

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

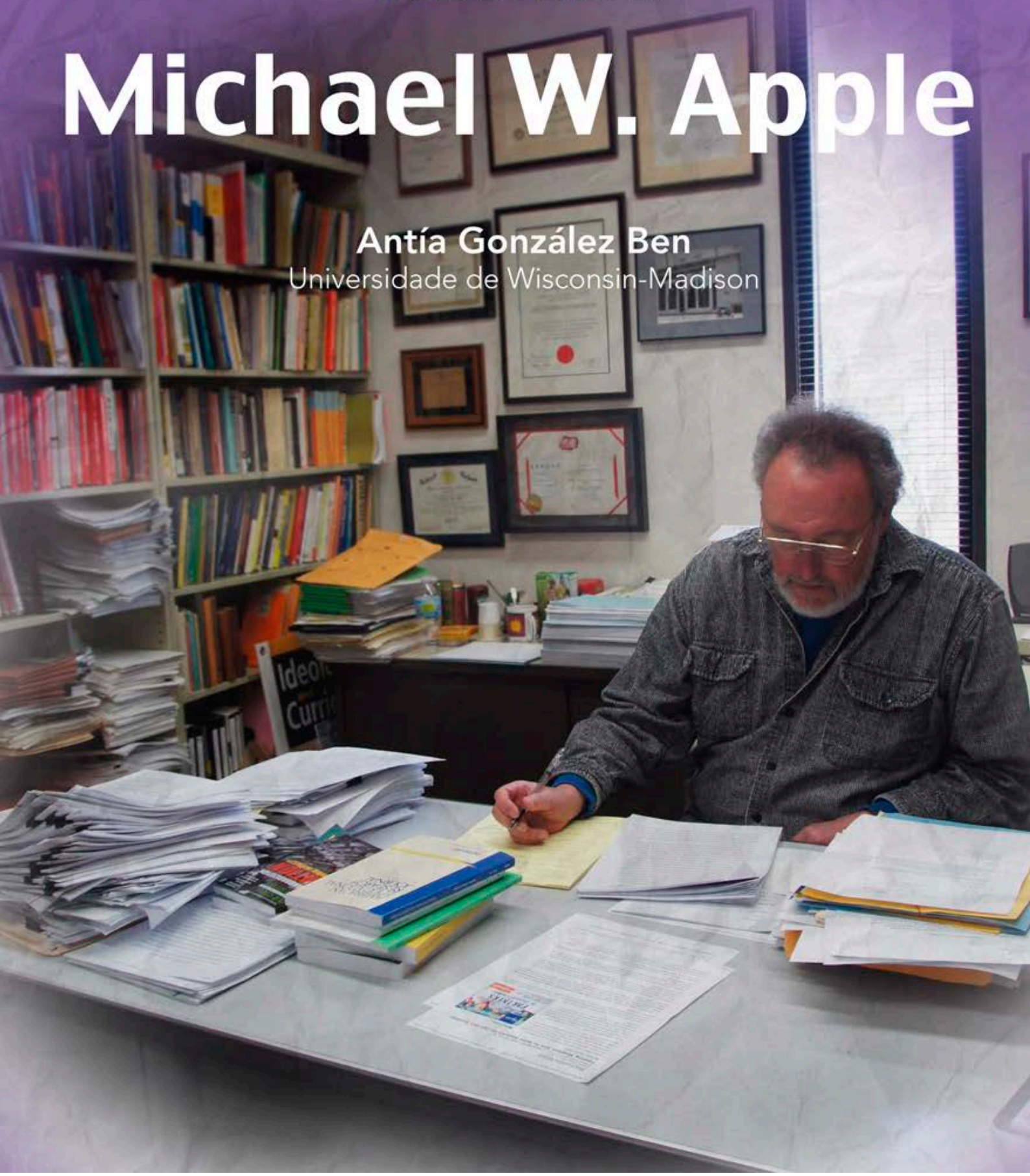
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

Entrevista a

Michael W. Apple

Antía González Ben

Universidade de Wisconsin-Madison



1989
2014



UNIVERSIDADE
DA CORUÑA

Michael Apple

Doutor Honoris Causa
16 marzo 2015

A Universidade da Coruña entregará a máxima distinción académica, Doutor Honoris Causa, ao profesor estadounidense Michael Apple, “...polas súas extraordinarias achegas no ámbito da educación...”

Nomeado un dos 50 autores máis influentes no ensino no século XX.





Entrevista a Michael Apple



Entrevista a Michael Apple

PARTE I- Educación crítica e democrática en tempos de crise

Prof. Apple, estámolle moi agradecidos por ter accedido a ser entrevistado para a *Revista Galega de Educación*, a publicación cuatrimestral de *Nova Escola Galega*.

* * * * *

En primeiro lugar, podería mencionarnos tres trazos autobiográficos que considere especialmente influentes na súa traxectoria?

Teño un pasado curioso. Estudei a carreira polas noites mentres traballei varios anos na imprenta dun sindicato e como camioneiro. Proveño dunha familia que se alegraría de ser considerada de clase traballadora; eramos ben pobres. A causa disto, a familia valorou se había suficiente capital para mandarme á universidade e, posto que ese diñeiro simplemente non existía, tiven que valerme por min mesmo. Asistín a dúas modestas escolas de maxisterio estatais¹ en horario nocturno mentres traballaba na imprenta o resto do día, até que chegou o momento de servir na milicia. Aínda que isto non me facía nin un chisco de graza, por dicilo dun xeito suave, cumprín o servizo militar de todos os xeitos. Naqueles tempos pareceume o máis sensato, antes ca acabar no cárcere. E resultou ser o exército quen me fixo mestre. Alí ensinei lectura de compases e primeiros auxilios. Cando rematei, recoñecéronme un curso completo en créditos universitarios.

Daquela, as escolas emprazadas en cascos urbanos do estado de Nova Jersey² estaban pasando por unha racha de escaseza masiva de profesorado, especialmente nas escolas con estudantado pertencente a minorías raciais³ e étnicas. Eu ensinara no exército e podía dicir "¿cómo está?"⁴, que tristemente resultou ser todo o que unha persoa precisaba saber dicir en español en Paterson, Nova Jersey, para poñéreno á fronte dunha clase. Comecei a exercer con dezanove anos como interino; o que vén sendo un substituto a tempo completo. Cada día, ás sete menos cuarto da mañá, alguén me comunicaba a que escola debía acudir. Case sempre me asignaban escolas con estudantado de cor, en parte porque era moi activo entre as comunidades afroamericanas e latinas de Paterson. Era un dos membros fundadores da delegación do CORE (Congreso de Equidade Racial)⁵ de Paterson e tiña xa levado a cabo unha boa morea de traballo relacionado con alfabetización e anti-segregación racial nos Estados Unidos. Había certas zonas onde clausuraran escolas para poboación afroamericana, ou onde as re-segregaran racialmente malia a estaren frecuentadas por estudantes afroamericanos e de ascendencia europea. A causa disto, grupos de xente coma min fomos a esas zonas en autobuses (algúns dos cales foron incendiados) e moitos de nós fomos detidos e encarcerados. Eu acudín para protestar e axudar a reabrir clases de alfabetización para nenas e nenos afroamericanos. É dicir, eu estaba comprometido politicamente en tempos en que iso requiría actuar en consecuencia; estaba politizado como educador. Era alguén que, malia a non estar aínda realmente formado como mestre, si estaba profundamente involucrado en loitas políticas, culturais e educativas nos Estados Unidos. Por tanto, fun formado en certa maneira polos conflitos raciais sobre as políticas de alfabetización, as políticas de acceso, etc. Isto é importante, creo eu, para entender por que camiño en certas direccións. Situando as miñas experiencias relativamente precoces con determinados compromisos políticos é posible ver por que as loitas políticas en educación me teñen formado dende sempre de xeito significativo.

Estes eventos aconteceron entre finais dos anos cincuenta e principios dos sesenta. Eu comecei a mili en 1962. Foi incluso antes do movemento en contra da guerra do Vietnam. Mentres estaba ensinando en Nova Jersey, comecei a ter claro que os tipos de loitas coas que estaba comprometido precisaban ser ampliadas. Isto debeuse en grande

1 Isto é, públicas (Nota da Tradutora).

2 Ao contrario do que acontece en España, o casco urbano da maior parte das cidades estadounidenses adoita caracterizarse pola pobreza e a segregación racial. Xa que logo, as escolas emprazadas en tales distritos escolares serven a un estudantado maioritariamente pobre e de cor. (N. da T.)

3 Enténdase este termo dende un punto de vista puramente sociocultural e histórico, en ningún caso psicobiolóxico. (N. da T.)

4 Pronunciado polo propio entrevistado en español (N. da T.)

5 "Congress of Racial Equity", en inglés (N. da T.)



Entrevista a Michael Apple

parte ás características de Paterson. Paterson é unha das cidades coa peor situación económica dos Estados Unidos entre as do seu tamaño. A día de hoxe, unha parte considerable da súa poboación recibe algún tipo de asistencia social, e o oitenta por cento da poboación pertencente a “minorías” carece practicamente de dereito a unha vida digna dende o punto de vista económico. Digo “minorías” (entre comiñas) porque a xente de cor⁶ supera en número á branca a nivel mundial, o que demostra que o termo minoría é claramente unha construción ideolóxica.

Repito: foi o compromiso político o que me levou a comezar ensinando dun xeito particular. Adoecía co que estaba vendo ao meu redor: as escolas estaban fracasando estrepitosamente, o coñecemento escolar filtrábase a través de currícula ideoloxicamente cargados, e a historia e as culturas fecundas da clase traballadora e máis da poboación pertencente a “minorías” estaban totalmente ausentes de tales seleccións de contidos. Ante tal panorama, sentía que as loitas políticas sobre o coñecemento e o ensino debían ser transformadas coa miña propia praxe na escola. Ter que pór todo isto en práctica cada vez que plantaba un pé nunha aula obrigoume a buscarlle unha tradución inmediata ao traballo intelectual e político que estaba a levar a cabo no que facía cando me poñía á fronte de corenta e seis rapazas e rapaces na miña clase cada día. Eu continuaba estando sumamente involucrado en políticas de raza e clase no plano práctico en Paterson, de xeito que a miña práctica educativa nas escolas xunto coa práctica política que estaba a desenvolver na comunidade en xeral foron quen me continuaron formando.

Máis tarde afaneime profundamente nas loitas políticas relacionadas co profesorado, e até fun presidente dun sindicato de profesoras e profesores durante algún tempo. Unha vez máis, sentíame desmoralizado polo que era, así como polas promesas que nunca se cumprían, e todo isto creo que me levou a realizar certas lecturas e accións, especialmente no tocante a criticar políticas liberais. Paterson era unha cidade “máquina” dende o punto de vista político. Estaba controlada polo que nos Estados Unidos se chama unha “máquina do partido demócrata”: por xente que pertencía á liña maioritaria de Kennedy⁷ ou de Johnson⁸ e que prometía levar a cabo unha guerra contra a pobreza. Non obstante, por moito que outras persoas do sector da educación e da política e mais eu nos matásemos por tratar de cambiar a situación nas aulas e fóra delas, aínda así demasiadas rapazas e rapaces acababan de todos os xeitos no cárcere, ou no mundo das drogas, sen traballo e na pobreza; é dicir, discriminados e arrombados polo sistema. Isto espertou en min unha rabia enorme e levoume en parte á busca das miñas raíces políticas.

Fun o que a miúdo se chama un “bebé de cueiro vermello ou rosa”, un xogo de palabras empregado nos Estados Unidos para referirse a alguén con pais decididamente involucrados en políticas de esquerdas. Isto implicou atoparme a min mesmo dende o punto de vista político, non simplemente como activista en políticas de raza, senón —o que é máis importante— atopar o meu lugar con respecto a unha longa tradición familiar. Estes puntos autobiográficos son significativos á súa vez para a teoría social, dado que a teoría crítica adoita afondar as súas raíces nun sentimento de opresión vivida, tal e como demostraron sobradamente os movementos feminista e antirracista.

Despois disto pasei a realizar os meus estudos de posgrao en Columbia⁹, nun tempo en que os campus universitarios estaban francamente polarizados e politizados en relación coa guerra do Vietnam, o racismo e demais. Esta experiencia estudando en Columbia permitíume enlazar a miña propia historia educativa e política cun amplo abano de literatura radical e, á súa vez, fundamentarme eu mesmo dentro dela. Estaba alá en 1968 e máis tarde mudeime a Wisconsin, outra historia que á xente lle pode gustar e que unha vez máis pode axudar a explicar por que estou en Madison en contraposición a outras institucións, especialmente tendo en conta as miñas ideas políticas e a miña inclinación a non centrarme exclusivamente na miña produción escrita, senón a querer facer tamén algo ao respecto. Cando me entrevistaron para unha vacante aquí en Madison en 1970, había tanques circulando literalmente polas rúas en resposta ao forte movemento antibélico que había no campus. Esta era unha comunidade moi liberal, no

⁶ “People of color”, en inglés. No contexto estadounidense, este termo fai referencia a toda aquela persoa de raza diferente á branca (é dicir, a persoas afroamericanas, pero tamén latinas, nativas americanas, orientais, orixinarias de Asia Meridional, etc.) (N. da T.)

⁷ John Fitzgerald Kennedy foi o trixésimo quinto Presidente dos Estados Unidos. Pertencía ao partido demócrata e gobernou entre os anos 1961 e 1963 (N. da T.)

⁸ Lyndon Baines Johnson foi o trixésimo sexto Presidente dos Estados Unidos. Pertencía tamén ao partido demócrata e gobernou xusto a continuación de J.F.K., entre os anos 1963 e 1969 (N. da T.)

⁹ O Prof. Apple está a referirse á Universidade de Columbia na cidade de Nova York, que resulta ser unha das universidades privadas máis prestixiosas dos Estados Unidos (N. da T.)



Entrevista a Michael Apple

mellor dos sentidos, para os tempos que corrían. Sabía, cando fun entrevistado (e durante as entrevistas o edificio foi atacado con gases lacrimóxenos), que este era o lugar onde quería estar. De xeito que a miña é unha historia persoal á vez que política.

Por último, hai aínda máis cousas que creo que tamén contribuíron á miña politización. Falando dende unha posición moi persoal, son pai dun rapaz afroamericano. Isto significa, de novo, que non só debo traballar a nivel teórico sobre estas cuestións, senón que tamén debo vivir como alguén que se debe enfrontar a que o seu fillo volva da escola todos os días indignado, doído ou asustado por mor de polarizacións raciais, insensibilidade absoluta por parte da escola, etc. Isto tamén incrementou a miña sensación de que debo loitar cada día. A fenomenoloxía das nenas e dos nenos, e aquí dos meus *propios* fillos, engaden un punto crucial.

Podería describir brevemente que asuntos son os que está a abordar actualmente nas súas investigacións?

As transformacións máis duradeiras en educación adoitan estar determinadas non polo traballo de educadoras/es e investigadoras/es, senón máis ben por movementos sociais que presionan as institucións políticas, económicas e culturais máis importantes para que actúen en determinadas direccións. Polo tanto, sería imposible entender por completo as reformas educativas das últimas décadas sen antes situalas no contexto, por exemplo, das longas loitas levadas a cabo por distintas comunidades de cor e por mulleres en defensa do recoñecemento cultural e a redistribución económica.

Xa que logo, non debería estrañarnos que a educación estea a experimentar, unha vez máis, unha crecente influencia proveniente de fortes movementos sociais. Algúns destes movementos poden conducir a unha maior democratización da educación e a acadar maiores cotas de igualdade, mentres que outros están baseados nun cambio fundamental nos propios significados da democracia e a igualdade, e son polo tanto retrógrados dende a perspectiva social e cultural. Por desgraza, estes últimos movementos resultan ser na actualidade os máis poderosos.

Este xiro cara a posicións máis de dereitas, tamén coñecido como “restauración conservadora”, é resultado de anos de esforzos ideolóxicos creativos e ben fundados levados a cabo pola dereita co obxecto de formar unha extensa coalición. Esta nova alianza, tecnicamente denominada “novo bloque hexemónico”, está composta por varias tendencias sociais. Permítame apuntar aquí os catro grandes elementos que compoñen esa alianza. O primeiro, formado polas e polos *neoliberais*, representa as elites económicas e políticas, resoltas a “modernizar” a economía e as institucións que están conectadas a ela. Están seguras de que os mercados serán quen de solucionar todos os “nosos” problemas sociais, dado que o privado é necesariamente bo e o público é por definición malo —de aí o seu forte apoio aos cheques escolares¹⁰ e aos plans de privatización a través da liberdade de elección de centros escolares—. Este grupo normalmente lidera a alianza de xeito que, de imaxinarmos o novo bloque a modo de paraugas ideolóxico, os *neoliberais* estarían sostendo o mango do paraugas.

O segundo grupo son as e os *neoconservadores*, persoas cultural e economicamente conservadoras que buscan un retorno aos “altos estándares”, a disciplina, o coñecemento “de verdade” e o que en esencia é unha forma de competición social-darwinista. Tenden a ignorar o feito de que o que elas/es chaman clásicos e coñecemento “de verdade” acadou tal estatus como consecuencia precisamente de intensos conflitos pasados, e tamén que tales contidos eran moitas veces vistos como perigosos a nivel moral e cultural, tanto coma calquera dos novos elementos do currículo e da cultura que elas e eles critican con tanta severidade.

O terceiro elemento estaría composto por grupos formados en boa parte por xente de clase media e traballadora que desconfía do Estado e á que lle preocupa a seguridade, a familia e as relacións de xénero e idade dentro do

¹⁰ Os cheques escolares son uns bonos entregados polo Estado ás familias por cada filla/o que teñan en idade escolar para que acudan a un centro educativo da súa escola —xa sexa este público, privado ou concertado— e o canxeen polos gastos de escolaridade do menor, até un máximo estipulado (N. da T.)



Entrevista a Michael Apple

fogar, e a sexualidade, así como tamén os valores e coñecementos relixiosos fundamentalistas e tradicionais. Elas e eles forman un segmento cada vez máis activo de populistas autoritarios que teñen cada vez máis poder en educación e noutras áreas da política e da vida social e cultural. Este grupo proporciona grande parte do apoio de base para posicións neoliberais e neoconservadoras, porque estas persoas adoitan crer que están a ser silenciadas polo "humanismo secular" que supostamente invadiu a educación pública actual. Á súa vez, os *populistas autoritarios* atópanse paradoxalmente entre a xente cuxo sustento económico está máis en xogo no actual marco da reestruturación económica e da fuga de capitais.

O derradeiro dos catro grupos está composto por unha fracción da *nova clase media profesional*. Estas persoas poden non estar totalmente de acordo coa axenda das outras partes da alianza, mais o seu propio ascenso e intereses profesionais dependen do uso masivo de técnicas de rendemento de contas, eficiencia e xestión, que conforman o seu propio capital cultural. Xa que logo, a miúdo avalan "solucións" técnicas e de xestión a dilemas de natureza educativa por razóns de ideoloxía profesional, emprego e mobilidade social. A nova clase media profesional proporciona a pericia técnica que lles permite aos neoliberais e neoconservadores poñer en práctica as súas respectivas axendas, co obxectivo de medir o "éxito". Teño analizado criticamente este novo bloque hexemónico en varios libros distintos, así como tamén os seus perigosos efectos para a educación e para tantos outros aspectos da sociedade, aínda que onde máis conscienciadamente o fixen foi en *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*¹¹.

Considerando o que está acontecendo en xeral, estou moi preocupado sobre o futuro da educación "americana"¹². As transformacións que estamos experimentando son ben reais. Con todo, houbo condicións difíciles con anterioridade e, malia a iso, as forzas derivadas dun denso tecido democrático foron quen de acadar grandes vitorias. Resulta que son un optimista sen ilusións. Raymond Williams¹³ foi sabio ao dicir que a esperanza é un dos nosos recursos máis valiosos. Agora nós podemos actuar tendo en mente esa esperanza. De feito, esta é unha das ideas básicas do meu libro máis recente, *Can Education Change Society?*¹⁴, onde examino se é posible e de que xeito pode participar a educación na transformación social.

Son viables as "escolas democráticas" hoxe en día, nunha contorna que promove e recompensa a implantación dun currículo de "volta aos principios fundamentais"? Ou son tales escolas imposibles de pór en práctica nun contexto coma o actual?

O movemento de modernización conservadora en educación que acabo de describir inflúe tamén na consecución dunha visión e unhas prácticas democráticas e de xustiza social máis densas fronte á débil visión da democracia entendida como prácticas consumistas que é promovida polos neoliberais. Estas cuestións atinxen ao poder que ten a toma de decisións (colectiva) a nivel local, á creación dun currículo dende abaixo no canto de provir das altas esferas de poder e que, grazas a iso, responde cada vez mellor ás necesidades, historias e culturas da xente oprimida, pobre e de cor; e tamén a unha pedagogía socialmente máis responsable. Nos Estados Unidos, malia que isto se coñece menos ca, por exemplo, os cheques escolares ou os plans a favor das avaliacións para a toma de decisións "duras"¹⁵, en realidade estas cuestións estanse volvendo cada vez máis poderosas. Neste sentido, o libro que escribimos Jim

11 Apple, M.W. (2006). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality* (2a Ed.). New York, NY: Routledge. [Traducido ao castelán como: Apple, M.W. (2002). *Educar "como Dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós Ibérica.]

12 O propio entrevistado pide que se escriba esta palabra entre aspas "porque é importante que a xente dos Estados Unidos caia na conta de que toda a xente de América do Norte, Central e do Sur ten exactamente o mesmo dereito ca os estadounidenses de afirmarse como americana/o. A arrogancia que supón afirmar ser as americanas e americanos de verdade fala de tendencias imperialistas. Por iso, aínda que por costume seguirei empregando esta palabra, cada vez que vostede a escriba pónaa, por favor, entre aspas" (N. da T.)

13 Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. London: Chatto and Windus. [Traducido ao castelán como: Williams, R. (2003). *Una larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.]

14 Apple, M.W. (2013). *Can Education Change Society?* New York, NY: Routledge.

15 "High-stakes testing", en inglés. Para a tradución deste termo en particular segúin a: Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas: Fichas didácticas* (p. 25). Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe, PREAL/San Marino. Recuperado o 8 de xuño de 2012 dende http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/fichas_didacticas_ravela_completo.pdf (N. da T.)



Entrevista a Michael Apple

Beane e mais eu, *Democratic Schools*¹⁶, describe en detalle varias escolas organizadas arredor desta axenda máis xenuinamente democrática. Decidimos contar estas experiencias co obxectivo de interromper a dereita política e de amosar con feitos que é posible involucrarse en actividades social e educativamente críticas, capaces de solucionar problemas reais en escolas e comunidades concretas. Unha das razóns polas que predominan as políticas conservadoras é porque os educadores non dispoñen de alternativas realistas que de verdade funcionen. *Democratic Schools* foi un intento consciente levado a cabo por un grupo de educadoras e de educadores social e educativamente críticos, co fin de respondermos á pregunta “Que fago o luns pola mañá?” dende unha postura a favor da xustiza social.

O que está a acontecer en Porto Alegre, Brasil, proporciona tamén firmes respostas fundamentadas na práctica á pregunta “Que fago o luns pola mañá?”; algo que Luis Armando Gandin e eu describimos en detalle en *The State and the Politics of Knowledge*¹⁷.

Cando a isto un engade o importante traballo —educativo e político— levado a cabo polas publicacións cada vez máis visibles de *Rethinking Schools*¹⁸, nas cales se combina a crítica social xunto con currícula e prácticas de ensino contrahexemónicas serias, disciplinadas e comprensivas, o conxunto dános unha nova razón para crer que a axenda política da modernización conservadora pode ser —e, de feito, está a ser— contestada de maneiras significativas.

Polo tanto, podemos distinguir cando menos dous tipos de axendas: unha baseada nos compromisos internos pactados no seo da modernización conservadora, os cales están guiados en boa parte por supostos neoliberais; e outra organizada arredor dos compromisos establecidos entre diversas comunidades progresistas de educadores, activistas e outros membros da comunidade. Ambas as axendas continúan a loitar entre si, por dicilo dalgún xeito. Sendo honestos, nestes momentos eu non son totalmente optimista no que respecta a obter o respaldo público necesario para que a axenda máis democrática se volva tan visible como a máis conservadora. Malia a iso, o feito de que o libro *Democratic Schools* (así como tamén as publicacións de *Rethinking Schools*) vendese miles de copias e fose traducido a diversas linguas proporciona un motivo para o optimismo.

O importante traballo de educación crítica democrática e emancipatoria levado a cabo por CREA¹⁹ na Universitat de Barcelona proporciona á súa vez razóns para o optimismo. Ultimamente, os esforzos de CREA volvéronse máis coñecidos tamén noutros países. Xa que logo, podemos comprobar como hai signos cada vez máis visibles de prácticas contrahexemónicas, un excelente indicativo de que hai alternativas factibles que están a ser construídas nestes mesmos momentos.

Ao longo da década pasada, os países occidentais movéronse cada vez máis cara a políticas educativas asentadas nun discurso racional puramente instrumental. Está vostede de acordo con semellante afirmación? Existe algún exemplo discordante do que vostede teña noticia?

Os neoliberais, o primeiro dos catro grupos conservadores que nomeei con anterioridade, critican o que actualmente se entende por coñecemento relevante, especialmente no tocante a aqueles coñecementos que carecen de conexión co que se consideran as necesidades e obxectivos da economía. Elas e eles queren traballadores creativos e emprendedores (mais ao mesmo tempo obedientes). Flexibilidade e obediencia camiñan aquí collidos da man. Por este motivo, os neoliberais xamais apoian unha educación politécnica creativa e crítica que combine “cabeza, corazón e man”²⁰, até o punto de obstaculizar a creación de espazos para debater esta cuestión. Pola contra, os neoliberais poñen unha grande énfase en modelos educativos cuxo rol principal (e ás veces único) é puramente económico.

Os movementos asociados con este aspecto particular da dereita política están tendo un impacto profundo no

16 Apple, M.W. e Beane, J.A. (2007). *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education* (2a Ed.). Portsmouth, NH: Heinemann. [Traducido ao castelán como: Apple, M.W. e Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.]

17 Apple, M.W. (Ed.) (2003). *The State and the Politics of Knowledge*. New York, NY: Routledge.

18 Para máis información sobre a editorial *Rethinking Schools* e a súa revista homónima trimestral visite: <http://www.rethinkingschools.org/> (N. da T.)

19 Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities. Para máis información, visite: <http://creaub.info/> (N. da T.)

20 Seguindo a tríade da que falou Pestalozzi.



Entrevista a Michael Apple

referido aos libros de texto, ás avaliacións estandarizadas e ao currículo. Por poñer un exemplo, unha das materias que todas as futuras profesoras e profesores debían cursar no estado en que eu vivo, Wisconsin, para así obter un certificado oficial que lles permite traballar na rede pública era “Formación para o emprego”. A mesma lexislación que regulaba isto tamén establecía que todas e cada unha das unidades didácticas de todas as materias dende a educación infantil ata o bacharelato debían incluír explicitamente elementos de formación para o emprego. Wisconsin é historicamente un dos estados máis progresistas de toda a nación. O feito de que tivese tal lexislación indica o crecente poder do discurso hexemónico neoliberal. Así que se pode ver perfectamente como tal tendencia cara á dereita está a ter un impacto real. O feito de que, por exemplo, actualmente nos Estados Unidos sexa obrigatorio retribuír as profesoras e profesores en función do seu rendemento, de modo que son avaliados e remunerados principalmente —e quizais chegue un momento en que unicamente— en función da puntuación obtida polo seu alumnado nas probas estandarizadas, demostra até que punto son poderosas estas tendencias tan perigosas e irreflexivas.

Que deberíamos ter no seu lugar? Xa manifestei anteriormente a miña posición persoal a este respecto. Eu creo que unha boa educación é unha educación politécnica para todo o mundo, isto é, unha educación do corazón, da cabeza e da man para todas as persoas. De ser así, non habería ningunha división entre o alumnado dun mesmo curso en función do seu nivel académico. Tampouco habería un currículo diferenciado en función de se o alumnado pensa seguir cursando unha formación profesional a continuación ou ben ir a algún outro lugar ao rematar. Creo ademais que isto é moi perigoso. En tempos de escaseza de recursos, e independentemente da retórica que haxa tras disto, a visión diferencial simplemente reinstaura modelos de escolaridade tradicionais que reproducen a tradicional división do traballo entre propietarios/xerentes e o resto dos traballadores. É por isto que defendo un modelo en que se enfatice o feito de ofrecer unha educación criticamente democrática a todo o alumnado.

‘Currícula base’ establecidos polo goberno central vs. ‘currícula’ culturalmente relevantes en tempos de globalización. En cal dos dous elementos deberíamos facer máis fincapé e por que razóns?

Como expliquei anteriormente, as e os neoconservadores centran a súa axenda na restauración cultural. Exemplos disto nos Estados Unidos son xente coma E.D. Hirsch²¹, o anterior Secretario de Educación William Bennett²² e Alan Bloom²³ nos seus últimos tempos. Diane Ravitch²⁴ comparte moitos supostos cos membros deste grupo, malia que recentemente se teña movido nunha dirección máis progresista, unha vez que caeu na conta dos múltiples efectos negativos das políticas neoliberais e neoconservadoras que ela mesma apoiara tan ferventemente no pasado. Estas persoas queren que se retorne a unha visión da escolarización totalmente romantizada, na que se imparta un currículo estándar baseado nesa elocuente ficción que coñecemos como tradición occidental. Desexan que se volva a unha situación en que o coñecemento sexa maxistrocéntrico e estea baseado en altos estándares; estándares que á súa vez estean amplamente baseados nesa tradición considerada historicamente polas universidades máis prestixiosas como coñecemento lexítimo. Digo que se trata dunha tradición romantizada porque, en termos xerais, xamais existiu un tempo (ou, polo menos, así foi nos Estados Unidos) en que todo o mundo aprendese o mesmo currículo, onde todo o mundo falase a mesma lingua, ou onde toda a xente estivese de acordo con que a tradición occidental fose o modelo dominante; é dicir, un momento no que todos estivesen de acordo en qué contidos deberían ser incluídos e

21 Eric Donald Hirsch, Jr. é un académico emérito estadounidense (University of Virginia) especializado en temas de alfabetización en lingua inglesa e cultural. É un dos maiores defensores da instauración de currícula base a nivel nacional, tanto a través da súa fundación Core Knowledge® (para máis información, visite <http://www.coreknowledge.org/>) como tamén a través de libros como *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (Vintage Books, 1988) e *The Schools We Need: And Why We Don't Have Them* (Anchor Books, 1996), entre outros (N. da T.)

22 William John Bennett foi o terceiro Secretario de Educación dos Estados Unidos. Pertencía ao partido republicano e estivo no cargo baixo o mandato de Ronald Reagan entre os anos 1985 e 1988 (N. da T.)

23 Allan David Bloom (1930–1992) foi un filósofo americano de tendencias conservadoras que, ao longo da súa carreira, se interesou por temas relacionados coa educación; en especial, coa educación superior. É autor de libros como *The Closing of the American Mind* (Simon and Schuster, 1987) e *Love and Friendship* (Simon and Schuster, 1993) (N. da T.)

24 Diane Silvers Ravitch é unha académica e investigadora estadounidense (New York University, Steinhardt) especializada en educación. Exerceu como Secretaria Adxunta de Educación dos Estados Unidos baixo os mandatos de Lamar Alexander co Presidente George H.W. Bush (republicano) entre os anos 1991 e 1993, e Richard Riley co Presidente Bill Clinton (demócrata) entre 1997 e 2001. Publicou libros coma *The Schools We Deserve: Reflections on the Educational Crises of Our Times* (Basic Books, 1985) e *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education* (Basic Books, 2010) (N. da T.)



Entrevista a Michael Apple

excluídos de tal tradición. Polo tanto, esta posición está baseada nunha versión concienciadamente romantizada do pasado, do alumnado e das súas profesoras e profesores, así como tamén do pasado destas persoas e asume que, de non existir tal control externo, os axentes educativos rematarían por destruír esta cultura verdadeiramente “real”.

Esta circunstancia fai que os neoconservadores estean profundamente comprometidos co feito de establecer mecanismos de control máis férreos sobre o coñecemento, a moralidade e os valores a través de currícula nacionais ou ben estatais, así como tamén a través de avaliacións (moi reducidas) establecidas por cada Estado. Estas prácticas baséanse nunha forte desconfianza no profesorado e no persoal de administración das escolas. Os neoconservadores cren que os contidos e valores do “coñecemento lexítimo” tan só atoparán un lugar apropiado no currículo de establecerse un forte control central. Xa que logo, para a dereita neoconservadora, o feito de establecer un control férreo sobre as escolas vólvese crucial como estratexia para garantir que os valores e o coñecemento apropiados estean a ser ensinados a todo o mundo. Dende logo, a súa definición de “apropiado” é ben distinta da manexada por, digamos, unha perspectiva antirracista ou unha que asuma que o coñecemento se constrúe a través da acción, no canto de estar preestablecido e ser ensinado de tal xeito que o rol do estudantado sexa simplemente o de chegar a dominar tales contidos, calquera que sexan. As e os neoconservadores fan presión para que se instaure un “currículo de feitos”. Ademais, fan tamén presión para o establecemento dun currículo supostamente máis rigoroso, baseado no que cren que son altos estándares. Por conseguinte, dende o seu punto de vista a escolarización en si mesma debe ser máis competitiva, cunha reestratificación do estudantado en función do que é visto como coñecemento neutral e de probas de rendemento académico tamén “neutrais”. Isto ten creado unha situación na que “o rabo do exame menea o can do docente”.

Pero non só salientan a importancia dos feitos. Ao mesmo tempo, tamén promoven unha reindución de valores de tipo conservador a través do currículo, das prácticas de ensino e das avaliacións. Todo isto é indicativo de que, mentres que a retórica da última reforma educativa fai fincapé na descentralización, en realidade o que a miúdo acontece é que o control se dirixe cada vez máis cara a instancias centrais.

Pola contra, os movementos sociais a grande escala fixeron, e en liñas xerais seguen a facer, presión co obxecto de xerar as condicións propicias para que se produza unha transformación das escolas. Seguindo o exemplo do movemento pola liberación afroamericana nos Estados Unidos, estes movementos presionan as escolas para que cambien a súa metodoloxía, o seu currículo e a súa organización. Parte destes movementos adoitan ter unha axenda bastante radical.

Agora ben, para que os grupos dominantes poidan manter o seu liderado, estes deben incorporar certos elementos da axenda progresista na súa propia posición. O que os grupos dominantes fixeron incrivelmente ben e con extraordinario éxito nalgúns aspectos foi colleren (como dicilo?) as formas de multiculturalidade máis moderadas e seguras —e a miúdo máis conservadoras— e integralas nas escolas e no currículo. En consecuencia, hoxe os libros de texto inclúen, por exemplo, o que se coñece como “alusións”²⁵, onde páxina tras páxina atopamos esa mención marxinal sobre as contribucións feitas por persoas afroamericanas, latinas, asiáticas ou polas mulleres. A maior parte das veces, tales mencións aparecen como seccións especiais nos libros de texto e, polo tanto, rematan por actuar como engadidos sobre a historia e a cultura dos “outros”. Xa que logo, a posición diferencial destes colectivos con respecto aos “americanos reais” queda garantida. No entanto, o estudantado xamais chega a ver o mundo a través dos ollos da xente oprimida. Xamais ven o mundo a través dos ollos de xente concreta que está, por dicilo dalgún xeito, na base do escalafón social.

Resumindo; por unha banda, a inclusión da multiculturalidade no currículo foi en si un triunfo, dado que xurdiu a raíz de que grandes movementos sociais forzasen os grupos dominantes a responder. Debemos ter isto sempre presente. A multiculturalidade en ningún caso foi un agasallo. Mais, ao mesmo tempo, tamén é certo que boa parte da multiculturalidade que se implantou nas escolas é do tipo “máis seguro”. Este é un dos xeitos a través dos cales as relacións de poder existentes reinstítúen movementos oposicionais dentro dos discursos dominantes. A causa diso, creo que a multiculturalidade é abondo contradictoria. Quero loala polas súas vitorias. Mais tamén estou preocupado

25 “Mentioning”, en inglés (N. da T.)



Entrevista a Michael Apple

de que, coa restauración conservadora, moitas das ganancias máis progresistas a nivel social desaparezan na medida en que nos movemos cara a un currículo cada vez máis "seguro" e con apenas algún que outro elemento de activismo social. Preferiría que non tivésemos tan só educación multicultural, senón educación antirracista. Deste xeito, as historias de xente oprimida e de cor, tanto no pasado coma no presente, deixarían de ser un mero engadido. Pola contra, tales historias constituirían unha parte integral de como se formou esta nación. Isto precisaría recoñecer que a historia dos Estados Unidos (así como tamén doutros moitos países) é á súa vez a historia da opresión racial. Sen esta parte da historia, non hai historia. Tamén requiriría ver o mundo a través dos ollos da xente de cor, e non só mencionar as súas contribucións como engadidos. Por suposto, existen xa modelos de como pensar produtivamente sobre estas cuestións e sobre como facer política e levar a cabo prácticas que teñan en conta tales perspectivas, por exemplo, na obra de Gloria Ladson-Billings²⁶, Cameron McCarthy²⁷, David Gillborn²⁸, Michèle Foster²⁹, Rodolfo Torres³⁰ e Heidi Safia Mirza³¹, entre outros.



Antía González Ben, autora da entrevista, co Dr. Apple.

26 Gloria J. Ladson-Billings é unha académica e investigadora estadounidense (University of Wisconsin-Madison) especializada no eido da educación. Destaca polo seu traballo en relación coa pedagogía culturalmente relevante (termo que ela mesma acuñou) e a teoría crítica da raza. É autora de *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children* (Jossey-Bass, 2009, 2a ed.) e *Crossing Over to Canaan: The Journey of New Teachers in Diverse Classrooms* (Jossey-Bass, 2001), entre outros (N. da T.)

27 Cameron R. McCarthy é un académico e investigador estadounidense (University of Illinois at Urbana-Champaign) especializado en educación. É coñecido polos seus estudos sobre políticas de raza e cultura, así como tamén pola súa investigación sobre os efectos da globalización. Ten publicado libros como *Race and Curriculum* (Falmer, 1990) e *The Uses of Culture: Education and the Limits of Ethnic Affiliation* (Taylor and Francis, 1998) (N. da T.)

28 David Gillborn é un académico e investigador británico (University of London) especializado no eido da educación. Destaca polo seu traballo en relación coa raza/racismo en educación e a teoría crítica da raza. É autor de *Race, Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools* (Taylor and Francis, 1990) e *Racism and Education: Coincidence Or Conspiracy? Understanding Race Inequality in Education* (Routledge, 2008) (N. da T.)

29 Michèle Foster é unha académica e investigadora estadounidense (Claremont Graduate University) especializada en educación. Destaca polo seu traballo en relación cos estudos de raza e xénero. Ten publicado libros como *Black Teachers on Teaching* (The New Press, 1997) e *International Refugee Law and Socio-Economic Rights: Refuge from Deprivation* (Cambridge University Press, 2007) (N. da T.)

30 Rodolfo D. Torres é un académico e investigador estadounidense (University of California, Irvine) especializado no eido do urbanismo. Destaca polo seu traballo en relación coa teoría crítica da raza e a comunidade latina nos Estados Unidos. Escribiu libros como *Latino Metropolis* (with V. M. Valle, University of Minnesota Press, 2000) e *Race Defaced: Paradigms of Pessimism, Politics of Possibility* (with C. Kyriakides, Stanford University Press, 2012) (N. da T.)

31 Heidi Safia Mirza é unha académica emérita e investigadora británica (University of London) especializada en educación. Destaca polo seu traballo en relación con cuestións de etnia, xénero e identidade. Publicou libros como *Young, Female and Black* (Taylor and Francis, 1992) e *Race, Gender and Educational Desire: Why Black Women Succeed and Fail* (Routledge, 2009) (N. da T.)



Entrevista a Michael Apple

Cre que o fincapé que as escolas están a facer na avaliación para o rendemento de contas é unha boa estratexia para fomentar a innovación e a asunción de responsabilidades por parte dos diferentes axentes educativos? Considera que tal énfase se está a producir como resposta a demandas sociais ou, pola contra, como resposta a demandas realizadas por parte do mundo da política, do mercado laboral e dos medios de comunicación?

“Accountability”³² é unha palabra abondo interesante. Tal e como nos lembra Padilla³³, en ambas as dúas linguas dominantes nos Estados Unidos —inglés e español— a palabra “accountability” / “contabilidad” provén da mesma raíz latina: “putare” (pensar). En español, o verbo “contar” ten dous significados. Refírese tanto a facer cálculos coma a narrar. Xa que logo, supón tanto números coma palabras. Do mesmo xeito, en inglés, o termo “accountability” aínda comporta a idea de render contas a alguén, de relatar unha historia. Non obstante, descoidamos isto cando a reducimos a un simple cálculo numérico. Por desgraza, isto é precisamente o que aconteceu.

Que supón este reduccionismo para o proceso de crear unha educación seria e responsable, en particular para o alumnado máis pobre e de cor? Os autores dun libro que examina criticamente o que realmente lles pasou a estudantes, docentes e escolas concretas baixo a retórica de No Child Left Behind (NCLB)³⁴, *Leaving Children Behind*³⁵, son claros nas súas respostas. As consecuencias son numerosas, aínda que tres delas destacan sobre o resto. En primeiro lugar, NCLB produce resultados negativos tremendamente preocupantes en termos de promoción, retención e graduación, que están ademais claramente atravesados pola variable racial. Grande parte disto é consecuencia de usar unha proba estandarizada como única medida “lexítima” para avaliar as habilidades do estudantado. Por riba, tal sistema exclúe case todo aquilo que é complicado de avaliar e establece un currículo no cal certas materias (matemáticas e lectura) son consideradas como máis importantes polo simple feito de seren avaliadas, mentres que outras materias igualmente importantes (como, por exemplo, as ciencias sociais e naturais) son tratadas cada vez con maior superficialidade ou son incluso abandonadas.

Ademais, este sistema de rendemento de contas interrompe formas de saber con grande poder para as culturas e linguas do estudantado culturalmente diverso, facendo que a conexión entre o currículo e as realidades vividas polo alumnado sexa aínda máis difícil. Cando se suman, todas estas consecuencias crean o que se pode chamar un “enfoque substractivo no ensino de minorías raciais, culturais e lingüísticas” no que a valía do alumnado —en especial para o sistema educativo— se reduce aos seus resultados académicos.

Este é un paradoxo interesante. O público foi convencido de que unha proba claramente reducionista é capaz de avalialo todo. Así, esas persoas examinan os resultados e asumen que indican progreso. Mais non toman en consideración o complexo panorama en que se sitúan tales probas: diminución dos índices de graduación, uso fraudulento dos resultados e manipulación destes mediante a exclusión de certos estudantes, perda de autonomía, e simplificación drástica do currículo, de xeito que o estudantado remata por obter menos baixo o pretexto de obter máis. En definitiva, converten escolas e sistemas educativos enteiros en meras fábricas destinadas a producir unha única cousa: mellores resultados nas probas estandarizadas.

Pero isto non é todo. A atención primordial concedida a ese único obxectivo —mellorar as cualificacións do estudantado a calquera prezo— desvíaa atención de desigualdades ben reais entre distritos e áreas pobres e ricas en materia de recursos, experiencia do persoal, recadación de impostos segundo a renda per cápita, empobrecemento, falta de empregos cun soldo base e unhas condicións de traballo dignas, asistencia sanitaria deficiente, vivendas pobremente equipadas e outros. Esta situación fai incluso máis difícil ocuparse dalgunhas das causas de desigualdade

³² Esta palabra adoita traducirse ao galego como “rendemento de contas” (N. da T.)

³³ Padilla, R.V. (2005). High Stakes Testing and Educational Accountability as Social Constructions Across Cultures. En A. Valenzuela (Ed.), *Leaving Children Behind: How “Texas-Style” Accountability Fails Latino Youth* (pp. 249-262). Albany, NY: State University of New York Press.

³⁴ H.R. 1--107th Congress: No Child Left Behind Act of 2001. (2001). En GovTrack.us (base de datos de lexislación federal). Recuperado o 8 de xuño de 2012 dende <http://www.govtrack.us/congress/bills/107/hr1>

³⁵ Valenzuela, A. (Ed.). *Leaving Children Behind: How “Texas-Style” Accountability Fails Latino Youth* (pp. 249-262). Albany, NY: State University of New York Press.



Entrevista a Michael Apple

educativa máis difíciles de solucionar. Xa que logo, tal e como revela, por exemplo, Jean Anyon³⁶, aquelas reformas educativas que non abordan estas cuestións de forma seria, en realidade non son suficientemente serias en si mesmas. Por suposto, isto presenta unha cuestión difícil, que nos fai sentir incómodos: cando imos parar de demandar solucións inmediatas e, no seu lugar, tratar a educación (e as/os educadores) co respecto que merecen? Mostrar respecto significa deixar de asumir que as reformas educativas son suficientes por si mesmas, que se bastan por si soas, e que as respostas que precisamos poden provir da comunidade empresarial que tan namorada está dos balances de resultados, até o punto de perder a súa propia alma no camiño. Isto non debería servir como escusa para non esforzarnos ao máximo por proporcionar os recursos financeiros, institucionais, humanos, legais e intelectuais precisos para unha educación que realmente marque a diferenza. O que fai é pedirnos que “sexamos realistas” á hora de abordar temas educativos coa complexidade que merecen. Os intentos simplistas de reducir toda a escolaridade a medidas de resultados e de importar modelos empresariais ao eido educativo, simplemente, non funcionan.

Unha clara alternativa a este tipo de reformas simplistas, inoperantes e perigosas pode verse na transformación crítica e substantiva que xermolou na cidade de Porto Alegre, en Brasil. Como xa dixen, no meu libro máis recente, titulado *Can Education Change Society?*³⁷, trato polo miúdo este exemplo clave.

Vostede está comprometido coa deconstrución da linguaxe do “sentido común” a fin de propiciar as condicións lingüísticas necesarias para que se produza o cambio. Que importancia cre que ten este movemento de construción de significados no momento actual?

O sentido común —é dicir, a nosa interpretación ordinaria do día a día— non ten por que estar necesariamente equivocado. Tal e como apuntou Antonio Gramsci, sempre hai elementos de “bo sentido” e de “mal sentido” nas nosas interpretacións do mundo e do lugar que ocupamos nel. É máis, esa sensación contraditoria producida pola tensión entre o bo e o mal sentido constitúe o marco político e metodolóxico en que se sustenta a maior parte do meu traballo.

Malia a isto, o sentido común está a ser estratexicamente empregado nas loitas culturais por determinados grupos de intereses co obxectivo de gañar apoios para certas causas. En efecto, para que os grupos dominantes exerzan o liderado, un alto número de persoas debe estar convencido de que os mapas da realidade postos en circulación polas persoas con maior poder económico, político e cultural son máis acertados ca calquera outra alternativa. Os grupos dominantes levan isto a cabo vinculando ditos mapas aos elementos de bo sentido que a xente previamente ten, e cambiando o significado de certos conceptos clave e das estruturas de sensibilidade apareladas a tales conceptos, as cales proporcionan centros de gravidade para as nosas esperanzas, medos e soños sobre a sociedade.

O “novo bloque hexemónico” do que veño falando foi quen de facer importantes incursións na loita ideolóxica sobre o sentido común. Isto é, foi quen de fusionar de xeito creativo tendencias e compromisos sociais ben diferentes e de organizalos baixo o seu liderado no que respecta a cuestións relacionadas coas prestacións sociais, a cultura, a economía e, como moitos dos lectores saberán por experiencia propia, tamén coa educación. Durante tal proceso, a democracia quedou reducida a prácticas de consumo, a cidadanía transformouse en individualismo posesivo e gañou cada vez máis popularidade unha nova política baseada no resentimento e no medo ao “outro”. Resulta que a linguaxe ten un poder real. Conforman unha estratexia brillante cuxos efectos son claramente visibles ao noso redor, dado que as loitas culturais xamais foron epifenomenais. Nunca foron substitutos da acción no terreo económico, senón que, pola contra, teñen peso propio nas institucións que conforman a nosa sociedade.

Todo isto apunta á necesidade de que as persoas progresistas aprendan como empregar a linguaxe con intención de rebater as mensaxes postas en circulación pola alianza conservadora. Neste sentido, temos aínda moito que aprender da dereita política. Co fin de sermos capaces de interromper a axenda aludida, debemos ser quen de demostrar que non só a dereita ten respostas para cuestións reais e importantes da práctica educativa. Debemos

³⁶ Anyon, J. (2005). *Radical Possibilities: Public Policy, Urban Education, and a New Social Movement*. New York, NY: Routledge.

³⁷ Apple, M.W. (2013). *Can Education Change Society?* New York, NY: Routledge.



Entrevista a Michael Apple

facen ver que a educación crítica é en realidade “factible”, e non simplemente unha visión utópica coa que fantasían os “teóricos críticos” da educación.

A pedagogía crítica —que vostede sempre promoveu e pola que sempre loitou— parece estar bastante ausente da escena política actual, cada vez máis controlada pola dereita política. Que opinión lle merece este feito?

Para poder dar resposta a esta pregunta, dado que a pedagogía crítica está baseada nunha interpretación profundamente crítica da sociedade, nunha teoría crítica sobre a organización fundamental e as relacións de poder desta sociedade, teño antes que tratar unha cuestión previa: Que entendemos por “teoría crítica”? A teoría crítica ten unha longa historia como tipo específico de enfoque analítico e político en Alemaña e en Francia, pero especialmente en Alemaña durante a República de Weimar e trala disolución deste réxime, até que foi purgada ou ben forzada a fuxir do país polo réxime nazi. Por suposto, nomes coma Benjamin, Adorno, Horkheimer, Marcuse e outros están asociados con esta tradición.

Esta modalidade de teoría crítica xurdiu ao tratar de reflexionar sobre as relacións entre a cultura, as distintas formas de dominación e a sociedade. Comezou coma unha análise político-cultural da cultura capitalista de masas e despois estendeuse máis aló do capitalismo e das súas formas sociais —de aí, por exemplo, a análise do coñecemento técnico e dos intereses cognitivos como formas de dominación levada a cabo por Habermas—.

A teoría crítica ten, polo tanto, unha historia moi definida. Deduzo pola pregunta que cando di “teoría crítica” ao que realmente se refire é ao que eu prefiro chamar “estudos críticos sobre educación”, os cales constitúen unha categoría moito máis ampla. Estes inclúen traballos marxistas e neo-marxistas, así como tamén outros traballos máis relacionados coa Escola de Frankfurt, da que falei hai un minuto. Tales estudos inclúen ademais traballos na área da crítica cultural, da análise feminista postestrutural, da teoría *queer*³⁸ e da teoría crítica da raza, entre outros enfoques críticos. Xa que logo, na miña resposta vou interpretar o termo dende este último conxunto de enfoques máis amplo.

En efecto, da morea de voces que actualmente falan sobre educación, tan só as máis poderosas adoitan ser escoitadas. E, aínda que non hai posición unitaria ningunha que organice todas aquelas persoas con poder político, económico e cultural, as principais tendencias arredor das cales tenden a operar son máis conservadoras ca outra cousa. Eu sosteño que a principal razón pola cal a xente escoita os argumentos esgrimidos polas distintas faccións deste novo bloque hexemónico é porque resoan con certos aspectos das realidades que experimentan no seu día a día. A tensa alianza de neoliberais, neoconservadores, populistas autoritarios que actúan como activistas relixiosos e a nova clase media profesional e de xestión tan só funciona pola súa creativa articulación de temas que resoan fortemente coas experiencias, os medos, as esperanzas e os anhelos diarios das persoas. Noutras palabras, a modernización conservadora ten reorganizado por completo o sentido común da sociedade. Actuou en cada unha das esferas —a económica, a política, e a cultural— ata alterar as categorías básicas que empregamos para avaliar as nosas institucións e vidas públicas e privadas. Foi quen de establecer novas identidades ao recoñecer que, para gañar a nivel de Estado, era preciso gañar tamén entre a sociedade civil. Os éxitos deste vasto proxecto educativo teñen numerosas implicacións. Demostran o importante que son as loitas culturais. E, por estraño que pareza, dan lugar á esperanza. Obrígnanos a preguntarnos unha cuestión significativa: Se a dereita é quen de facer isto, por que non tamén a esquerda?

Non digo isto a xeito de pregunta retórica. Malia que non deberíamos emular os procesos a miúdo cínicos e manipuladores dos grupos de dereitas, o feito de que tivesen tanto éxito atraendo xente baixo o seu paraugas ideolóxico debería ensinarnos unha boa lección. Por suposto, hai diferenzas reais a nivel de diñeiro e poder entre as forzas da modernización conservadora e as daquelas persoas cuxas vidas están a ser traxicamente alteradas polas políticas e

³⁸ O termo ‘queer’ (cuxa tradución literal ao galego sería ‘estraño’) fai referencia ás minorías sexuais que non son heterosexuais, heteronormadas ou de xénero binario. Esta denominación adoita empregarse co obxectivo de superar a tradicional nomenclatura LGBT (que representa a lesbianas, gays, bisexuais e transexuais) por considerarse opresiva ou con tendencias asimilacionistas. (N. da T.)



Entrevista a Michael Apple

as prácticas promulgadas por esta alianza. Mais o certo é que a dereita tampouco era tan poderosa trinta anos atrás como o é agora mesmo. O que fixo foi organizarse colectivamente. Creou unha unidade descentralizada, na que cada unha das partes implicadas sacrificou parte da súa axenda individual para así avanzar naquelas outras áreas que os manteñen unidos. Podemos facer algo semellante?

Creo que si que podemos, mais tan só se evitamos confrontar as realidades e dinámicas de poder dun xeito romántico. A retórica posibilista de trazos románticos que empregan algúns dos escritores sobre pedagogía crítica non está abondo enraizada nunha análise táctica ou estratéxica da situación actual nin tampouco está o suficientemente baseada nunha boa comprensión dos movementos e reconstrucións discursivas que están a ocorrer por todas partes. Aquí sigo a Cameron McCarthy, quen nos lembra sabiamente: “Debemos pensar en posibilidades dentro das limitacións que nos son impostas; esas son as condicións do tempo actual”³⁹.

Para construírmos alianzas contrahexemónicas, pode que teñamos que pensar de xeito máis creativo ca no pasado —e, de feito, pode que teñamos que recorrer a novas formas de pensar case que heréticas—. Permítame propoñer un exemplo. Se o estudo da relixión ocupase un lugar máis central no currículo, habería acaso máis probabilidades de que a xente que atopa resposta ás grandes preguntas na relixión mire ao Estado con mellores ollos, e sexa polo tanto menos propensa a crer que as cousas públicas son sempre malas e aquelas que proveñen de entidades privadas son sempre boas? Non estou seguro de que isto sexa así. Mais o que si creo é que deberíamos cando menos considerar tal posibilidade.

Outro exemplo sería aproveitar elementos compartidos de bo sentido común entre grupos que polo xeral teñen axendas moi diferentes co obxectivo de opoñerse a determinadas políticas e programas que están a ser instituídos pola nova alianza hexemónica. É dicir, que existen importantes tensións dentro da modernización conservadora que proporcionan espazos importantes para promover accións conxuntas. Esta posibilidade está xa a ser recoñecida. De feito, hai unións políticas certamente inesperadas que están a aparecer a día de hoxe. A dereita e a esquerda populista teñen actuado conxuntamente en ocasións puntuais para loitar contra determinadas incursións neoliberais nas escolas. Así, o grupo Commercial Alert⁴⁰ liderado por Ralph Nader⁴¹ e mais a organización Eagle Forum⁴² capitaneada por Phyllis Schlafly⁴³ pelexaron conxuntamente contra Channel One⁴⁴, co obxecto de evitar que os nenos e as nenas sexan usados como audiencia cativa de anuncios publicitarios mentres están na escola. Ademais, dada a segregación ideolóxica que existe hoxe en día na sociedade, colaborar (sempre alerta) con grupos aparentemente opostos ten a vantaxe de axudar a reducir os estereotipos que eles (e quizais tamén nós) poidan ter. Estas colaboracións aumentan, polo tanto, as posibilidades de que a dereita populista recoñeza a capacidade dos grupos progresistas para solucionar problemas serios que tamén os preocupan. Tal beneficio non debería ser pasado por alto.

Xa que logo, a miña posición consiste en pór en práctica unha estratexia dual. Por unha banda, podemos e debemos

39 McCarthy, C. (2000, xaneiro). Conferencia non publicada pronunciada na International Sociology of Education Conference. University of Sheffield, Inglaterra.

40 Commercial Alert [Alerta Comercial] é unha organización cívica estadounidense sen ánimo lucrativo que loita contra a publicidade dirixida a menores de idade e a comercialización da cultura, a educación e o goberno. Commercial Alert foi co-fundada no ano 1999 por Ralph Nader, quen actualmente está ao cargo do seu consello asesor. Para máis información sobre Commercial Alert visite: <http://www.commercialalert.org/> (N. da T.)

41 Ralph Nader é un avogado, activista político, autor e conferenciante estadounidense que se preocupa especialmente por temas de protección do consumidor, axuda humanitaria, medio ambiente e política democrática. Nader adquiriu notoriedade coa publicación do seu libro *Unsafe at Any Speed* (Grossman Publishers, 1965), no que denuncia a resistencia dos fabricantes de automóviles á introdución de medidas de seguridade nos seus produtos. Ademais, Nader foi cinco veces candidato á presidencia dos Estados Unidos (1992, 1996, 2000, 2004 e 2008). (N. da T.)

42 Eagle Forum [Foro da Aguia] é un grupo de interese estadounidense de carácter conservador e pro-familia que se autodefine como defensor da soberanía estadounidense, da súa Constitución, da identidade deste país e da educación tradicional. Eagle Forum foi fundado en 1972 por Phyllis Schlafly, quen segue a ser a presidenta desa organización. Para máis información sobre o Eagle Forum visite: <http://www.eagleforum.org/> (N. da T.)

43 Phyllis Schlafly é unha avogada, activista política, autora e conferenciante estadounidense de corte conservador especialmente coñecida pola súa oposición á igualdade de dereitos entre homes e mulleres, e ao control de armas de fogo. (N. da T.)

44 Channel One News [Noticias Canal Un] é un telexornal de dez minutos de duración e dous minutos de anuncios publicitarios producido pola compañía Alloy Media + Marketing que se emite en miles de centros educativos estadounidenses a través dun contrato segundo o cal as escolas reciben gratuitamente unha antena parabólica, dous reprodutores de vídeo e aproximadamente un aparello de televisión por cada aula a cambio de comprometerse a expor o seu alumnado todos os días ao noticieiro durante tres a cinco anos. Para máis información sobre Channel One visite: <http://www.channelone.com/> (N. da T.)



Entrevista a Michael Apple

construír alianzas estratéxicas alá onde sexa posible e haxa un beneficio mutuo para as partes implicadas —sempre e cando iso non poña en dúbida a esencia das crenzas e valores progresistas—. Ao mesmo tempo, precisamos seguir construíndo máis alianzas progresistas entre os nosos/as votantes arredor de cuestións de clase social, raza, xénero, sexualidade, discapacidade, medio ambiente e globalización e explotación económica.

Mais, por riba de todo, hai unha área en particular que debería estar no centro das nosas preocupacións como educadores e educadoras: proporcionarmos respostas reais a problemas prácticos en educación. Ao amosar loitas exitosas por construír unha educación crítica e democrática en escolas e comunidades reais compostas por docentes e alumnado de carne e óso, recéntrase a atención na acción. Xa que logo, difundindo tales “historias” conséguese que a educación crítica pareza “factible”, e non tan só unha visión utópica ideada por “teóricos críticos” da educación. Aquí é onde as intervencións político-educativas do libro *Democratic Schools* ou da revista cada vez máis influente *Rethinking Schools* xogan un papel crucial, dado que a dereita xoga con vantaxe cando se trata de falar de “sentido común” ou con palabras “de andar pola casa”. Ademais, podemos tamén empregar eses elementos de inclinación progresista para demostrar que non só a dereita ten respostas para as cuestións realmente importantes da práctica educativa.

Que ideas de Ivan Illich e de Paulo Freire considera aínda vixentes, de haber algunha, e por que razóns?

A finais dos anos setenta escribín unha crítica da obra de Illich cuxos principais argumentos aínda manteño a día de hoxe⁴⁵. Deste modo, aínda que creo que as ideas de Illich sobre desescolarización son moi interesantes, tamén penso que son demasiado románticas e que ademais se prestan ben a fins paradoxalmente conservadores. Para comezar, cómpre lembrar que as escolas foron un triunfo en diversos aspectos para moita xente oprimida. A xente de cor podía ser, e a miúdo era, maltratada, e ás veces incluso asasinada polo simple feito de aprender a ler. Aos escravos/as estáballes prohibida a escolarización. Á súa vez, moitas mulleres de distintos países enfrontáronse —e nalgúns lugares aínda se enfrontan— a ameazas similares cando tratan de ir á escola.

En segundo lugar, e máis recentemente no marco das “reformas” neoliberais e neoconservadoras, cómpre subliñar que a reforma escolar de máis rápido crecemento nos Estados Unidos está a ser a educación no fogar. Máis de dous millóns de nenas e nenos foron xa retirados de escolas públicas —e incluso relixiosas— e están a ser escolarizados polos seus pais nos seus respectivos fogares. O grupo de pais/nais máis numeroso a favor desta tendencia está composto por activistas relixiosos sumamente conservadores que esencialmente ven as escolas como —e estou citando un deles— “instrumentos do demo”. Moitos destes pais/nais non queren que as súas fillas e fillos experimenten nada que os poida levar a pensar criticamente, nin expoñelos ao que ven como a “contaminación cultural do outro”.

Mal que nos pese, este é o uso máis estendido da noción de desescolarización en todo o mundo. Polo tanto, tal e como xa dixen, a postura de Illich pode dar lugar a resultados extremadamente conservadores e incluso até racistas, malia ao feito de que Illich estaría de seguro completamente en contra desta recente interpretación do seu concepto de desescolarización.

Por outra banda, hai moi pouquiña xente ante a que estaría disposto a sentar aos pés, e Freire é unha delas. Freire é unha desas persoas das que estou orgulloso de dicir que coñecín en persoa. Porén, como con todo o mundo, hai certos momentos e certas cousas que debemos criticar. Temos tendencia a crear deuses. Sei de boa man que isto incomodaría a Freire. Cando estiven en Brasil, quedoume claro que hai un bo número de persoas progresistas en desacordo coa obra de Freire, razón pola cal creo que nos facemos un fraco favor creando deuses, dado que isto nos fai esquecer que existen debates sobre a súa obra no seu propio país de orixe. De modo que a primeira cousa que suxeriría facer a este respecto é pescudar cales son os debates que hai sobre as teorías pedagóxicas de Freire no lugar onde foron desenvolvidas. Neste sentido, aseguráronos de que non importamos cousas que poderían ser melloradas de ligalas ás tradicións orixinalmente múltiples e a miúdo conflictivas das que proveñen. Só así poderemos

⁴⁵ Apple, M.W. (1975). Ivan Illich and Deschooling Society: The Politics of Slogan Systems. En N. Shimahara & A. Scrupski (Eds.), *Social Forces and Schooling* (pp. 337-360). New York, NY: David McKay.



Entrevista a Michael Apple

entender mellor as súas fortalezas e debilidades, no canto de velas como meros recursos políticos/pedagóxicos que poden ser empregados en calquera lugar, sen necesidade de reconstrución ningunha, nin tampouco de reflexionar sobre as súas contradicións. O feito de adoptar estas cousas sen antes reconstruílas vai en contra da noción mesma de pedagogía freireana.

Malia que estou de acordo coa idea de que cada quen inicia a súa pedagogía persoal a través da propia experiencia e con que hai distintas formas de fomentar iso —e aquí Freire era incomparable a nivel mundial— ao mesmo tempo son probablemente máis gramsciano noutros aspectos, coma o feito de considerar que estamos desatendendo demasiado as cuestións relacionadas co contido. Estou algo aflito pola idea que algunhas persoas teñen de que, á hora de promover a alfabetización política da poboación, o cal supón un proceso moi lento, ese coñecemento que a miúdo cualificamos de “burgués” non é esencial para emprender esa alfabetización. Damos por feito que os recursos necesarios están sempre dalgún xeito na comunidade, de modo que esta comunidade non precisa que “nós” llos levemos. Eu creo que todo o coñecemento, incluso o das disciplinas tradicionais, foi construído sobre a base do traballo da xente. De modo que lle pertence e merece estar na súa posesión. Eu incluso iría máis aló —malia que penso que a pedagogía podería ser a mesma— e tomaría aínda máis en serio a cuestión do contido. Penso que corremos un grave perigo ao apropiarnos de, e facer politicamente seguro, material brillante desenvolvido no Terceiro Mundo a través de loitas de natureza práctica.

De ser así, estaríamos contribuíndo a que perdese o seu compromiso crítico coa liberación. Como xa dixen, non creo que sexa sinxelo traducir isto ás nosas clases, nin tampouco creo que as condicións vaian ser exactamente as mesmas. Ao meu parecer, tales ideas deberían ser reapropiadas e reconstruídas arredor dos temas, as estruturas e as vidas da xente real nos países industrializados. Debemos ter moito coidado con evitar crear unha nova moda sen expectativas de futuro a longo prazo.

Creo que o que a miúdo tendemos a facer é seguir a Freire como se dun modelo fácil se tratase, como se a súa fose unha simple técnica replicable, unha técnica para sacar da chistera cando mellor conveña, esquecendo que a súa obra foi construída no seo de diversas loitas e que, por tanto, ha de ser reconectada e reconstruída coa xente. De modo que existen varios perigos arredor deste tema. Ao mesmo tempo, a perspectiva freireana supón un avance tan grande sobre os modos tradicionais de pensar sobre a educación non formal, sobre as fontes de coñecemento e sobre como podemos articular todo iso dun xeito crítico, que sería un acto de mala fe non permitir que impregnase moito do que facemos. Porto Alegre desenvolveu formas de usar na práctica este enfoque esencialmente freireano polo que, unha vez máis, temos moito que aprender da súa experiencia.

O traballo das educadoras e dos educadores progresistas conforma un exemplo de política cultural. Isto require que todos nós traballemos a favor do que Williams⁴⁶ chamou unha “viaxe de esperanza” de cara á “longa revolución”. Non comprometerse con esta empresa e contentarse con menos sería como ignorar as vidas de millóns de estudantes e docentes arredor do mundo. Polo tanto, non actuar equivale a deixar gañar ás/aos poderosos. Podemos permitir que isto aconteza?

46 Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. London, UK: Chatto and Windus. [Traducido ao castelán como: Williams, R. (2003). *Una larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.]



Entrevista a Michael Apple

PARTE II- O papel da educación galega nun contexto global

É martes, 29 de maio e estou na Universidade de Wisconsin-Madison, co Dr. Michael Apple, unha das grandes figuras internacionais na área da teoría educativa. O Dr. Apple acaba de someterse a unha operación cirúrxica e está aínda a se recuperar, polo que lle quero agradecer de corazón termos concedido esta primeira entrevista para a Revista Galega de Educación, especialmente nun día coma hoxe.

* * * * *

Moitas das preguntas sobre as que imos conversar nesta ocasión versarán sobre os contextos español e galego, cos que sei que está familiarizado. Xa que logo, podería comentarnos como comezou a súa relación, xa duradeira, co noso país?

En primeiro lugar, é importante sinalar que proveño dunha familia moi comprometida en temas políticos. Na miña familia, a loita contra o fascismo é un elemento absolutamente central á nosa identidade e aos tipos de política en que estamos inmersos. Teño familiares que loitaron no Batallón Abraham Lincoln e nas Brigadas Internacionais nos anos trinta en España. Un deses familiares resultou ferido na Batalla de Madrid. Polo tanto, para min viaxar a España forma parte dunha peregrinación familiar moi presente na miña educación desde que tiña dous anos. Escoitei moitas historias sobre as loitas contra Franco, sobre as loitas contra o fascismo, nas que a guerra española era vista como un evento crucial para o futuro do fascismo no mundo enteiro. Sinto a obriga de relatar aquí unha breve anécdota a este respecto. Estaba eu camiñando cun bo amigo por Madrid nos anos oitenta cando, ao pasar por unha determinada zona, reparei nunha placa que identificaba aquela parte da cidade. Nese momento, iluminóuseme unha lámpada na cabeza; decateime de que se trataba do lugar en que anos atrás se desenvolvera unha batalla, a mesma batalla en que un dos meus familiares resultou ferido. Foi unha experiencia inesquecible. Máis tarde, de cara á media noite (como é costume en España), fomos a un restaurante e alí o meu amigo contou a historia do meu familiar. Todo o mundo se puxo en pé e cantou unha canción, que eu tamén coñecía. Tratábase da Internacional.

En efecto, España forma parte da miña tradición familiar non só a raíz da sensibilidade histórica adquirida ao ter medrado no seo da miña familia, senón que a dita historia cobra nova vida cada vez que viaxo a España, cando vexo cousas que me lembran o profundo compromiso da miña familia e o meu propio compromiso con seguir a loita.

Apreciou vostede moitos cambios entre a primeira vez que viaxou a España e a última?

Moitos. Obviamente, a maior parte de España experimentou unha intensa “des-franquización”, aínda que non todo o país. Con ocasión do Congreso Internacional de Didáctica celebrado en 1993 na cidade da Coruña⁴⁷ no que participei, e na visita xerada a Ferrol mostráronme a casa familiar de Franco. Alá, puiden observar flores e estampas, as cales indican que el é aínda lembrado con nostalgia por certas persoas. Ademais, nunha viaxe posterior a Madrid, leváronme a un forte en que se librou unha das batallas máis importantes da guerra civil: o Alcázar de Toledo. Alí, había un enorme retrato de “El Jefe”⁴⁸ (descúlpeme a expresión) rodeado por metralladoras de canón longo formando unha coroa. Claramente, incluso dez ou quince anos despois de que Franco xa non estivese no poder, e mentres grandes cambios estaban transformando o país, aínda había —non sei moi ben como chamalo— afecto, medo, apoio..., todas esas complexas emocións que tenden a acompañar o populismo de dereitas e mais a idea dun “Estado forte, relixión forte e familia forte”.

Polo tanto, cada vez que viaxo a España, vexo dúas tendencias en xogo. Unha é a perda de poder por parte dunha particular alianza política, cultural e económica que considero extremadamente perigosa. Ao mesmo tempo, tamén

⁴⁷ Dito Congreso que reuniu na cidade importantes personalidades internacionais neste campo, coa coordinación do profesor Jurjo Torres Santomé, quedou plasmado nunhas amplas Actas: *Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata, 1995.

⁴⁸ O Dr. Apple pronunciou esta expresión en castelán.



Entrevista a Michael Apple

observo un renacer dela. A situación política actual, que xamais crin posible mentres eu vivise, apunta ao feito de que tales tensións aínda existen. A crise económica saca a relucir tanto o mellor como o peor da xente, e estamos a ver unha vez máis un traballo inmensamente creativo por parte da dereita tratando de acusar a esquerda de todo tipo de problemas, como son os movementos seculares. Pensa, por exemplo, en que o Opus Dei acumula un grande poder en educación, así como tamén na igrexa, a raíz non só de impulsos españois, senón tamén procedentes do Vaticano. Todo isto prodúcese simultaneamente. É por iso que, por unha banda, quero permanecer optimista con respecto a España, dada a longa historia da súa democracia e as loitas que se desenvolveron por e sobre ela —hai unha razón pola cal a miña familia loitou alá—. Ao mesmo tempo, podemos observar o rexurdimento de forzas de dereitas. Esta é a historia de España, que así mesmo é a historia da maior parte dos Estados.

A maioría dos seus libros foron traducidos ao castelán nos anos noventa, e desde aquela vostede viaxou a miúdo a España. Que opina sobre a tradución e difusión das súas obras entre a comunidade educativa española?

Unha das cousas que máis valoro sobre a historia de España e a súa esquerda intelectual é a habilidade deste grupo para criticarse a si mesmo. Hai tendencias stalinistas que teñen unha historia ben longa en España, así como tamén en Francia, en Inglaterra e nos Estados Unidos. Repito, eu proveño dunha familia formada por unha nai comunista e un pai socialista. Eu sabía que, ás veces, os meus pais non se falarían, entre outras cousas, porque as súas familias estaban politicamente enfrontadas. Penso que xa lle contei a broma máis famosa do meu avó, que era: “Cando a esquerda se sitúa en formación de fusilamento, colócase facendo unha roda. Imos acabar matándonos uns a outros!” España ten unha longa historia disto, igual ca moitos outros lugares. Non creo que España sexa diferente neste sentido, aínda que si é certo que alá tal tendencia se manifesta de xeito particularmente intenso. Creo que fun o suficientemente afortunado como para escribir libros nun tempo en que a esquerda estaba renecendo, cando estaba sendo autocrítica, cando se estaba “desestalinizando”; cando cuestións como a raza⁴⁹ e o xénero se volveron máis prevacentes, e tamén cando as loitas culturais, no sentido gramsciano⁵⁰ deste termo, estaban gañando pulo. Creo que unha das cousas que pasou foi que os meus libros saíron do prelo no momento exacto, nunha época de anti-esencialismo e anti-reducionismo cun forte elemento de economía política, e na que ao mesmo tempo se entendía que as loitas sobre o que se considera ‘sentido común’ son absolutamente centrais —todas estas eran tendencias cruciais—.

Unha das esferas en que se produce a creación do sentido común é o eido da educación e as loitas arredor dela —non simplemente o sistema educativo, mais a educación en xeral—. Reparar nisto aumentou o meu respecto cara aos movementos insurxentes de base e cara aos movementos intelectuais que teñen unha longa historia en España, nos que a retórica é: “Debemos permanecer fortes ante os ataques da dereita, mais tamén debemos ampliar os tipos de causas coas que estamos comprometidos”. Podemos ver isto na actualidade, por exemplo, nunha parte da esquerda, a cal se está a volver ultra-nacionalista⁵¹ e anti-inmigración, o cal creo que é ben ben perigoso. Tal tendencia pode verse en Francia e en Inglaterra. Acabo de regresar de Israel e de Palestina e, sen dúbida, é posible tamén ver isto nas noticias israelís sobre os ataques a inmigrantes de cor negra⁵² procedentes de África a mans de xente que non é soamente de dereitas. Os sentimentos anti-inmigración traspasan fronteiras políticas.

Polo tanto, unha das cousas que me preocupa sobre a esquerda en España é se será quen de manter a súa habilidade para ser reflexiva, a súa habilidade para aguantar o empaque das correntes de dereitas, a súa habilidade para ser flexible cando debe selo. Mais tamén creo que hai unha corrente na esquerda que está xenuinamente preocupada

49 Enténdase este termo dende un punto de vista puramente sociocultural e histórico, en ningún caso psicobiolóxico (Nota da Tradutora).

50 O Prof. Apple está a referirse a Antonio Gramsci, o escritor, lingüista e grande intelectual italiano, que foi secretario xeral do *Partito Comunista Italiano* (PCI), enfrontado a Mussolini, que o encadeou e deixou morrer na cadea. Antonio Gramsci segue a ser hoxe considerado polas súas análises políticas e culturais, así como tamén por ter acuñado o concepto ‘hexemonía cultural’, para referirse aos mecanismos de mantemento do Estado como poder de clase nas sociedades capitalistas (N. da T.)

51 O entrevistado está a referirse ao apoio de modelos centralistas nos que as grandes decisións son tomadas por un grupo reducido de persoas que ocupan posicións de poder no sistema (N. da T.)

52 Unha vez máis, enténdase esta expresión dende un punto de vista sociocultural e histórico (N. da T.)



Entrevista a Michael Apple

con estas tendencias de que falo: reduccionismo, esencialismo dentro da propia esquerda etc. Esta corrente usou a miña obra en múltiples formas para facerse preguntas non só sobre a dereita, senón tamén sobre algunhas das tendencias manifestadas pola propia esquerda. Non pertenzo á igrexa, así que non lle teño medo ás herexías; pola contra, teño un proxecto político ben definido. Xa que logo, creo que as cuestións que propoño para España e en España son útiles. A poboación española, os intelectuais e os activistas políticos, homes como mulleres, téñenme ensinado que partes do meu traballo están ben, e cales outras precisan ser corrixidas á luz das experiencias españolas. Mais, a medida que medro e vou comprendendo cada vez máis as sutilezas das experiencias españolas —e aquí o plural é importante: *experiencias*— tamén espero ter contribuído aos movementos políticos, culturais e económicos en España. Así mesmo, tamén espero ter contribuído a cuestionar aquilo que estes movementos moitas veces dan por sentado.

Cre que os seus libros contribuíron a establecer un sistema educativo democrático en España, dado que ambos apareceron a principios dos anos noventa?

Así é. Por exemplo, o libro no que Jim Beane e mais eu actuamos como secretarios críticos, *Democratic Schools*⁵³, tivo unha grande influencia en certos ámbitos como o Proyecto Atlántida de Madrid,⁵⁴ ou as escolas democráticas xestionadas por movementos comunitarios preto de Barcelona. Está claro que estes tipos de iniciativas axudaron a mobilizar e proporcionar modelos para o traballo que está sendo actualmente desenvolvido en termos de educación democrática crítica. O feito de que eu estea tan estreitamente vinculado con CREA [Centro Especial en Teorías e Prácticas Superadoras de Desigualdades] na Universitat de Barcelona⁵⁵ evidencia que, cando acudo alá, se produce traballo en ambas as direccións. O mesmo acontece en Madrid, a onde acudo chamado non só por grupos de académicos, senón tamén por grupos formados por activistas culturais e educativos para falar sobre escolas democráticas e mobilizacións arredor desa temática.

Dende logo, aínda que debemos criticar o neoliberalismo e as súas tendencias destrutivas, non me contenta o feito de críticoalo por que si. Por dúas razóns. A primeira é que non creo que se trate simplemente de neoliberalismo, senón dunha alianza maior da que falo en máis detalle en *Educating the "Right" Way*⁵⁶. Non creo que se poida entender España simplemente pensando en neoliberalismo. Os grupos conservadores culturais e os movementos relixiosos ocupan un lugar central nos debates e tensións que existen en España; e o crecemento das clases medias é absolutamente central aos modos en que o Estado operou, para ben ou para mal, neste país. Por iso, non me contenta o feito de centrar toda a atención no neoliberalismo. Mais tampouco estou satisfeito por outras razóns. No meu último libro, *Can Education Change Society?*⁵⁷, argumento que unha das tarefas dos activistas académicos críticos —e estas tres palabras deben ir xuntas; en efecto, non me considero un investigador "neutral"— consiste en actuar como secretarios críticos de movementos sociais que hoxe en día están a marcar a diferenza. Traballo como *Democratic Schools* representan a miña forma de pór isto en práctica; quero poder dicir a outras persoas: "Este é o aspecto que ten a democracia". Ao meu entender, o feito de que *Democratic Schools* obtivese unha grande difusión e de que me chamen para dar charlas dende grupos que non só pertencen ao ámbito universitario evidencia non só o meu propio compromiso, senón tamén o compromiso de moitas outras persoas en España que abrazan a dobre tarefa de seren a un tempo investigadores ou investigadoras e activistas. O papel de intelectual público, no que a palabra público é tan importante como a palabra *intelectual*, vólvese crucial.

Non creo que puidese vivir se non desenvolvese ambos roles, e hai xente en España que sente exactamente o mesmo.

53 Apple, M.W. e Beane, J.A. (2007). *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education* (2a Ed.). Portsmouth, NH: Heinemann. [Traducido ao castelán como: Apple, M.W. e Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.]

54 Para máis información sobre o Proyecto Atlántida visite: <http://www.proyectoatlantida.net/>

55 Para máis información sobre CREA visite: <http://creaub.info/es/>

56 Apple, M.W. (2006). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality* (2nd Ed.). New York, NY: Routledge. [Traducido ao castelán como: Apple, M.W. (2002). *Educar "como Dios manda": Mercados, niveles, relixión y desigualdad*. Barcelona: Paidós Ibérica.]

57 Apple, M.W. (2013). *Can Education Change Society?* (2013). New York, NY: Routledge.



Entrevista a Michael Apple

Como vostede seguramente saberá, o actual goberno español propuxo reducir a etapa de educación secundaria nun ano co fin de comezar a orientar antes ao alumnado cara ao terreo 'vocacional' ou ben en dirección a carreiras universitarias. De acordo co discurso oficial, esta medida axudará a atender mellor as capacidades, necesidades e actitudes do alumnado e tamén a reducir as altas taxas de abandono escolar. Cre que esta é unha boa razón para adoptar tal medida, ou habería que considerar á súa vez certas cuestións económicas e de mercado?

Creo que está no certo nos dous casos. Mais, permítame explicarme. Nancy Fraser, no seu libro titulado *Unruly Practices*⁵⁸, fala sobre as políticas e os discursos de necesidades, dúas ideas que se integran con algúns dos meus razoamentos en *Educating the "Right" Way* e mais en *Can Education Change Society?*; este último é un libro que aínda non está traducido ao castelán. O razoamento de Fraser di algo así como que os grupos dominantes préstalles moita atención ás voces insurxentes que proveñen de instancias inferiores. Dado que os subalternos sempre falan, a cuestión é: Hai alguén escoitando? E a tarefa dos grupos dominantes consiste en apropiarse desa linguaxe, transformar os seus significados e daren respostas a través de reformas tan seguras como poidan para non poñeren en perigo o seu liderado hexemónico. Un dos argumentos que expoño en *Educating the "Right" Way* é que os grupos dominantes utilizan elementos de bo sentido común que a xente xa ten; en ningún caso botan man de elementos de mal sentido. A miña interpretación deste fenómeno é fundamentalmente gramsciana: penso que a falsa conciencia non existe. Polo contrario, a xente ten unha conciencia contradictoria e é quen de interpretar o que está a acontecer nas súas vidas cotiás, cando menos parcialmente.

Non cabe dúbida de que España ten unha taxa de desemprego increíblemente elevada, así como tamén de abandono escolar. Isto é trágico. España está a sufrir unha crise educativa e a tarefa dos progresistas *non* consiste simplemente en defender a educación tal e como está na actualidade. Iso sería un erro. Acabaría por espantar a xente. Mais non me interprete mal. Dicir isto é diferente a dicir que non deberíamos defender a autonomía e os dereitos dos e das docentes. A dereita está furiosa coa educación porque se conseguiron vitorias. É significativo que lembremos isto. Unha parte demasiado importante da esquerda ten actuado historicamente de xeito reduccionista cando di que as escolas son simples axentes de estratificación social. Iso é só parcialmente correcto. Por que ía estar a dereita tan anxada coas escolas se estas simplemente se limitasen a reproducir o que a dereita quere? Debemos tomar seriamente o noso inimigo. Debemos ser cautelosos para non darlles a estes grupos o que aínda non gañaron. Xa que logo, o que a dereita fai é escoitar as queixas, apropiarse dos problemas e empregar tales problemas para cementar a súa propia estratexia de xerar consentimento. Parte da súa tarefa consiste en apropiarse de palabras cargadas de economía sentimental; palabras como: democracia, cidadanía, xustiza, responsabilidade, relevancia, dar á infancia o que necesita. Non podo imaxinar ningún pai ou nai *non* querendo que os seus fillos teñan unha educación que é útil. A cuestión é: Que se considera útil? E quen determina iso?

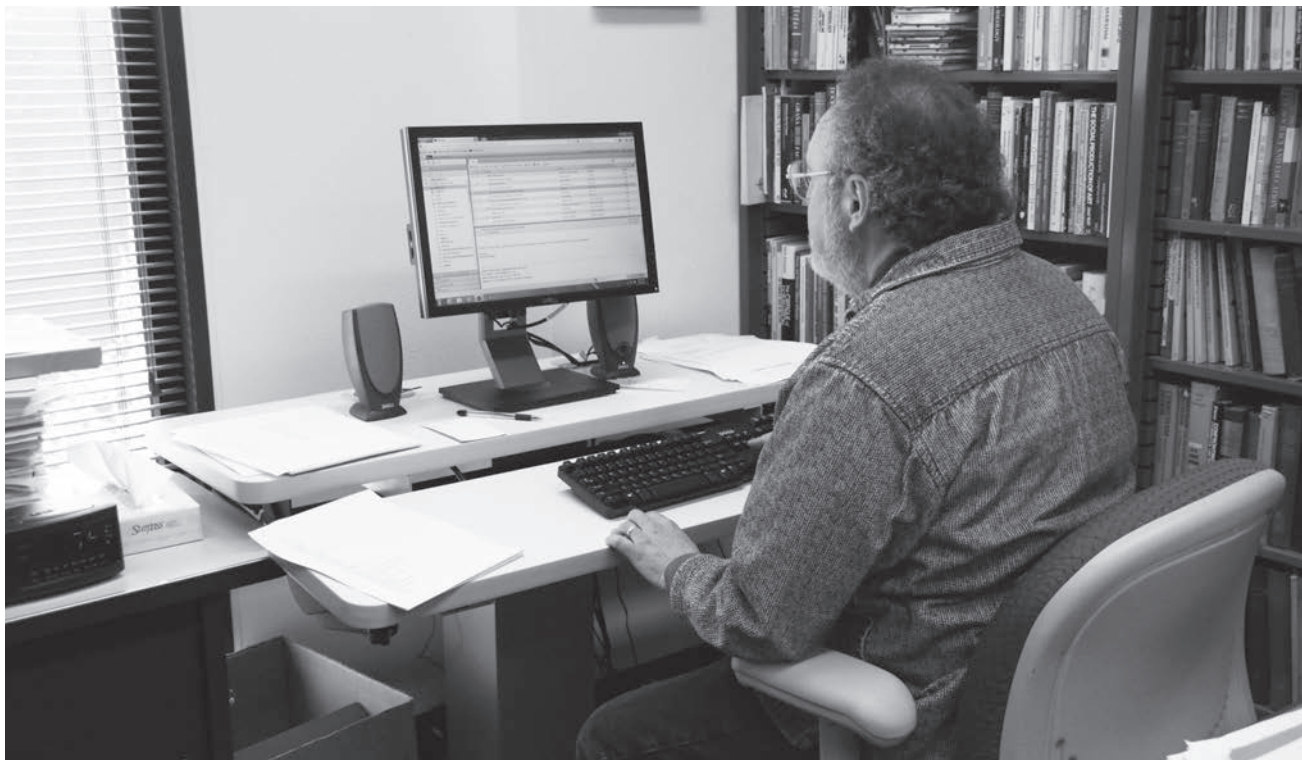
A dereita actual é moi intelixente, e creo que facemos un fraco favor ás complexidades que caracterizan as ideoloxías non entendendo que, desafortunadamente, temos moito que aprender da dereita. Precisamos decatarnos de que a dereita é moi gramsciana, que os seus simpatizantes saben ben como apelaren ao sentido común. Escoitaron coidadosamente as queixas actuais sobre alto desemprego, escolas que non proporcionan nada de interese ao seu alumnado etc., e empregaron estas cuestións para formar unha alianza que incorpora algúns membros da clase traballadora e algúns outros membros das clases medias —de novo, unha estratexia gramsciana— para xerar consentimento. Fixérono moi ben e esta é unha das razóns polas que en moitos dos meus libros argumento que a esquerda precisa escoitar moi atentamente o que fixo a dereita. Os seus membros son xenios. Son tramposos, manipuladores e están moi ben financiados. Moito mellor que a esquerda. Ademais son ben listos; entenden de Gramsci.

Dende un punto de vista empírico, que é o que sabemos? En cada unha das nacións do mundo nas que se restituiu a segregación do alumnado de acordo con algunha característica específica (as súas capacidades, os seus intereses futuros etc.) comprobouse que tal medida axuda a uns poucos estudantes da clase traballadora e marxina moitos

⁵⁸ Fraser, N. (1989). *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.



Entrevista a Michael Apple



outros. Non hai evidencia ningunha que apoie as actuais declaracións da dereita de que esta vez todo vai ser diferente. Un bo exemplo serían os Estados Unidos con *No Child Left Behind*⁵⁹, unha lei á que o Estado español está recorrendo nestes momentos. A lóxica desta lei é: “Non podemos deixar que o Estado oculte os seus “fracasos”. Ademais, usaremos os datos sobre tales “fracasos” para reorganizar as escolas en atención ás necesidades do alumnado. Penalizaremos os/as docentes e tamén as escolas pouco eficientes: pecharémolas, traspasarémolas ás autoridades relixiosas ou ben a entidades privadas”. Isto forma parte da axenda do Estado español en moitos sentidos. É basicamente a axenda neoliberal. Nos Estados Unidos está predito que, para o ano 2014, dous terzos destas escolas estatais⁶⁰ sexan etiquetadas como “fracasos”—o cal non deixa de ser moi interesante— baixo o argumento de que estamos “axudando ao alumnado”. Penalizaremos aquelas escolas que non estean respondendo ás necesidades do alumnado, e tales necesidades serán medidas a través de resultados obtidos en probas estandarizadas, cuxas cualificacións de corte están a ser constantemente elevadas. Isto é exactamente o que se está a propoñer e a levar a cabo por toda Europa, e certamente tamén en España, a medida que as probas estandarizadas cobran cada vez máis relevancia. É como un espello que podemos soste ante nós e dicir: “Isto reflicte exactamente o que está a acontecer ao redor do mundo enteiro”. Tal razoamento é mortal. Tal e como sinalei en *Educating the “Right” Way*, os datos que existen son concluíntes sobre o que vai acontecer. Debemos entender, non obstante, por que a xente se deixou convencer.

Non hai dúbida de que as escolas están estratificando nestes momentos, incluso a pesar de todas as vitorias gañadas polos docentes, por grupos de inmigrantes, polas mulleres e por nenos e as nenas con discapacidades diagnosticadas. O Estado viuse obrigado a responder a esta circunstancia, malia que hoxe en día é caro responder, en grande medida a causa da crise económica creada polos grupos dominantes e logo usada polas elites neoliberais como parte da súa estratexia para eludiren responsabilidades públicas en materia de necesidades sociais básicas. Para estes grupos conservadores, a tarefa consiste basicamente en recortar orzamentos, clasificar e seleccionar persoas e deixar claro que determinadas materias —Artes Plásticas, Música, Literatura— non son importantes, porque ao pare-

59 [Que ningún neno/a quede atrás]H.R. 1--107th Congress: No Child Left Behind Act of 2001. (2001). En GovTrack.us (base de datos de lexislación federal). Recuperado o 8 de xuño de 2012 dende <http://www.govtrack.us/congress/bills/107/hr1>

60 Isto é, públicas (N. da T.)



Entrevista a Michael Apple

cer non repercuten directamente na economía. Como excepción, cumpriría considerar as grandes obras da literatura española, que conforman a literatura das clases dirixentes (certamente non a cultura nin as formas de arte da xente que está a chegar a España como terra de diáspora). Todo isto forma parte do paquete da dereita. Trátase dunha alianza con elementos neoconservadores, neoliberais e relixiosos que os neoliberais foron quen de crear dun xeito moi astuto. Polo tanto, para poder comprender as implicacións desta pregunta é preciso coñecer a taxonomía da dereita, o intelixentes que son as accións dos seus partidarios. Tamén debemos preguntarnos se as persoas están a ser tratadas coma monicreques ou se en verdade escoitan coidadosamente e están de acordo con isto, porque nos Estados Unidos moita xente de clase obreira escoita o goberno dicindo cousas como estas e responde [aplaudindo]: “Aplaudimos esta iniciativa, xa que está ben.” Porén a xente pobre, ou de cor⁶¹, ou á que se lle fixo algún dano, ou que está oprimida, non son monicreques. Eles e elas entenden que as cousas non están ben. Mais todo isto débese non só á astucia da dereita. Polo contrario, débese tamén ao fracaso parcial da esquerda en proporcionar propostas articuladas para contrarrestala. É certo que a esquerda está en parte forzada a adoptar unha postura defensiva. Eu entendo isto e apróboo nun noventa por cento. Aínda que se un edificio está ardendo e a dereita di: “Aquí está a rede protectora, esta é a súa aparencia”, e a esquerda simplemente se limita a criticar, entón os docentes e as nais e os pais pensan: “O edificio está en chamas, debo saltar pola fiestra”. A dereita entón anuncia: “Esta é a aparencia da rede: proporcionaremoslle escolas vocacionais”. Entón, a esquerda responde: “Hai que negociar iso, hai que facelo democraticamente”. Eu estou de acordo con facer iso, mais no entanto o edificio está ardendo e, se non temos propostas prácticas articuladas e factibles e o único que facemos é defender prácticas pasadas, case de seguro que fracasaremos. Polo tanto, a situación actual débese non só á astucia da dereita, senón tamén a algunhas das cousas que a esquerda debería ter feito para interromper isto.

En relación coa cultura da clase dominante, Galicia, como vostede sabe, ten unha cultura e unha lingua propias, mais —ao mesmo tempo— forma parte de España e de Europa, dúas entidades que dispoñen de políticas culturais máis potentes. Este feito sitúa Galicia nunha posición contraditoria tratando, por unha banda, de afirmar a súa singularidade e, pola outra, de identificarse con esas dúas superentidades políticas, sociais e culturais. Cre vostede que Galicia debería continuar loitando polo recoñecemento e respecto da súa diferenza e, polo tanto, continuar resistindo as tendencias asimilacionistas, ou debería pola contra optar por unha postura menos particularista?

Non podo imaxinar ningún intento realista en Galicia que non implique resistencia. Creo que iso é absolutamente central a calquera proxecto cultural ou de identidade. Mais creo que a palabra que vostede usou, “contraditoria”, está correctamente usada. Nunca lle pediría a un pobo que abandonase as súas loitas en defensa da singularidade do seu territorio, da súa nación. Con todo, o que estas palabras significan é materia de controversias.

Eu non vivo alá en Galicia, así que non quero actuar dun xeito arrogante. Mais creo que o que aprendín doutras nacións que levaron a cabo accións semellantes, e tamén de “nacións dentro doutras nacións”⁶², é que se trata dun proxecto dual que xamais poderá ser facilmente resolto. Trátase dunha tensión construtiva. Non é un problema, senón un dilema. Refírome ao xeito en que cada pobo defende as súas características, lingua, cultura... específicas; a súa esencia. Ao mesmo tempo, vivimos nun mundo cada vez máis global, onde McDonalds está por todas partes, e no que loitamos contra a globalización ao mesmo tempo que vivimos nela. Aquí é onde creo que Cataluña, o País Vasco e tamén Galicia teñen algo que ensinar ao resto do mundo. Trátase dun dilema que non só está a ser enfrontado pola “Gran España”—independentemente do xeito en que queiramos falar disto—. De novo, tomarei exemplo de amigos meus sobre como debo falar sobre este tema. Creo que non hai unha solución simple. Polo tanto, podo dar todo o meu apoio, tal e como fixen no pasado e seguirei a facer no futuro, mais creo que se trata de dilemas sen solución sinxela. As respostas son continxentes e dependentes de movementos concretos a nivel político, económi-

61 “People of color”, en inglés. No contexto estadounidense, este termo fai referencia a toda aquela persoa de raza diferente á branca (é dicir, a persoas afroamericanas, mais tamén latinas, nativas americanas, orientais, orixinarias de Asia Meridional, etc.) (N. da T.)

62 “Nations within nations”, en inglés (N. da T.)



Entrevista a Michael Apple

co e cultural. Esta é a razón pola que dixeran que aquí estas “nacións dentro doutras nacións” poden dar exemplo a todos nós sobre como pensar e actuar en relación a estes temas.

Agora ben, existen solucións prácticas? En *Democratic Schools* describíse unha escola chamada La Escuela Fratney. É unha escola bilingüe de dobre vía⁶³. Máis da metade do alumnado nela é falante de español. Mais non é sempre o mesmo español, xa que o alumnado provén de Guatemala, El Salvador, Colombia, México, Chile... Proveñen dos diferentes países de América Central e do Sur, non de España nin tampouco das nacións que existen dentro dela. Moitos deles tamén falan linguas indíxenas. É dicir, o español é a súa segunda lingua. Ante isto, o que a escola organizou é isto: durante un mes, todo o alumnado —sexa ou non hispanofalante— aprende en español, mentres que ao mes seguinte, en todas as materias, todos e cada un dos estudantes aprenden en inglés. Iso é moi interesante para min. A idea subxacente é que hai unha nación dentro da nosa nación que é bilingüe; debemos manter vivos a cultura, a literatura, os soños e os corpos, porque unha vez que se perden, desaparecen para sempre. Ao mesmo tempo, hai que preparar o alumnado para a vida económica e cultural que os agarda, ensinándolles a empregar as diferentes linguas. Aínda que o problema non é simplemente que algúns nenos e nenas non saiban inglés; o problema é que algúns outros non saben español. Non estou a dicir que esta sexa a solución para Galicia, mais si que é unha iniciativa levada a cabo nos Estados Unidos que tamén pode verse, por exemplo, nas escolas primarias das comunidades Māori, chamadas Kura Kaupapa Māori, onde a lingua estaba a perderse. A lingua Māori está a morrer en Nova Zelandia. Sabemos que, cando unha cultura e unha lingua están mortos, os pobos aos que pertencía tal patrimonio están tamén mortos en moitos sentidos. É así de simple. Están mortos. Por iso os activistas e educadores Māori comprometidos están a ensinar ao alumnado unicamente en Māori durante os primeiros catro ou cinco anos de escolarización, até o punto de que incluso aos estudantes Pākehā (a poboación branca dominante) lles ensinan tamén o Māori. As sensibilidades raciais arredor deste tema son realmente poderosas. E non hai garantía ningunha de que esta solución vaia ser satisfactoria en último termo. Mais é unha posibilidade. Hai variados intentos arredor do mundo que tratan de pór solución a estes dilemas.

Como pode manter a súa autonomía unha “nación dentro doutra nación”? Isto depende unha vez máis do desenvolvemento dun traballo cultural continuo e xeneralizado. Repito, non son quen para responder á cuestión de que debe facer Galicia. Podo proporcionar modelos do que outros países están a facer, e podo apoiar o papel líder dos meus amigos e amigas e camaradas do País Vasco —onde teño moi bos amigos—, de Cataluña e tamén de Galicia, que ensinan ao mundo como abordar esta cuestión. Gustaríame poder dicir algo máis a este respecto; porén, creo que teñen máis que dicir ca min as nacións que foron incorporadas á forza por parte de imperios emerxentes, que deben enfrontarse na actualidade a situacións que non son da súa elección. Non é posible volver atrás completamente, polo que é preciso defenderse. En caso contrario, a perda da propia identidade é a miúdo permanente.

Este feito testemuña a existencia dunha xerarquía cultural, non si?

Así é. Todas as nacións son resultado parcial de imperios, ben sexan lingüísticos, estéticos, militares ou económicos. A cuestión é: Existen aínda eses imperios? Que voces están a ser escoitadas? Como podemos desafiar constantemente esta situación? Na actualidade, o imperio é internacional. Isto fai as cousas máis difíciles se cabe. Por unha banda, existe unha longa historia de loitas contra imperios tanto interna como externamente. Esta é unha das razóns polas que me sinto sempre tan cómodo en España. Este país é parte desa tradición. Ser español ou ser galego é tamén ser debedor dunha historia de loitas arredor da lingua, a cultura, a música, a gastronomía, os corpos, as economías, as historias mesmas. Isto é o que significa formar parte dun proceso sempre cambiante de construción cultural que se asenta sobre intentos pasados e presentes de manter as culturas vivas, vibrantes e receptivas. Se alguén vos dixese: “Debedes crear unha alianza plena con España!”, eu consideraría abondo interesante, porque a historia da nación galega é en si a historia desa loita. Así que eu optaría por continuar gustosamente esa loita, que me parece ademais que é o que xa se está a facer.

⁶³ Con este termo, o entrevistado está a referirse ao feito de que La Escuela Fratney admite tanto alumnado anglofalante como alumnado hispanofalante e, ao longo dos diferentes cursos, todos rematan sendo bilingües en inglés e español (N. da T.)



Entrevista a Michael Apple

Está no certo; así é.

Movéndonos agora cara ao contexto europeo, e máis concretamente ao programa PISA da OCDE —o Programa Internacional para a Avaliación do Estudantado—, centrémonos na práctica das probas estandarizadas que está a triunfar por todo o mundo. Moitos expertos consideran que PISA é unha estratexia efectiva para influír nas políticas educativas dos Estados membros dun xeito positivo. Estas persoas afirman que a diagnose de competencias lingüísticas e de resolución de problemas científicos en contextos reais levada a cabo por PISA está aliñada cos principios dunha educación democrática. Ademais, consideran que o feito de que tal diagnose tome en consideración factores tales coma a clase social, o xénero e a raza á hora de contextualizar os resultados fai o citado programa aínda máis democrático se cabe.

Está vostede de acordo con estes expertos, ou cre pola contra que existe algún outro aspecto crítico que debería tomarse en consideración cando falamos do proxecto PISA?

En primeiro lugar, preciso indicar que non me opoño de raíz ao que son as probas estandarizadas. Estas probas poden dicirmos onde “fracasamos”, mais tamén é certo que en ningún caso nos poden dicir onde fracasou o alumnado. Tal e como dixo Benjamin Bloom hai xa trinta anos, o oitenta por cento dos contidos de todas as materias pode ser ensinado con efectividade ao oitenta por cento do alumnado, sempre e cando se dispoña dos medios, os axentes, o tempo e o diñeiro necesarios. Polo tanto, non estou oposto á idea das probas estandarizadas, incluso a pesar de que, en moitas nacións, os programas de avaliación estandarizada tivesen a súa orixe en movementos euxenéticos⁶⁴. É dicir, estas probas foron construídas expresa e abertamente para clasificar e seleccionar poboacións, ben sexan as probas de [Francis] Galton⁶⁵ ou ben a chegada do test de [Alfred] Binet⁶⁶ aos Estados Unidos. En efecto, as probas foron expresamente construídas de acordo con presupostos raciais e de clase social. Isto é innegable. Existen demasiadas evidencias empíricas e históricas para negar este feito.

Existe, polo tanto, un perigo que no ámbito da lóxica denominamos “falacia xenética”, segundo a cal se considera que calquera cousa que provén do campo da euxénese está esencialmente contaminada e non serve para outro uso máis que para clasificar e seleccionar persoas segundo a súa raza, xénero e clase social. Eu conto cun diploma en filosofía analítica e preocúpame esta falacia xenética. Mais a pesar diso son aínda escéptico en relación aos obxectivos que PISA di que pretende conseguir. En primeiro lugar, sabemos que moitas nacións manipularon as probas no seu propio beneficio. Por exemplo, aplicando o exame a un grupo selecto de estudantes, mentres que certos alumnos e alumnas quedan sen facelo. Nos Estados Unidos, cando as probas que forman parte destas comparacións internacionais ían ser administradas a estudantes en institutos de Texas e tamén noutros Estados, aqueles estudantes que previsiblemente obterían resultados baixos —en particular, estudantes afroamericanos e de fala hispana— foron extraoficialmente emprazados en clases sen perspectiva de se graduar, o que chamamos a vía GED (Diploma de Educación Xeral)⁶⁷, incluso malia a estaren nas mesmas aulas que o resto do alumnado. Xa que logo, este alumnado non fixo as probas, para que así os nosos resultados nacionais fosen máis favorables. Noutras palabras, estafamos o sistema. Sei que en China, un país que conta con resultados moi positivos en Matemáticas e Ciencias na área de Shanghai, algunhas escolas realizan as probas convenientemente, mentres que outras non informan de xeito tan regular sobre os seus resultados. Por riba, moitas das probas que se están a administrar non foron construídas con fins comparativos. Teño falado con xente en Europa involucrada en PISA que está aterrorizada por este tipo de cousas; están horrorizados co tipo e a calidade das probas que se están a desenvolver. É dicir, non é que a xente que está directamente involucrada no sistema avaliador, que é xente tecnicamente intelixente, non entenda que algúns dos

⁶⁴ De acordo co Dicionario da Real Academia Galega, a euxénese consiste na “aplicación dos coñecementos sobre xenética para o perfeccionamento da raza humana.” Recuperado o 8 de xuño de 2012 dende <http://www.realacademiegalega.org/diccionario/#searchNoun.do?nounTitle=euxenese>

⁶⁵ Sir Francis Galton (1822-1911) foi un antropólogo, xeógrafo e estadista inglés que fundou o eido da psicometría, a ciencia que estuda as noutoras chamadas facultades mentais, a raíz do seu interese pola euxénese. Galton era sobriño de Charles Darwin e levou o seu concepto clave da selección das especies ao terreo social (N. da T.)

⁶⁶ Alfred Binet (1857-1911) foi un psicólogo francés coñecido por ser o creador do primeiro test de intelixencia co fin de identificar estudantes que precisaban unha axuda particular para dominar o currículo escolar (N. da T.)

⁶⁷ *General Education Diploma*, en inglés (N. da T.)



Entrevista a Michael Apple

seus resultados non son moi fiables, é que eles mesmos cren que o proceso enteiro é de mala calidade.

Teño ademais outras preocupacións. Estamos nun tempo de crise económica. Desconfío da linguaxe empregada en relación con este tema. Do mesmo xeito que en España, onde os recortes orzamentarios e a privatización requiren o uso dunha linguaxe máis lixeira para así ocultar o que está pasando, moitos gobernos están a afrontar unha crise económica e ideolóxica de grandes dimensións, e estas probas están a ser usadas á súa vez con fins ideolóxicos. Nos Estados Unidos, as probas estanse usando para dicir constantemente: “As escolas públicas son un “fracaso”. Debemos aumentar a mercantilización do ensino para así elevar os resultados”. De xeito semellante, parécese que as probas PISA e o proceso de avaliación no que tales probas se encadran se basean nun argumento semellante: “As escolas públicas son un fracaso, o control estatal destas escolas e do financiamento público é tamén nefasto. Agora podemos documentalalo”. Podes adiviñar o que isto significa para as disciplinas estéticas. Ao centrarse só naquilo que ao parecer é “coñecemento economicamente rendible”, créase una xerarquía do coñecemento que destrúe formas valiosas de entender o mundo e garante que a actual xerarquía económica se reproduza. Nun dos meus libros, *Education and Power*⁶⁸, que está ademais traducido ao castelán, chamo a este tipo de coñecemento “coñecemento técnico administrativo” e demostro como tal coñecemento recrea xerarquías tanto de coñecemento como de persoas en relación coa clase social, a raza e o xénero.

Moita xente di que debemos considerar Finlandia e Singapur como modelos a seguir. Reparemos, polo tanto, en Finlandia, un país que obtén consistentemente uns dos resultados máis altos nas probas PISA. A poboación minorizada de Finlandia é moi reducida, e o país ten ademais un corpo sindical claramente poderoso. Resulta, pois, interesante o feito de que os resultados de PISA se teñan usado en moitas nacións para atacar os sindicatos de profesorado, cando Finlandia é unha das nacións con máis sindicatos do mundo enteiro. Do mesmo xeito, a avaliación docente alá é rigorosa e útil; non é usada para atacar o profesorado. Por último, a diferenza media entre estudantes que proveñen de familias ricas e pobres é unha das máis pequenas. Xa que logo, se queremos usar Finlandia como modelo para España, a raíz dos seus altos resultados nas probas estandarizadas, eu diría: “En efecto, úseno, sempre e cando fagan tamén o seguinte: páguenlle aos seus e ás súas docentes uns salarios ben altos, reduzan o número de estudantes por aula, proporcionen máis axudas e reforzos ao profesorado, tomen en serio todas e cada unha das materias escolares, promovan a organización do profesorado a través de sindicatos e proporcionen máis poder a estas entidades”. Non vexo eu ao goberno español facendo isto, como tampouco vexo ao goberno francés, nin ao grego, nin tampouco ao inglés. Si vexo, pola contra, o goberno finlandés facendo tal cousa.

Fixémonos agora en Singapur. Singapur non é un Estado democrático. Pola contra, ten un goberno bastante controlador e ás veces incluso represivo. Ademais, Singapur impón un currículo centralista. Esta é a outra cara do fenómeno da que ninguén fala: a política do coñecemento. Por último, este país posúe un sistema fundamentalmente clasista e baseado nunha xerarquía étnica.

España é un experimento. A cuestión é: *En que concretamente?* O significado de ser español vai cambiando ao longo do tempo, a raíz da xente que se incorpora ao país procedente, por exemplo, de Romanía e de África —onde o imperio español está volvendo ao fogar...—. Todo isto está pasando agora mesmo. España é, pois, un experimento. Os resultados de PISA reducen este experimento. Fan que sexa máis difícil continuar, a raíz das políticas que din: “Non podemos ocultar máis “fracasos”. Hai un amplo rango de materias que imos avaliar, e usaremos isto para democratizar o sistema”. Non teño evidencia ningunha de que este sexa o uso fundamental dos resultados de PISA, mais non creo que sexa imposible empregar o fenómeno PISA de xeito máis democrático. Gustaríame ver tal experimento. Aínda que tamén é certo que, cada vez máis, “o rabo das probas estandarizadas a nivel internacional acaba por mover o corpo do can a nivel nacional”. Isto é similar ao que acontece nos Estados Unidos con *Race To The Top*⁶⁹. Esta normativa exacerba o nacionalismo nun momento en que tal ideoloxía é case que unha infección, con discursos como este: “Os inmigrantes son un problema; o seu coñecemento constitúe unha forma de polución”.

68 Apple, M.W. (2012). *Education and Power* (3rd Ed.). New York, NY: Routledge. [Traducido ao castelán como: Apple, M.W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós Ibérica.]

69 [Carreira Cara A Cima] S. 844--112th Congress: Race to the Top Act of 2011. (2011). En GovTrack.us (base de datos de lexislación federal). Recuperado o 1 de xuño de 2012 dende <http://www.govtrack.us/congress/bills/112/s844>



Entrevista a Michael Apple

Así que, cada vez máis, de feito, o que conta como currículo español vólvese internacional. O coñecemento considerado clave é aquel que precisa a economía internacional. Creo que deberíamos estar profundamente preocupados por isto. Poden empregarse as probas estandarizadas con propósitos democráticos? Dende logo que si! Están sendo empregadas dese xeito? En grande medida non. Deberíamos tratar de desfacernos delas dunha vez e por todas? Non creo que isto sexa posible. Creo que esa batalla témola perdida. Así que a cuestión é: Cal é a loita actual en relación co uso de probas estandarizadas? Que comparacións son máis lexítimas? Quen debería estar implicado en demandar unha maior autonomía cultural? Como se trata a violencia simbólica que está aparelada á idea dun currículo nacional imposto dende fóra? Todas estas cuestións deben ser consideradas. Na medida en que as probas fan máis difícil que estas conversas ocorran, están a exercer un certo grao de violencia simbólica. Creo que estamos lexitimados a sentir preocupación cara a este feito.





Entrevista a Michael Apple

PARTE III- O vello discurso das novas tecnoloxías en educación

Hoxe é martes, 17 de xullo e estamos aquí de novo, na Universidade de Wisconsin-Madison, co Dr. Michael Apple, un dos grandes pensadores do noso tempo. Grazas unha vez máis, Prof. Apple, por conceder esta entrevista a Nova Escola Galega.

É un pracer.

Hai dous meses, levamos a cabo a primeira parte desta entrevista. Daquela falamos principalmente sobre o estado da educación en Galicia e en España. Teño degoiros por continuar coa conversa, que nesta ocasión xirará en torno aos libros de texto e as novas tecnoloxías. Mais, comecemos onde o deixamos, para así quentar motores.

* * * * *

Cre vostede que a presidencia de Obama supuxo algún cambio para os movementos educativos críticos e democráticos? Sustenta Obama algunha postura educativa significativamente diferente ás do partido republicano, ou ambos comparten un mesmo discurso do “sentido común”?

Este é certamente un tema complexo, xa que para entender a Obama é preciso entender dúas cousas. Unha, que Obama é un presidente afroamericano, o cal é un feito sen dúbida moi importante. A outra cousa é que Obama está obrigado a traballar cun Congreso que se atopa fóra do seu control. O goberno central dos Estados Unidos apenas dispón de poder para impor reformas e políticas, ao contrario do que acontece en España e noutros moitos países con modelos educativos e Ministerios de Educación centralizados —incluso a pesar de que Galicia, Cataluña e outras “nacións dentro de nacións”⁷⁰ dispoñan de certa autonomía neste sentido—.

Por outra banda, para contestar esta pregunta é preciso falar sobre [George W.] Bush e *No Child Left Behind*⁷¹. *No Child Left Behind* foi un compromiso. Orixinariamente estaba pensado para axudar a privatizar as escolas públicas estadounidenses. A idea sobre a que se sustenta esta lei xurdiu en Texas cando Bush era gobernador deste Estado e dicía o seguinte: “A maior parte das escolas estatais⁷² están a ‘fracasar’ e a maior parte delas están ademais a ocultar o fracaso aludido usando medias aritméticas de resultados en probas estandarizadas.” *No Child Left Behind* contaba con algúns elementos parcialmente progresistas, que dicían: “Agora ningunha escola poderá ocultar un rexistro frouxo de resultados en relación co alumnado de cor⁷³, pobre, matriculado en programas de educación especial, das rapazas en matemáticas... Para iso, as escolas deberán facer públicos os resultados das súas probas estandarizadas”. Isto é parcialmente progresista, o que é importante xa que, cando menos retoricamente, *No Child Left Behind* dicía: “Queremos que ningún neno quede atrás”. No entanto, dado que proviña de Texas, esta lei contaba ademais cunha axenda moi conservadora, na liña de: “Se podemos demostrar que as escolas estatais —o que nos Estados Unidos chamamos escolas públicas— están ‘fracasando’, poderemos impoñer unha axenda diferente, baseada na privatización e na mercantilización”. Esta é a axenda neoliberal actualmente en marcha en España. De modo que con *No Child Left Behind* se chegou a un compromiso entre demócratas liberais e republicanos conservadores, un compromiso baseado na privatización parcial do sistema educativo público e na elaboración de numerosas probas estandarizadas para que as escolas non puidesen ocultar os seus “fracasos”. A consecuencia destas medidas é que, tras tres anos de resultados negativos, as escolas pasan a ser postas en período de proba. Catro anos máis tarde de seren declaradas como escolas “que fracasan”, o diñeiro procedente do goberno pasa a ser parcialmente usado para proporcionar titorías privadas ao alumnado, o que significa que corporacións privadas poden entrar agora no

70 “Nations within nations”, en inglés (Nota da Tradutora).

71 [Que ningún neno/a quede atrás] H.R. 1--107th Congress: No Child Left Behind Act of 2001. (2001). En GovTrack.us (base de datos de lexislación federal). Recuperado o 8 de xuño de 2012 dende <http://www.govtrack.us/congress/bills/107/hr1>

72 Isto é, públicas (N. da T.).

73 “Children of color”, en inglés. No contexto estadounidense, este termo fai referencia a todo aquel neno/a de raza diferente á branca (é dicir, a persoas afroamericanas, pero tamén latinas, nativas americanas, orientais, orixinarias de Asia Meridional, etc.) (N. da T.)



Entrevista a Michael Apple

terreo das escolas e a educación con ánimo lucrativo. Se, tras cinco anos máis, estas escolas están aínda “fracasando”, o seu profesorado é despedido e os centros pasan a ser reorganizados (isto é, pasan a estar baixo o control dunha corporación privada). Neste caso, seguen sendo escolas públicas, aínda que o diñeiro público se entrega a unha corporación privada para que xestione o centro con ánimo de lucro.

Este compromiso non implicaba cheques escolares⁷⁴ para as familias, os cales situarían as escolas nunha completa economía de mercado. Mais o seu efecto é: “O rabo da proba estandarizada sacode o corpo do can do docente”. Tan só avaliamos dúas materias: matemáticas e comprensión lectora básica, o que significou que, dado que tales avaliacións implican a toma de decisións “duras”⁷⁵, agora o profesorado só ensina matemáticas e comprensión lectora. A música pasou a ser considerada o que en inglés chamamos un “floreo”, de xeito que o distrito de Los Ángeles leva sen contratar un profesor ou unha profesora de música catro ou cinco anos! As estatísticas máis recentes mostran que hoxe en día o vinte por cento do alumnado nos Estados Unidos non recibe educación física porque ese tempo se dedica, non ao corpo, senón ao corpus de coñecementos que forma parte das probas estandarizadas.

Obama dixo: “Esta non é unha boa política”. Eu estou de acordo con el. *No Child Left Behind*, tal e como sinalei na segunda edición de *Educating the “Right” Way*⁷⁶, é un desastre. Creou máis abandono escolar —o que eu prefiro chamar “expulsións escolares”— e ademais contribuíu a desprofesionalizar e intensificar o traballo do profesorado—. Así que agora a duración media dun profesor novel no sistema educativo é de catro anos, após os cales estas persoas buscan outro traballo fóra do terreo da educación. Trátase dunha situación arrepiente. Tal e como demostrarei nun minuto, Obama continuou varias das políticas de *No Child Left Behind* en relación co profesorado. O Presidente dixo o seguinte: “Haberá competitividade entre as escolas —o cal soa a neoliberal—, mais tan só haberá competitividade no sector público. Non haberá cheques escolares, mais crearanse moitos máis centros concertados⁷⁷, os cales seguirán a estar exentos de respectar os convenios laborais establecidos polos sindicatos de profesorado. Isto acentuará a liberdade de elección e permitirá que as boas escolas sexan identificadas a través de probas estandarizadas”.

Hai algúns elementos progresistas en *Race To The Top*⁷⁸—nótese aquí a retórica nacionalista—, mais trátase aínda dunha política economicista e neoliberal. Os elementos progresistas din o seguinte: “Se unha escola manifesta melloras, aínda que non supere a nota de corte pola cal deixaría de ser unha escola ‘que fracasa’, considerarase como unha mellor escola”. Polo tanto, non se trata só de avergoñar as escolas. Isto é moi importante. No entanto *Race To The Top* tamén supón modelos moi perigosos para o profesorado. Agora os docentes son sometidos a un sistema de retribución baseado no rendemento, o que quere dicir que o seu soldo varía en función dos resultados do seu alumnado nas probas estandarizadas. Isto fai as cousas aínda peor que con *No Child Left Behind*, na que eran tan só as escolas as que se catalogaban como “fracasadas” se os estudantes non obtiñan bos resultados. Agora profesores individuais son identificados e acusados. Moito disto baséase tamén no que chamamos resultados de valor engadido, segundo os cales se controla a contorna de procedencia do alumnado, o nivel de ingresos das súas familias, e se conclúe: “De acordo cos datos obtidos, predicimos que o alumnado é quen de acadar os seguintes resultados nas probas estandarizadas”. Entón, identifícanse aqueles docentes, homes e mulleres, que obteñen resultados por riba

74 Os cheques escolares son uns bonos entregados polo Estado ás familias por cada filla/o que teñan en idade escolar para que acudan a un centro educativo da súa escola —xa sexa este público, privado ou concertado— e o intercambien polos gastos de escolaridade da/o menor, ata un máximo estipulado (N. da T.)

75 “High-stakes testing”, en inglés. Para a tradución deste termo en particular segúin a:

Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas: Fichas didácticas* (p. 25). Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe, PREAL/San Marino. Recuperado o 8 de xuño de 2012 dende http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/fichas_didacticas_ravela_completo.pdf (N. da T.)

76 Apple, M.W. (2006). *Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality* (2a Ed.). New York, NY: Routledge. [Traducido ao castelán como: Apple, M.W. (2002). *Educar “como Dios manda”: Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós Ibérica.]

77 “Charter schools”, en inglés. Este termo refírese a un conxunto de escolas primarias e secundarias que reciben diñeiro público, pero que están xestionadas por un grupo independente de profesorado, nais e pais, activistas, por unha organización sen ánimo de lucro ou ben por unha corporación. Estes centros contan cunha autonomía significativamente maior aos centros da rede pública ordinaria. En contrapartida, espérase deles que produzan uns determinados resultados académicos (N. da T.)

78 [Carreira cara o cumio] S. 844--112th Congress: Race to the Top Act of 2011. (2011). In GovTrack.us (database of federal legislation). Recuperado o 1 de xuño de 2012 dende <http://www.govtrack.us/congress/bills/112/s844>



Entrevista a Michael Apple

da media predita e dáselles unha extra. Por outra banda, aqueles profesores/as que non “engadiran valor” ás aprendizaxes do seu alumnado reciben un salario máis baixo ou négaselles o dereito a un emprego fixo, incluso a pesar do feito de que o profesorado non pode controlar todas as variables que interveñen na vida do seu alumnado e que contribúen a que obteñan uns resultados frouxos. Esta estratexia exacerba a competitividade entre o profesorado. É un desastre. Constitúe unha falta de respecto cara ao profesorado. Trátase dun simple ataque aos/ás docentes encuberto baixo a retórica de: “Hai bos profesores e profesoras e queremos pagarlles máis”. E todo isto ten lugar nun momento en que se lle está a pedir á inmensa maioría do profesorado que compense as consecuencias dunha crise económica que non é tan forte como en España, mais que aínda así é abondo horrenda.

Moito disto ten elementos progresistas e retrógrados a un tempo, elementos de bo e de mal sentido. Unha vez máis, unha análise gramsciana vólvese certamente reveladora. Lembremos que un compromiso coa liberdade de elección (máis escolas concertadas, unha maior liberdade de elección para as familias en función dos resultados das escolas e os profesores nas probas estandarizadas) pode ser perigoso a longo prazo, malia que poida ter certa resonancia para os colectivos de xente oprimida. Así, por exemplo, as persoas afroamericanas foron historicamente tratadas de irracionais e hipersexualizadas, e o mesmo acontece en España. En efecto, cando observo as representacións culturais que se fan da poboación africana nos medios de comunicación españois, estas persoas aparecen a miúdo representadas como traficantes de drogas e ladroas. As mulleres de cor negra⁷⁹ aparecen hipersexualizadas; os homes desa mesma cor son vistos como predadores sexuais. É abondo arrepiante e, como pai dun rapaz afroamericano que son, isto ponme extremadamente furioso. O caso é que a política neoliberal ofrece a un presidente de cor negra coma Obama, quen ademais foi organizador comunitario, a posibilidade dunha nova identidade baixo a retórica de que, con suficiente información, toda persoa pode ser un actor economicamente racional no mercado. Consecuentemente, a sociedade xa non podería demonizar estas persoas dicindo que son estúpidos e irracionais. Coa suficiente información e liberdade de elección, outórgaselles a posibilidade de adoptaren unha nova identidade de ‘individuos racionais’. Este discurso é parcialmente contrahexemónico. De xeito que non só precisamos reflexionar sobre clases sociais, senón tamén sobre raza⁸⁰. Aquilo que é hexemónico en termos de clase social pode ser *parcialmente* contrahexemónico en termos raciais.

Unha vez dito isto, estou fundamentalmente en desacordo con Obama no que atinxe á súa política educativa. Creo que, en termos xerais, constitúe unha extensión de Bush e do seu *No Child Left Behind*. Mais quero sempre lembrar o que acabo de dicir, que o significado que as cousas teñen para a xente oprimida pode ser diferente, e que as cousas poden ser hexemónicas en relación co eixe da clase social, e pola outra banda ser contrahexemónicas en termos raciais. Trátase dunha cuestión complicada, creo eu. É por isto que, aínda estando en contra das políticas de Obama, durante os dous primeiros anos da súa presidencia rexeitei críticoalo. Son un recoñecido académico de esquerdas, así que me opuxen a contribuír aos criticismos que os grupos de dereitas estaban a facer de Obama. Non quería que estes grupos se apropiasen das miñas palabras. Mais o ano pasado, nunha das grandes publicacións periódicas de corte progresista dos Estados Unidos, unha revista chamada *The Progressive*⁸¹, decidínme finalmente a escribir un artigo ben crítico sobre as políticas de Obama. Aínda así, debemos lembrar sempre, como educadores radicais e críticos, que Obama é un presidente de cor negra, e que polo tanto algunhas das súas políticas teñen significados distintos para a xente de cor branca e de calquera outra cor. Algunhas persoas de esquerdas —os que eu chamo “esquerdistas vulgares”, que cren que todo xira arredor da clase social— atacáronme dicindo que ao sacar o tema da raza estaba a esquecerme da clase social. Ben, posto que a maior parte da xente de cor negra é pobre ou está preto de selo, a clase social sempre é un elemento importante. Mais non debemos esquecer xamais que a clase social ten lugar en corpos racializados. Non se pode reducir a raza á clase social sen perder unha perspectiva clave sobre o feito de que vivimos nunha economía internacional que está racializada ao mesmo tempo que dividida en clases sociais.

Repito, para poder contestar esta pregunta creo que debemos pensar en múltiples relacións de poder. Debemos

79 O entrevistado fai referencia a persoas de cor negra ou de calquera outra cor co obxecto de chamar a atención sobre prácticas racistas; en ningún caso o fai coa intención de reforzar ou lexitimar estereotipos discriminatorios (N. da T.)

80 De novo, enténdase este termo dende un punto de vista puramente sociocultural e histórico, en ningún caso psicobiolóxico. (N. da T.)

81 Apple, M.W. (2011, February). Grading Obama’s Education Policy. *The Progressive*, 75(2), 24-26.



Entrevista a Michael Apple

ser críticos coas políticas de Obama. El é a un tempo liberal e conservador, pero debemos entender á súa vez a súa posición como activista afroamericano. Ademais, é preciso ter en conta que non pode aprobar no Congreso todo o que lle gustaría, porque este órgano non está baixo o seu control, o cal é outro desastre. De feito, aínda que quixese aprobar iniciativas de corte máis liberal, seríalle totalmente imposible facelo. Esta é a razón pola que actualmente Obama está a conceder exencións aos Estados en materia educativa dicíndolles: "A lei di que debes acadar uns determinados obxectivos. Non obstante, se a nivel estatal elaborades unha política máis flexible, asinarei unha carta que diga que non tedes por que cumprir cos requisitos de *No Child Left Behind*, sempre e cando avaliedes o voso profesorado. Estas son as miñas condicións. Debedes pór en marcha un sistema de retribución do profesorado baseado no rendemento". Na miña opinión, este é un grave erro, mais polo menos hai un pouco máis de flexibilidade.

O que acaba de relatar soa bastante semellante á LOE⁸², a lei de educación aprobada durante o mandato de [José L. Rodríguez] Zapatero.

Exactamente.

Zapatero foi un político de esquerdas, mais a súa lei tamén incluía elementos propios dunha ideoloxía conservadora.

Ben, Zapatero era máis un novo laborista ca un socialista, de modo que as súas políticas foron moi semellantes ás de Tony Blair. Esta tendencia política recibe o nome de "terceira vía"⁸³. En Inglaterra, dise que a terceira vía é "conservadorismo disfrazado cun sorriso". A política de Zapatero en materia educativa personificou parcialmente este conservadorismo acompañado dunha retórica máis progresista.

En efecto, esa é a conclusión á que cheguei cando analicei a lei antedita. O seu Preámbulo é bastante máis progresista que os artigos que o seguen.

Exacto, así é.

Falemos agora sobre os libros de texto. Hai case vinte e cinco anos, en *Teachers and Texts*⁸⁴ vostede analizou as relacións de poder que se representan nos libros de texto. Nese mesmo libro, tamén analizou o xeito en que os libros de texto impoñen certas maneiras de entenderen o ensino e a aprendizaxe. Até que punto os libros de texto seguen a ser fontes de control e regulamento da actividade do profesorado? Podería a introdución nas escolas das Tecnoloxías da Información e a Comunicación (TIC), isto é, das novas tecnoloxías, contribuír a diminuír a relevancia que os libros de texto continúan a ter nas aulas?

Durante moitos anos, nos Estados Unidos os libros de texto eran vistos como un máis dos posibles currículos. Especialmente, nos tempos en que había moita menos crise económica. O profesorado, en xeral, empregaba os libros de

⁸² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado nº 106, May 4, 2006, 17158-17207. Recuperado o 18 de xullo de 2012 dende <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

⁸³ Chámaselle "terceira vía" a unha corrente política socialdemócrata que trata de reconciliar a dereita e a esquerda a través da combinación dunha política económica conservadora e unha política social progresista. Algunhas persoas describen a "terceira vía" coma unha síntese entre o capitalismo e o socialismo (N. da T.)

⁸⁴ Apple, M.W. (1988). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York, NY: Routledge. [Traducido ao castelán como: Apple, M.W. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.]



Entrevista a Michael Apple

texto como no Xapón ou na China, mais dispoñían á súa vez de flexibilidade para usar unha abundante cantidade de material complementario. Hoxe, cada Estado debe ter estándares de rendemento académico medibles e estes estándares están asociados a probas estandarizadas, de xeito que eu chanco dicindo, como xa dixen anteriormente: “O rabo das probas estandarizadas menea o can dos estándares, que á súa vez sacode o can das probas estandarizadas, que move o can dos libros de texto, que sacode o can do profesor”. As mesmas corporacións que elaboran as probas —Pearson PLC, por exemplo, por mencionar unha das editoriais máis poderosas a nivel internacional— están creando tamén libros de texto e ademais un sistema de avaliación do profesorado en colaboración coa Universidade de Stanford, que será empregado para xulgar o profesorado e determinar se son merecedores/as dunha licenza de traballo e en que medida o seu rendemento é satisfactorio. Estase creando polo tanto unha serie interconectada de compoñentes que no pasado acostumaban a estar separados. Agora falamos de “aliñamento curricular” para referirnos a libros de texto que están dalgún xeito conectados con determinadas probas estandarizadas, que están á súa vez conectadas con certos estándares, e isto inflúe en avaliacións que implican a toma de decisións “duras” tanto para o alumnado como para o profesorado.

Hai un movemento en contra dos libros de texto estandarizados, en contra dos libros de texto que omiten todo tipo de material controvertido por mor de que, tal e como demostrei tanto en *Official Knowledge*⁸⁵ coma en *Teachers and Texts*, hai tres estados que controlan a publicación de libros de texto nos Estados Unidos: Texas, Florida e California. Texas merca os seus libros de texto a nivel estatal e logo cada unha das escolas públicas do Estado solicita que se lle manden aqueles libros que precisa. Texas aproba entre tres e cinco libros distintos para cada materia (por exemplo, Matemáticas, Historia, Economía Doméstica ou Música). Estes libros de texto son aprobados por unha autoridade central designada politicamente (polo gobernador conservador) baixo o argumento: “Podedes escoller un libro de entre estes tres a cinco que vos propoñemos”. En realidade, as escolas poden escoller calquera libro que desexen, porén o Estado só paga aqueles que seleccionou. De xeito que, en realidade, as escolas están obrigadas a acatar a selección feita polo Estado.

Texas conta con leis estatais que din cousas como: “A evolución das especies é unha teoría, non unha realidade cientificamente demostrada”. O Institute for Creation Research [Instituto para a Investigación sobre Creacionismo]⁸⁶, unha organización investigadora fundamentalista cristiá similar ao Opus Dei en España, mais que é evanxélica protestante —é dicir, moi moi conservadora—, acaba de recibir o dereito a formar o profesorado de ciencias. Isto é absolutamente increíble. É *alarmante*...

É certamente estremecedor. Esas leis tamén din cousas como que a materia de música debe consistir na restauración da tradición musical da elite occidental, cando Texas conta coa segunda maior proporción de alumnado hispanofalante do conxunto dos Estados Unidos. De forma que é un Estado esencialmente conservador. O seu currículo de Ciencias Sociais e de Historia indica que non se debe abordar a Thomas Jefferson na clase, malia a ser o escritor da *Declaración de Independencia* e parte da *Constitución* [dos Estados Unidos] porque se pasaba un pouco de revolucionario. A causa disto, a maior parte das editoriais só publican aquilo que venden en Texas. De xeito que, cada vez máis, os libros de texto tratan de evitar calquera tipo de material controvertido por razóns económicas. Por riba, o profesorado fai cada vez máis a vista gorda ante este feito, porque lle preocupa que os activistas conservadores poidan chegar e dicir que son malos docentes. Mesmo en Wisconsin, que é o Estado máis progresista da nación, os activistas conservadores están a propiciar numerosas controversias relacionadas coa censura. E o profesorado está tan preocupado por cubrir todos os contidos incluídos nos libros de texto, que á súa vez están vinculados ás probas estandarizadas, que acaban por non ensinar material máis interesante ou controvertido, por non formar parte desas probas.

Por outra banda, as editoriais decatáronse recentemente de que poden publicar versións individualizadas dos seus

85 Apple, M.W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (2nd Ed.). New York, NY: Routledge. [Traducido ao castelán como: Apple, M.W. (1996). *El Conocimiento oficial: La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós Ibérica.]

86 Para máis información sobre o Institute for Creation Research visite: <http://www.icr.org/>



Entrevista a Michael Apple

libros de texto usando as tecnoloxías para así produciren libros non só para Texas. Poden crear edicións diferentes para Nova York ou para Wisconsin. De modo que algunhas das cousas que critiquei en *Teachers and Texts* —como que os ordenadores nas escolas non pasan de ser meras follas de exercicios máis caras do habitual para proporcionaren material estandarizado— curiosamente, a causa de razóns económicas, porque as editoriais queren dar a imaxe de seren máis flexibles, están a deixar de ser certas. As editoriais están comezando a explorar a “comercialización de mercados especiais” mediante a impresión de edicións limitadas dos seus libros de texto que se adaptan a diversas audiencias e aínda así resultan rendibles. As editoriais están a explorar se é posible publicar material máis progresista. Isto resúltame interesante. Aínda non é rendible, e dubido que o sexa nos próximos anos. Mais ofrece unha posibilidade.

Hai tamén outras cousas acontecendo en relación coas TIC noutros lugares fóra dos Estados Unidos que son á vez retrógradas e progresistas. Por exemplo, no caso da presidenta da Arxentina Cristina [Fernández de Kirchner], quen é en certa maneira máis progresista ca outros moitos dirixentes, pero quen non o é tanto noutros aspectos. Por esta razón, eu apoio algunhas das súas políticas, mais tamén critico outras e, neses casos, apoio os sindicatos de profesorado. Cristina quere proporcionar un ordenador portátil a cada estudante pobre. O seu argumento é que isto diminuírá a desvantaxe coa que estes nenos e nenas chegan á escola ou, o que é o mesmo, reforzará o vínculo entre a escola e as familias. O alumnado de clase media ten xa ordenadores nos seus fogares, mentres que o alumnado pobre carece deles. Xa que logo, o alumnado de clase media e alta chega á escola cunha vantaxe da que o alumnado pobre carece. A presidenta pretende que todo neno teña acceso a un ordenador portátil. Trátase de portátiles baratos, pero que permiten acceder á información e alfabetizarse en relación co uso de ordenadores. Creo que esta iniciativa esaxera as repercusións da fenda dixital e tamén creo que depende demasiado, como outros moitos sistemas educativos arredor do mundo, das tecnoloxías. En termos xerais, os libros de texto continuarán a dominar. Cristina está a actuar de xeito bastante romántico en relación con esta cuestión.

Menos do dez por cento do software educativo posúe en realidade valor pedagóxico. Temo, polo tanto, que se estean a converter en algo semellante aos equipos de televisión de aula introducidos cando eu comezaba a ensinar. Daquela, díxoselle a cada un dos mestres/as de aula que se ía levar a cabo unha nova reforma que o ía cambiar todo: un equipo de televisión. Todas as aulas foron equipadas cun set de televisión xigantesco nunha das súas esquinas, para o cal existían programas de lingua española para ensinar lingua estranxeira e programas de música para ensinar esta materia sen ter que gastar ese diñeiro en profesores de español ou de música de carne e óso! Espántame que isto poida acontecer de novo. Non estamos a gastar o diñeiro concedéndolle máis tempo ao profesorado para aprender a usar creativamente estes aparellos nas súas materias (xa sexa Música, Matemáticas etc.). Todo lles é dado xa prefabricado e creo que o resultado último pode ser de novo a desprofesionalización do profesorado. Creo que as novas tecnoloxías entrañan posibilidades, mais que á súa vez as estamos idealizando demasiado. Estamos a esquecer que nos diriximos a unha situación en que o profesorado non ten tempo nin de ir ao baño, co que iso implica, unha situación na que os profesores e as profesoras están a ser privados de tempo para construíren materiais curriculares responsables e substantivos e tamén de levar a cabo investigacións por si mesmos.

No que atinxe ao alumnado, córrese o risco de substituír aprendizaxes substanciais pola oportunidade de pasalo ben durante un anaco. En verdade, quero que os rapaces e as rapazas se interesen polos ordenadores e creo que estes aparellos son moi interesantes, pero iso non significa que os estudantes estean a aprender nada contrahexemónico a través deles. O alumnado pode aprender Matemáticas ou Música a través de xogos. Iso non significa que sexa boa música, que sexa multiculturalmente crítica, ou que as Matemáticas estean relacionadas, por exemplo, cos problemas sociais realmente urxentes que asolagan a comunidade xitana, as comunidades diaspóricas, a clase traballadora, ou as comunidades rurais españolas. Creo que as novas tecnoloxías entrañan perigos moi serios, e que tamén esconden posibilidades reais, de seren empregadas creativamente. Malia a iso, polo de agora non é que vexa moitos usos creativos delas, así que este tema tenme moi preocupado.



Entrevista a Michael Apple

Semella que, a medida que os postos de traballo requiren cada vez máis o manexo de ordenadores, o alumnado simplemente está a aprender os mesmos contidos a través dun medio diferente, para así adquirir as capacidades que lle serán demandadas no mercado de traballo. Obviamente, non hai nada de creativo nisto.

Parte do argumento que se utiliza para promover o uso das novas tecnoloxías é que todos os novos traballos precisarán de tales habilidades. Mais, tal e como sinalo en *Cultural Politics and Education*⁸⁷, se descompoñemos o mercado de traballo, incluso na industria de alta tecnoloxía —un dos elementos clave nas economías do coñecemento—, tres cuartas partes dos traballos dispoñibles non precisan tan sequera do graduado escolar. Trátase de traballos mal remunerados, a tempo parcial e en liñas de montaxe. O traballador constrúe o ordenador, non o manexa. O que fai é colocar o chip. Creo que se está a empregar o argumento equivocado para xustificar por que os nosos rapaces e rapazas deberían estar alfabetizados no uso das tecnoloxías. Estas requiren dunha forma diferente de alfabetización, igual que a Música ou as Matemáticas. Gustaríame que o alumnado estivese alfabetizado nos usos máis creativos destes medios, e non simplemente en como usalos no ámbito do traballo. Se os lexisladores e educadores quixesen facer isto, eu aplaudiríao. Pola contra, se queren as novas tecnoloxías simplemente como un xeito máis de instruír en habilidades de traballo, entón creo que precisamos ser moi coidadosos.

Tamén en relación coas TIC, considera que o ensino con novas tecnoloxías nas escolas pode contribuír á construción de centros educativos e sociedades máis democráticos?

Así é. Dareille un exemplo. Como xa sabe, eu traballo como cineasta, aínda que non profesionalmente. España produciu algunhas das mellores películas do mundo —adoro o cine español—, mais este non é o tipo de material en que estou interesado. Mellor dito, si que estou interesado; porén o meu obxectivo é traballar co profesorado e o alumnado no desenvolvemento de novas formas de alfabetización, de ler e reescribir o mundo. Trátase dun proxecto en certa maneira bastante freireano⁸⁸. Considero que a estética é absolutamente central para conseguilo. Toda aquela escola que destrúe a sensibilidade estética proporciona adestramento ao seu alumnado, mais non educación. Eu vou ás escolas e creo películas co alumnado. Hai ocasións en que as novas tecnoloxías son realmente brillantes para facer isto. Aquí vai un exemplo tirado dunha experiencia miña da vida real. Estaba eu nunha escola da cidade de Melbourne, en Australia. Ía traballar cunha clase do que alí chaman “escola de emigrantes”, unha escola en que o noventa por cento do alumnado ten o inglés por segunda ou terceira lingua. Esta escola estaba emprazada nun suburbio moi pobre da cidade. Os nenos estaban a traballar coa súa profesora, quen quería introducilos á creación de películas. Pode ser que estes alumnos non fosen capaces aínda de ler en inglés, mais de seguro podían traballar con ordenadores para crear películas. Estaban a traballar en ordenadores iMac da casa Apple —que non son familiares meus; non son parte da miña familia!— e empregaban un programa equivalente ao Flash^{®89} para animar obxectos. Cando entrei na aula, os rapaces estaban agardando por min, xa que lles levaba varias cámaras dixitais. Eu xa mandara unha das cámaras un mes antes. Era unha clase de nenos e de nenas do último curso de educación infantil e do primeiro curso de educación primaria; é dicir, que tiñan cinco e seis anos. Estaban animados coa miña chegada, xa que proviña dos Estados Unidos e tiñan unha morea de preguntas para me facer sobre Disney e sobre Disneyland —esa era a súa imaxe dos Estados Unidos—. Entón, unha das nenas veu cara a min e díxome: “Michael, agarda”. Tiroume unha foto cunha das cámaras dixitais e descargou o meu retrato nun dos ordenadores cos que estaban a traballar. Facían animacións simples con patos. Estaban aprendendo a facelos falar. Entón, a nena cortou e pegou a miña fotografía sobre a cabeza do pato e puxo a andar o pato camiñando por unha sinxela escena que xa estiveran animando. O pato ía coa miña foto pegada na cabeza e dicindo: “Cua! Cua! Cua!”. Todos rimos xuntos. Foi

⁸⁷ Apple, M.W. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York, NY: Teachers College Press. [Traducido ao español como: Apple, M.W. (1996). *Política Cultural y Educación*. Madrid: Morata.]

⁸⁸ O entrevistado está a referirse a Paulo Freire, o educador e filósofo brasileiro máis influente do século XX. Freire é mundialmente coñecido pola súa obra *Pedagogía do oprimido* (Herder and Herder, 1970), que está considerada coma un dos textos fundacionais do movemento da pedagogía crítica (N. da T.)

⁸⁹ Para máis información sobre o programa Adobe® Flash® Player visite: <http://get.adobe.com/flashplayer/>



Entrevista a Michael Apple

moi interesante. Tratábase de nenos e de nenas de cinco e seis anos. Eu, como cineasta, non aprendín a facer algo semellante nun ordenador ata hai aproximadamente unha década, e en troques, eles foron quen de sentar comigo e ensinarme a traballar cunha versión de Flash® que eu nunca antes usara. Foi moi creativo. Non obstante, se a cousa rematase aí, estaría pouco interesado no tema. Eu o que quería é que tivesen cámaras de vídeo dixitais para saíren fóra e documentar as súas comunidades. Quería que fosen quen de crear películas animadas e sincronizar música con elas. Quería que se volvesen artistas das súas propias vidas, e iso era precisamente polo que eu estaba alí. Se tomamos isto como un sinxelo exemplo, podemos ver que nel se democratizou a posesión de habilidades, o cal é moi importante. Foron os nenos/as quen me ensinaron a min. Non só fun eu o profesor. De modo que a experiencia tamén democratizou a situación de ensino e aprendizaxe: Quen era o/a docente? Quen o/a discente? Decatarse de que moitos nenos, incluso pobres, saben máis sobre as tecnoloxías ca un mesmo é unha lección de humildade para todo mestre. Á súa vez, a experiencia restableceu sensibilidades estéticas, o cal constitúe un elemento crucial en calquera educación.



A cuestión é: Manterase tal proceso democratizador a medida que os rapaces medren? Conectarase cunha visión máis ampla da democracia no ensino e na comunidade? Esta é a miña axenda e espero que o siga a ser. Eu son un “optimista sen ilusións” no que atinxe ás novas tecnoloxías. Mais este exemplo apunta á existencia de posibilidades que, se ben sinxelas, poden converterse en tendencias democratizadoras máis complexas.

De modo que non se trata tanto das tecnoloxías, como do uso que se fai delas.

Algunhas tecnoloxías foron creadas coa idea de controlar a man de obra. As tecnoloxías nunca son neutras. Consideremos Internet, por exemplo. Internet foi creado polo Departamento de Defensa dos Estados Unidos. Tivo que ser radicalmente democratizado. Agora está sendo reincorporado en modelos comerciais, mais comezou sen intención de ser democrático. Foi pensado para facer máis fácil o desenvolvemento da guerra e para xestionar a ocultación de datos. Moitos dos ordenadores que están en oficinas teñen programas instalados de fábrica que recontan o número de tecleos para ver o nivel de produtividade dun secretario/a ou de calquera outro traballador/a. Por exemplo, moitas compañías aseguradoras controlan o número de tecleos dos seus representantes para determinar se están usando os seus ordenadores apropiadamente. Nos Estados Unidos, os sistemas escolares teñen programas que controlan o número de tecleos do profesorado para controlar se visitan páxinas web de temática subversiva ou sexual, ou outras.

As tecnoloxías están construídas de xeito que certas posibilidades teñen máis probabilidade de ocorrer, aínda que ningunha tecnoloxía pode ser totalmente controlada. Sempre ofrecen certas posibilidades. Cómpre que sexamos cautelosos cando asumimos que as tecnoloxías son sempre neutras. Pola contra, son creadas con certos intereses en mente que fan máis difícil que certas cousas acontezan. Mais, tal e como sempre se acaba por descubrir, as persoas son creativas en xeral e tamén en relación con estas cousas.



Entrevista a Michael Apple

Para finalizar... Hoxe en día, as editoriais, as escolas e os investigadores están a debater o futuro dos libros de texto dixitais. Cre vostede que o xurdimento dos libros de texto dixitais pode chegar a provocar un cambio no xeito no que entendemos o que son os libros de texto na actualidade? Como avaliaría a experiencia estadounidense en relación con isto?

En primeiro lugar, cómpre ter en conta que as tecnoloxías e os libros de texto dixitais non fan nada automaticamente. Pola contra, son os movementos sociais os que provocan tales cousas. Tal e como dixen en relación coa creación de películas, con Flash® ou cos ordenadores, debemos preguntar constantemente: Que posibilidades están sendo desenvolvidas? E facer presión. O Departamento de Defensa creou Internet. Internet é un lugar no que ten lugar a explotación sexual. É tamén un lugar de espionaxe por parte do Departamento de Defensa e de espionaxe computacional por parte de corporacións. Agora, en moitos supermercados, cando un camiña co teléfono móbil acendido, o supermercado pode enviar anuncios ao aparello en función das compras anteriores de cadaquen, que están rexistradas nos seus ordenadores. É dicir, que poden personalizar os anuncios que se envían a cada consumidor. Este é un dos posibles usos dos ordenadores. Pode ser tamén un dos usos dos libros de texto dixitais: proporcionar máis flexibilidade ás corporacións para vender produtos.

Por outra banda, cando vou ás escolas e quero que os nenos e as nenas vexan iniciativas contrahexemónicas, hoxe podemos ir a un ordenador da biblioteca ou da aula e aprender sobre Franco e a Guerra Civil e a República dun xeito moito máis honesto ca o que proporcionan os libros de texto oficiais en España ou nos Estados Unidos. Podo tamén facer que os rapaces lean o discurso de Martin Luther King, o discurso *I Have a Dream* que está incluído na maioría dos libros de texto de Ciencias Sociais dos Estados Unidos, pero o cal está censurado (as súas referencias á horrible historia de racismo nos Estados Unidos así como tamén ao difícil que será interrompelo quedan normalmente excluídas). Ou podemos ver a Frederick Douglas dicindo que o 4 de xullo, o Día da Independencia dos Estados Unidos, é Día da Independencia só para a xente de cor branca, dado que non simboliza a independencia dos escravos, de modo que ni el nin outras persoas de cor negra celebrarán xamais o 4 de xullo. Pola contra, eles e elas celebrarán o día en que a escravitude foi abolida en Xamaica. Finalmente, se queremos ver ciencia realmente interesante a través do Telescopio Hubble⁹⁰ nunha escola en que os libros de texto foron mercados trece ou catorce anos antes de que o Hubble fose realidade, cun ordenador podo mostrar supernovas e facer que os rapaces exclamen "Miña nai querida!" Podo usar iso para espertar o seu interese cara á ciencia a través da imaxe dun xeito poderoso. Todo isto é tamén posible, e os libros de texto dixitais poden incluír fotografías de xeito barato e incluír tamén supernovas nacendo, ou a música e a arte de persoas que non teñen rexistros escritos. Todo isto pode ter lugar. Podo imaxinar os profesores e as profesoras de Música interactuando con música da historia da xente oprimida e con música que está a ser composta por grupos que non dispoñen aínda de obras publicadas a través destes libros de texto. Quero aplaudir tales iniciativas. Quero ver estas posibilidades na práctica.

Chegará a ocorrer nun futuro próximo? Probablemente non, por mor da política económica que segue a rexer a edición de libros de texto e a industria. As mesmas persoas que obteñen beneficios dos libros de texto regulares están a comprender que os libros de texto dixitais conformarán a nova xeración de beneficios. Con eles, as editoriais poden entrar na comercialización de mercados especiais, do mesmo xeito que as grandes editoriais de libros de texto e as editoriais en xeral acaban de mercar as editoriais de libros para a escolarización no fogar porque cren que as "reformas" conservadoras como esta da escolarización dos rapaces no fogar por parte dos seus pais/nais serán tamén un dos mercados máis lucrativos do futuro. Estas editoriais de orientación relixiosa publican materiais para familias evanxélicas conservadoras que deciden escolarizar os seus fillos e fillas no fogar porque queren basicamente "comunidades educativas de porta cerrada". Recentemente, estas grandes editoriais mercaron este nicho de mercado e agora publican para rapaces escolarizados no fogar a prezos exorbitantes. Dous millóns de nenos e nenas están a ser escolarizados deste xeito nos Estados Unidos. As editoriais non son tolas. Saben ben que a seguinte rolda de grandes beneficios será dixital.

Agora a cuestión é se os libros de texto dixitais poden ofrecer posibilidades, é dicir: Que os forzarán a ofrecer esas

⁹⁰ Para saber máis sobre o Telescopio Espacial Hubble da NASA visite: <http://asd.gsfc.nasa.gov/archive/hubble/>



Entrevista a Michael Apple

posibilidades? Isto require de mobilizacións sociais e quero que sexamos honestos neste sentido. Non somos os educadores os que cambiamos a educación; son os movementos sociais. Os educadores poden participar destes movementos, especialmente no caso dos movementos sociais progresistas. En efecto, espero que así sexa. Podemos e debemos ofrecer a nosa experiencia, posto que non é automático que os movementos sociais comprendan cuestións educativas. Polo tanto, os educadores e as educadoras poden unirse a estes movementos sociais e ofrecer como agasallo os seus coñecementos, ao tempo que quizais son criticados por ser demasiado arrogantes no que atinxe ao que cren que é o correcto. Ten que ser unha conversa, un diálogo. Freire era moi sabio con respecto a este tema, por non dicir máis.

Entón, a resposta á súa pregunta é: "Depende". Unha vez máis, repito, non son un romántico con respecto a esta cuestión. Pola contra, son bastante pragmático. Mais creo que os movementos son capaces de crear condicións materiais e ideolóxicas. De novo, son un "optimista sen ilusións". Un dos meus libros favoritos chámase *The Long Revolution*⁹¹ e foi escrito por Raymond Williams en 1961. Aínda hoxe releo esta obra cada dous ou tres anos. Nela pregúntase: Como era a educación para as clases traballadoras e a xente pobre nos séculos XVI, XVII e XVIII? Como era a educación no século XIX? Como era no século XX? En cada unha destas épocas, a alfabetización non podía ser totalmente controlada polos grupos dominantes. Unha das miñas citas preferidas pertence ao arrogante escritor francés Voltaire, e di así: "Non debemos ensinar aos campesiños/as a ler por nada do mundo". E logo, parafraseando, continúa: "É a cousa máis perigosa que se pode facer". Estou de acordo. Así que penso que estes novos recursos educativos forman parte de prácticas de alfabetización que se enmarcan nunha traxectoria eminentemente progresista. Esta é a "revolución longa" á que fai referencia o título. Os grupos dominantes están forzados a traballar duro para controlar o terreo. Mais lembremos que, en ocasións, a "revolución longa" tamén pode retroceder e agora mesmo estamos a ver como acontece isto en España. Estámolo a ver tamén nos Estados Unidos. Así que incluso as políticas educativas progresistas ocorren sempre nun terreo de dominación no que a linguaxe debe xirar en torno á economía. Zapatero é un moi bo exemplo disto, igual ca Obama. Tócanos actuar nun terreo de xogo que non é da nosa escolla. Tal e como dixo Marx: "A xente crea as súas propias historias, mais nunca baixo condicións escollidas por eles/as". Isto é ao que nos estamos a enfrontar nestes momentos.

Si, así é. En verdade.

Creo que con esta pregunta rematamos por hoxe. Hai algo máis que lle gustaría engadir?

Permítame simplemente repetir unha afirmación que xa mencionei anteriormente. Non só sinto un tremendo afecto cara á xente da súa "nación dentro doutra nación", Galicia, mais tamén cara a ese marabilloso lugar que é España. E creo que, se España é capaz de reconstruír e expandir a democracia crítica, podería darlle unha lección ao resto do mundo. Teño grandes esperanzas depositadas en España, mais son tamén realista. Debemos permanecer sempre vixiantes porque, tal e como dixeran, as revolucións poden moverse cara a atrás. Así que tan só podoo ofrecer a miña solidariedade e esperanza cara ao seu país; rematarei con esas palabras.

* * * * *

Moitas grazas, Prof. Apple, polas súas palabras de apoio e por ter compartido o seu tempo e as súas ideas tan xenerosamente coa *Revista Galega de Educación*.

⁹¹ Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. London: Chatto and Windus. [Traducido ao español como: Williams, R. (2003). *Una larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.]



ARREDOR DO ENTREVISTADO



Michael W. Apple (n. 1942) é un educador e sociólogo da educación estadounidense. É profesor John Bascom de Currículo e Instrución e Estudo de Políticas Educativas na Universidade de Wisconsin-Madison. Foi antes profesor de ensino primario, como el mesmo sinala na presente Entrevista, en Nova Jersey, e tamén destacado militante sindical. Un intelectual de profundas conviccións teóricas progresistas, favorables á construción da escola democrática, que combina coa acción sociopolítica, trasladando a diversos textos de reflexión e a prosas de combate os citados exercicios.

Así, vén desenvolvendo unha obra de grande influencia con estudos sobre ideoloxía e currículo e o desenvolvemento das escolas democráticas, en contradición coas orientacións do neoliberalismo. Unha obra sostida por referencias á filosofía educativa de Dewey, e por elaboracións neo-marxistas, da Escola de Frankfurt e *gramscianas*, que se dan cita na denominada Teoría Social Crítica, que por súa volta alimenta a corrente denominada "Pedagogía Crítica".

Da súa ducia de textos máis notables, sete foron traducidos ao castelán, como de seguido se cita. Aquí sinalaremos dous ben salientables: *Ideology and Curriculum* (1979; en castelán desde 1986), onde analiza cómo a escola reproduce a estrutura ideolóxica e as formas de control social e cultural das clases dominantes da sociedade, e *Democratic Schools* (1995; en castelán desde 2005), onde realizou, en colaboración con James A. Beane, un estudo pioneiro sobre aquilo que conforma a escola democrática, ilustrándoo con catro exemplos de escolas públicas americanas. Estruturas e procesos democráticos, participación da comunidade, inclusión, cooperación e fomento da construción dun saber crítico e interpretativo por parte do alumnado, son os seus argumentos. Este traballo, que se considera o máis representativo a escala internacional do movemento sobre escolas democráticas^{1,2 e 3}, inspirou o estudo realizado por Rafael Feito en España con atención a esta cuestión⁴.

1 Miller, R. (2002). *Free Schools, Free People: Education and Democracy after the 1960s*. Nova York: SUNY Press.

2 Mager, U., y Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7 (1), 38-61.

3 Osler, A. y Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466.

4 Feito, R., y López, J. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia Editorial.



Entrevista a Michael Apple

As intervencións e a presenza de Apple entre nós foi frecuente, en particular, nos pasados anos 90 e primeiros anos do século XXI. A edición dos seus textos, por parte de Morata, estivo acompañada pola súa presenza humana en diversos foros (tamén na cidade da Coruña a través dunha iniciativa congresual promovida pola Fundación Paideia e o profesor Jurjo Torrés Santomé), e en diversas revistas de educación, sobre todo, *Cuadernos de Pedagogía* e a *Revista de Educación* do Ministerio de Educación. Para a *Revista Galega de Educación* é unha honra poder presentar para os lectores galegos e en galego esta densa, longa e reflexiva entrevista, na que tantos asuntos centrais na práctica educativa dos docentes e nas políticas educativas gobernamentais son examinados, realizada por parte de Antía González Ben, Graduada en Ciencias da Educación pola Universidade de Santiago, quen actualmente realiza estudos de pedagogía musical na Universidade de Winsconsin-Madison. A entrevista levouse a cabo mediante varias sesións de diálogo celebradas ao longo de 2012.



AUTORÍA E RECOÑECIMENTOS

Organizaron o repertorio da Entrevista:

Antón Costa Rico e Jesús Rodríguez Rodríguez, profesores da Facultade de C. da Educación da Universidade de Santiago

Entrevistou, examinou e reuniu os textos na Universidade de Winsconsin-Madison (EEUU):

Antía González Ben

Antía González Ben, e con ela a *Revista Galega de Educación*, agradécenlle ao Dr. Michael W. Apple o compartir cos lectores un tempo denso e as súas valiosas reflexións.

Agradecemento tamén a D. Jesús Rentería pola revisión da transcripción inglesa e a D. Bernardo Penabade Rey como editor/corrector da versión galega da entrevista.



Michael W. Apple

Michael W. Apple (n. 1942) é un educador e sociólogo da educación estadounidense. É profesor John Bascom de Currículo e Instrución e Estudo de Políticas Educativas na Universidade de Wisconsin-Madison. Foi antes profesor de ensino primario, como el mesmo sinala na presente Entrevista, en Nova Jersey, e tamén destacado militante sindical. Un intelectual de profundas conviccións teóricas progresistas, favorables á construción da escola democrática, que combina coa acción sociopolítica, trasladando a diversos textos de reflexión e a prosas de combate os citados exercicios.

Así, vén desenvolvendo unha obra de grande influencia con estudos sobre ideoloxía e currículo e o desenvolvemento das escolas democráticas, en contradición coas orientacións do neoliberalismo. Unha obra sostida por referencias á filosofía educativa de Dewey, e por elaboracións neo-marxistas, da Escola de Frankfurt e gramscianas, que se dan cita na denominada Teoría Social Crítica, que por súa volta alimenta a corrente denominada "Pedagogía Crítica".

Da súa ducia de textos máis notables, sete foron traducidos ao castelán, como de seguido se cita. Aquí sinalaremos dous ben salientables: *Ideology and Curriculum* (1979; en castelán desde 1986), onde analiza cómo a escola reproduce a estrutura ideolóxica e as formas de control social e cultural das clases dominantes da sociedade, e *Democratic Schools* (1995; en castelán desde 2005), onde realizou, en colaboración con James A. Beane, un estudo pioneiro sobre aquilo que conforma a escola democrática, ilustrándoo con catro exemplos de escolas públicas americanas. Estruturas e procesos democráticos, participación da comunidade, inclusión, cooperación e fomento da construción dun saber crítico e interpretativo por parte do alumnado, son os seus argumentos. Este traballo, que se considera o máis representativo a escala internacional do movemento sobre escolas democráticas^{1,2 e 3}, inspirou o estudo realizado por Rafael Feito en España con atención a esta cuestión⁴.

As intervencións e a presenza de Apple entre nós foi frecuente, en particular, nos pasados anos 90 e primeiros anos do século XXI. A edición dos seus textos, por parte de Morata, estivo acompañada pola súa presenza humana en diversos foros (tamén na cidade da Coruña a través dunha iniciativa congresual promovida pola Fundación Paideia e o profesor Jurjo Torrés Santomé), e en diversas revistas de educación, sobre todo, *Cuadernos de Pedagogía* e a *Revista de Educación* do Ministerio de Educación. Para a *Revista Galega de Educación* é unha honra poder presentar para os lectores galegos e en galego esta densa, longa e reflexiva entrevista, na que tantos asuntos centrais na práctica educativa dos docentes e nas políticas educativas gobernamentais son examinados, realizada por parte de Antía González Ben, Graduada en Ciencias da Educación pola Universidade de Santiago, quen actualmente realiza estudos de pedagogía musical na Universidade de Wisconsin-Madison. A entrevista levouse a cabo mediante varias sesións de diálogo celebradas ao longo de 2012.

1 Miller, R. (2002). *Free Schools, Free People: Education and Democracy after the 1960s*. Nova York: SUNY Press.

2 Mager, U., y Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7 (1), 38-61.

3 Osler, A. y Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466.

4 Feito, R., y López, J. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia Editorial.

BIBLIOGRAFÍA TRADUCIDA AO ESPAÑOL

- *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal, 1986.
- *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós, 1996.
- *Política, cultura y educación*. Madrid: Morata, 1996.
- *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1997.
- *Educación y poder*. Barcelona: Paidós, 1997.
- *Educación "como Dios manda": mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós, 2002.
- *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 2005.