



## 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 estatais<sup>1</sup> 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 Jersey<sup>2</sup> estaban pasando por unha racha de escaseza masiva de profesorado, especialmente nas escolas con estudantado pertencente a minorías raciais<sup>3</sup> e étnicas. Eu ensinara no exército e podía dicir "¿cómo está?"<sup>4</sup>, 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)<sup>5</sup> 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 cor<sup>6</sup> 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 inmediatea 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 Kennedy<sup>7</sup> ou de Johnson<sup>8</sup> 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 Columbia<sup>9</sup>, 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

<sup>6</sup> “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.)

<sup>7</sup> 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.)

<sup>8</sup> 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.)

<sup>9</sup> 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 escolares<sup>10</sup> 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

<sup>10</sup> 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*<sup>11</sup>.

Considerando o que está acontecendo en xeral, estou moi preocupado sobre o futuro da educación "americana"<sup>12</sup>. 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 Williams<sup>13</sup> 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?*<sup>14</sup>, 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"<sup>15</sup>, 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](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*<sup>16</sup>, 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*<sup>17</sup>.

Cando a isto un engade o importante traballo —educativo e político— levado a cabo polas publicacións cada vez máis visibles de *Rethinking Schools*<sup>18</sup>, 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 CREA<sup>19</sup> 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”<sup>20</sup>, 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. Hirsch<sup>21</sup>, o anterior Secretario de Educación William Bennett<sup>22</sup> e Alan Bloom<sup>23</sup> nos seus últimos tempos. Diane Ravitch<sup>24</sup> 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”<sup>25</sup>, 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

<sup>25</sup> “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-Billings<sup>26</sup>, Cameron McCarthy<sup>27</sup>, David Gillborn<sup>28</sup>, Michèle Foster<sup>29</sup>, Rodolfo Torres<sup>30</sup> e Heidi Safia Mirza<sup>31</sup>, 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”<sup>32</sup> é unha palabra abondo interesante. Tal e como nos lembra Padilla<sup>33</sup>, 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)<sup>34</sup>, *Leaving Children Behind*<sup>35</sup>, 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— desvía a 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

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

<sup>33</sup> 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.

<sup>34</sup> 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>

<sup>35</sup> 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 Anyon<sup>36</sup>, 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?*<sup>37</sup>, 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

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

<sup>37</sup> 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 postestructural, da teoría *queer*<sup>38</sup> 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

<sup>38</sup> 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”<sup>39</sup>.

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 Alert<sup>40</sup> liderado por Ralph Nader<sup>41</sup> e mais a organización Eagle Forum<sup>42</sup> capitaneada por Phyllis Schlafly<sup>43</sup> pelexaron conxuntamente contra Channel One<sup>44</sup>, 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 hoxe<sup>45</sup>. 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

<sup>45</sup> 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 Williams<sup>46</sup> 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.]