemente rastrearse en algo así como la “fenomenología reunida del marxismo”, aunque esto tiene algo de verdad en muchos de mis primeros esfuerzos. Como demostré en la lista de mis influencias tempranas, un compromiso con las artes – escritas, visuales, táctiles- y con una estética personificada y cultural y políticamente crítica me han formado de manera importante también. A este respecto, puede ser útil saber que la “W” de Michel W. Apple significa Whitman, el poeta de lo visceral y lo popular, Walt Whitman, que venía como yo de Nueva Jersey. Además, como un cineasta que trabajaba con maestros y niños para crear formas visuales que tenían mucho poder estético y político, este tipo de actividad me otorga un sentido de la importancia del acto mismo de creación, del conocimiento como algo que las personas pueden producir, no simplemente “aprender” (ver Apple 2000).

Cuando miro hacia atrás en los últimos libros que he escrito en esta etapa de mi carrera, parece que aun estoy lidiando con las mismas preguntas acerca de la relación entre cultura y poder, acerca de la relación entre las esferas económica, política y cultural y acerca de lo que significa todo esto para el trabajo educativo, con las que comencé hace ya más de cuatro décadas atrás<sup>5</sup>. Y todavía estoy tratando de responder a una pregunta que George Counts (1932) expresó con tanta claridad: “¿Se atreverán las escuelas a construir un nuevo orden social?” Counts era una persona de su tiempo y las formas en que preguntó y respondió esta pregunta fueron un poco ingenuas. (Counts, por supuesto, no era el único en hacer esta pregunta. De hecho, como demostré con mucho más detalle en “¿Puede la educación cambiar la sociedad?”, fue planteada y respondida de maneras bastante elocuentes por muchos educadores e intelectuales públicos dentro de comunidades oprimidas, tanto antes como durante el período en el cual Counts escribió su famoso libro.) Pero la tradición de interrogar radicalmente a las escuelas, de preguntar quién se beneficia de sus formas dominantes de currículo, enseñanza y evaluación, de discutir sobre lo que podrían hacer de otra manera, y de hacer preguntas de investigación acerca de qué tendría que cambiar para que esto suceda, todo esto es lo que ha trabajado en mí y en muchos otros a través de la historia del campo curricular y de la educación en general.

Me paro sobre los hombros de tantos otros que han tomado estos asuntos seriamente y espero haber contribuido tanto a recuperar la memoria colectiva de esta tradición como a darle un mayor impulso conceptual, histórico, empírico y práctico. Si pensamos la democracia como un vasto río, cada vez más me parece que nuestra tarea es la de mantenerlo fluyendo, remover los bloqueos que se lo impiden y participar expandiendo este río para que sea más inclusivo, de manera que fluya para todo el mundo.

## Referencias

Apple, M.W. (1979/1990/2004). *Ideology and curriculum*. Nueva York: Routledge.

Apple, M.W. (Ed.). (1982). *Cultural and economic reproduction in education*. Boston, MA: Routledge.

Apple, M.W. (1982/1995/2012). *Education and power*. Nueva York: Routledge.

---

<sup>5</sup> Para discusiones de algunos de los mejores trabajos recientes sobre estos temas desde múltiples tradiciones críticas, ver Apple, Au y Gandin (2009) y Apple, Ball y Gandin (2010).

- Apple, M.W. y Weis, L. (Eds.) (1983). *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Apple, M.W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W. (1993/2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W. (1996). *Cultural politics and education: The John Dewey lectures*. Nueva York: Teachers College Press.
- Apple, M.W. (1999). *Power, meaning, and identity*. Nueva York: Peter Lang.
- Apple, M.W. (2003). *The state and the politics of knowledge*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W. (2006a). *Educating the "right" way: markets, standards, god, and inequality*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W. (2006b). Rhetoric and reality in critical educational studies, *British Journal of Sociology of Education*, 27, 679-687.
- Apple, M.W. (2008). Racisms, power, and contingency. *Race, Ethnicity and Education*, 11, 329-336.
- Apple, M.W. (2010a). Fly and the fly bottle: On Dwayne Huebner, the uses of language, and the nature of the curriculum field. *Curriculum Inquiry*, 40, 95-103.
- Apple, M.W. (Ed.) (2010b). *Global crises, social justice, and education*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W. (2013). *Can education change society?* Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (Eds.). (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (Eds.). (2007). *Democratic schools: lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Apple, M.W. y Buras, K.L. (Eds.). (2006). *The subaltern speak: curriculum, power, and educational struggles*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W., Au, W. y Gandin, L.A. (Eds.). (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W., Ball, S. y Gandin, L.A. (Eds.). (2010). *The Routledge international handbook of the sociology of education*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W. y Whitty, G. (1999). Structuring the postmodern in education policy. En D. Hill, P. McLaren, M. Cole y G. Rikowski (Eds.), *Postmodernism in educational theory: education and the politics of human resistance* (pp.10-30). Londres: The Tufnell Press.
- Apple, R.D. (1987). *Mothers and medicine: a social history of infant feeding 1890-1950*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Apple, R.D. (2006). *Perfect motherhood: science and childrearing in America*. Nueva Brunswick: Rutgers University Press.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Nueva York: Basic Books.
- Counts, G.S. (1932). *Dare the school build a Nueva social order?* Nueva York: John Day.
- Dale, R. (1989/1990). The Thatcherite project in education. *Critical Social Policy*, 9, 4-19.
- Dale, R., Esland, G. y MacDonald, M. (Eds.). (1976). *Schooling and capitalism: a sociological reader*. Londres: Routledge.

- Davis, M. (2006). *Planet of slums*. Nueva York: Verso.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus*. Nueva York: Routledge.
- Gramsci, A. (1971). *The prison notebooks*. Nueva York: International Publishers.
- Huebner, D. (1999). *The lure of the transcendent*. Nueva York: Routledge.
- Morley, D. y Chen, K. (Eds.). (1996). *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*. Nueva York: Routledge.
- Weis, L., McCarthy, C. y Dimitriadis, G. (Eds.). (2006). *Ideology, curriculum, and the nueva sociology of education: revisiting the work of Michael Apple*. Nueva York: Routledge.
- Williams, R. (1961). *The long revolution*. Londres: Chatto & Windus.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Nueva York: Oxford University Press.
- Young, M.F.D. (Ed.). (1971). *Knowledge and control*. Londres: Collier Macmillan.