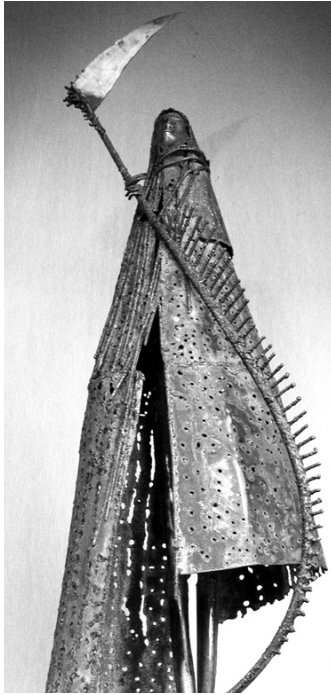


# Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores

Michael W. APPLE\*



Detalle obra "Parca"  
Rubén Schaap

## Resumen

Vivimos en tiempos en los que el significado mismo de la democracia está cambiando radicalmente. La democracia es en realidad un concepto discutido. Está en el centro de todas las luchas acerca de cuáles deberían ser los objetivos de la educación, cómo debería desarrollarse y esto no es sólo sobre las escuelas, sino acerca de qué clase de sociedad queremos y qué clase de políticas nos ayudarán a conseguirla. Nos preguntamos "¿La educación puede cambiar a la sociedad?" analizando el rol de las escuelas dentro de la economía, el rol social clave en la formación de identidades activistas entre las personas oprimidas; el tiempo de vida de los estudiantes dentro de las escuelas donde comienzan a comprender las relaciones de autoridad, estar con otros que son iguales y diferentes; lo que socialmente se valora como "conocimiento legítimo" y lo que es considerado como meramente "popular"; reconocimiento de raza / etnicidad, clase, género, sexualidad, capacidades, religión y otras importantes dinámicas de poder. Un ejemplo para pensar acerca de las políticas educativas y el rol de las mismas en la transformación social puede encontrarse en la ciudad de Porto Alegre en Brasil.

**Palabras clave:** democracia, escuelas democráticas, luchas, poder, dominación.

## Creating democratic education in neoliberal and neoconservative times

### Abstract

We live in a time when the very meaning of democracy is being radically changed. Democracy is indeed a contested concept; it is at the center of struggles over what the goals of education should be, how it should be done and this is not only about schools. It is about what kind of society we want and what kinds of politics will help us get there. We wonder: Can education change society? analyzing the role of schools inside economy, the crucial site for creating activist identities among oppressed people; the large part of their lives students spend inside schools where they come to grips with authority relations, to be with others who are both the same and different; what is socially valued as "legitimate knowledge" and what is seen as merely "popular"; recognition over race/ethnicity, class, gender, sexuality, ability, religion, and other important dynamics of power. An example to think about education policies and their role in social transformation can be found in the city of Porto Alegre in Brazil.

**Key words:** democracy, democratic schools, struggles, power, dominance.

## La democracia como idea en discusión

Vivimos en tiempos en los que el significado mismo de la democracia está cambiando radicalmente. En lugar de hacer referencia a los modos en los que la participación equitativa, activa, generalizada y bien informada dan forma a la vida institucional y política, se define a la democracia cada vez más como un individualismo posesivo en el contexto de una (supuesta) economía de libre mercado. Si se la aplica a las escuelas, esta redefinición ha dado lugar al esfuerzo por ubicar a aquellas directamente dentro del mercado competitivo, del gerenciamiento por parte de empresas privadas, de los medios de comunicación y materiales comercializados, y del abandono de los más amplios ideales de educación pública (Apple 2006; Burch, 2009; Ball, 2007). Esta degradación se ha extendido hasta el punto en que una consultora privada, en

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

Estados Unidos, ha recomendado que el término “público” sea eliminado de la expresión “escuelas públicas” porque el mismo uso en combinación con las palabras viviendas, bibliotecas, radios o programas asistenciales ha derivado en connotaciones negativas. Hasta este punto llega el poder de las políticas lingüísticas. Los compromisos sociales tendientes al bien común ahora parecen ser “molestias públicas”.

Durante la década pasada, en una serie de volúmenes, he analizado críticamente los procesos de “modernización conservadora” –la complicada alianza detrás de las oleadas de reformas educativas que se han centrado alrededor de los compromisos neoliberales con el mercado y un supuesto estado débil, el énfasis neoconservador en un mayor control de los currícula y valores, y las propuestas de “nuevo gerenciamiento” para instalar formas rigurosas y reduccionistas de responsabilidad en la educación en todos los niveles (Apple, 2013; Apple, 2006; Apple y otros, 2003). El primer conjunto de reformas no ha demostrado mayores mejoras en educación y ha marcado un cambio peligroso en nuestra idea misma de democracia –siempre un concepto discutido (Foner, 1998)– de formas colectivas “sólidas y contundentes” a formas “débiles,” manifiestamente individualistas y centradas en el consumo. El segundo grupo malinterpreta y básicamente ignora los intensos debates acerca de quién es el conocimiento que debería ser enseñado en las escuelas, las universidades y otras instituciones educativas, y establece un consenso falso sobre lo que es supuestamente común a las culturas de muchos países (Ver Apple, 2010; Apple, 2004; Apple, en impresión; Apple, 1996; Levine, 1996; Binder, 2002). El tercero se apoya en la postura de que “sólo lo que es medible es importante” y ha dado lugar a algunas de las prácticas más creativas y críticas que se han desarrollado mediante esfuerzos coordinados en algunos de los más difíciles escenarios a ser amenazados (McNeil, 2000; Apple & Beane, 2007; Valenzuela, 2005).

Desafortunadamente, muchos de todos los efectos reales de este conjunto de reformas han sido insignificantes o negativos, o simplemente retóricos (Apple, 2006; Smith y otros, 2003).

La extraña combinación de los procesos de mercantilización, por un lado, y centralización de poder por el otro, no sólo se está dando en el ámbito de la educación; ni está solamente restringida a los Estados Unidos. Esto es un fenómeno mundial. Y si bien existen esfuerzos muy reales,

y a menudo exitosos, para contrarrestarlo (Apple, 2013; Apple y otros, 2003; Apple, 2010), esto no significa que los supuestos básicos que subyacen a estas nuevas formas de gerenciamiento neoliberal y neoconservador no hayan tenido un importante impacto en nuestras instituciones, en toda la sociedad e incluso en nuestro sentido común.

En muchas naciones ha habido intentos, a menudo apenas exitosos, por reestructurar las instituciones estatales (Jessop, 2002). Entre los objetivos principales de dicha reestructuración se encontraban: asegurar que el estado se ocupara de los intereses comerciales, hacer que las operaciones internas del estado siguiesen el modelo de aquellas empleadas para los negocios; y “sacar la política fuera del ámbito de las instituciones públicas”, es decir, reducir la posibilidad de que las instituciones gubernamentales pudiesen estar sujetas a la presión política del electorado y de los movimientos sociales progresistas (Leys, 2003: 3). Las discusiones recientes que apoyan planes que ubican a las instituciones educativas dentro del mercado y reducen a la democracia a simples prácticas de consumo reflejan, por ejemplo, este último punto (ver, por ej. Peterson, 2006; Hess & Finn, 2004; Ball, 2008).

Este último punto, sacar a la política de las instituciones gubernamentales, se basa en una comprensión del estado y también del mercado que dista mucho de ser la más precisa. Mientras que la mayoría de los libros sobre economía podría dar la impresión de que los mercados son impersonales e imparciales, éstos son, por el contrario, altamente políticos y al mismo tiempo intrínsecamente inestables. Es necesario agregar otras consideraciones a este punto. Para garantizar su supervivencia, las empresas deben buscar el modo de escapar a los límites establecidos por la regulación estatal. Cada vez en mayor medida, esto ha significado que los límites establecidos para dividir las partes de nuestras vidas que no están relacionadas con el mercado deben correrse de modo que estas esferas puedan abrirse a la mercantilización y a la producción de ganancias. Como nos recuerda Leys, este es un tema verdaderamente importante. “Amenaza la destrucción de las esferas no comerciales de la vida, de las que siempre han dependido la solidaridad social y la democracia activa” (Leys, 2003:4).

Entonces, debería quedar claro que la democracia es en realidad un concepto discutido. Está en el centro de todas las luchas acerca de cuáles deberían ser los objetivos de la educación, cómo



“Amigos anarquistas”, hierro reciclado y soldado  
Rubén Schaap

debería desarrollarse y pagarse, y cómo debería evaluarse. Por lo tanto, debemos reconocer que la educación democrática no es sólo sobre las escuelas. Es acerca de qué clase de sociedad queremos y qué clase de políticas nos ayudarán a conseguirla. Pero la educación democrática tiene una historia muy larga y valiosa en una cantidad importante de países, motivada por las luchas para interrumpir la dominación.

En otro lugar, y especialmente en *Can Education Change Society?* (Apple, 2013) y *Poder, Conocimiento y Reforma Educacional* (Apple, 2012b), he argumentado que entre las tareas de los educadores críticos están las de participar en movimientos que tengan como objetivo crear instituciones más críticamente democráticas en educación y en la sociedad más amplia y, a su vez, actuar como secretarios de dichos movimientos e instituciones de modo tal que dichos éxitos se hagan visibles. Como algunos de ustedes tal vez sepan, yo mismo he intentado hacer dichas cosas. Un excelente ejemplo de esto es el libro que publiqué junto a James Beane, *Democratic Schools* (Apple & Beane, 1995; 2007). El hecho de que este libro se haya vuelto muy popular, con cientos de miles de copias en proceso de impresión en múltiples idiomas, dice algo importante sobre las realidades de la educación.

El mismo señala el amplio compromiso por parte de grandes grupos de personas para construir y defender una educación que sea digna de su denominación, que no se reduce simplemente a la producción eficaz de puntajes para las problemáticas evaluaciones estandarizadas de logros (Au, 2009). Y da cuenta de la creciente insatisfac-

ción de los educadores en tantos lugares con currículas que tiene poca relación con las culturas y las vidas de los estudiantes en nuestras escuelas y centros de alfabetización. También da testimonio de la creencia que aún perdura, de que los entornos educativos no son fábricas, que deben reflejar lo que es mejor en cada uno de nosotros, y de que representan no solamente la retórica de la democracia sino también la práctica real de la misma.

Cuando todo esto se evalúa en conjunto, como las piezas de un rompecabezas, la ima-

gen que surge muestra que un creciente número de personas rechazan la idea de “NHA” –la idea de que “No hay alternativa” para las políticas que en este momento se están implementando en los pueblos, las ciudades, los estados y las regiones de nuestras naciones. Reiteradamente se nos dice que las únicas reformas que supuestamente funcionan son aquellas que involucran un fuerte compromiso con las evaluaciones y los estrictos regímenes de responsabilidad, en dupla con un currículum estandarizado y una pedagogía sincronizada. Estos elementos deben estar combinados con un énfasis en la privatización y en hacer bailar a los docentes y administrativos al son de la noción de competitividad. De hecho, en Estados Unidos, el gobierno de Obama ha ejercido una importante presión sobre las escuelas de todo el país para implementar un pago a los docentes por su desempeño. El pago a los docentes dependerá, a partir de ahora, de los resultados de las evaluaciones de sus estudiantes. El supuesto parece ser que si hacemos todo esto, se logrará un importante progreso hacia la “eficacia y efectividad” (Hess & Finn, 2004; Peterson, 2006).

Esta postura presenta una serie de problemas. Primero, hay poca evidencia para dar sustento a estos argumentos –y una gran cantidad de evidencia de que no están funcionando aquí y que no han funcionado en otros lugares (Apple 2006; Valenzuela, 2005). Y tan importante como esto, *existen* alternativas, alternativas que funcionan y que brindan una educación provechosa y real para los estudiantes y que disminuyen la alienación de los estudiantes y los integrantes de la comunidad (y de los docentes también). Y estas al-



“Parca”, hierro reciclado y soldado  
Rubén Schaap

ternativas pueden y están siendo creadas incluso en una época de enorme presión sobre los docentes para que simplemente se concentren en estándares establecidos y resultados de evaluaciones.

Documentar estas políticas y prácticas críticas resulta crucial de otra manera. Permítanme ser honesto en este punto. Uno de los principales problemas con el trabajo crítico sobre educación ha sido el hecho de que algunos de los líderes académicos del movimiento de la “pedagogía crítica” y de la educación crítica y democrática en general, en muchos países, no han estado lo suficientemente conectados a las realidades mismas de las aulas y las escuelas. Sin embargo, es cuando se la vincula mucho más a problemáticas concretas de las políticas y prácticas educacionales –y a las vidas cotidianas de los educadores, los estudiantes, los movimientos sociales y los integrantes de la comunidad– que una educación crítica y democrática puede tener éxito. Por lo tanto, existe una necesidad poderosa de conectar las teorías y los enfoques educacionales críticos con los modos reales en los que pueden y están presentes en aulas y otros sitios educativos reales. Si bien puedo haber estado entre los que dieron origen a los enfoques críticos del estudio de la educación

en Estados Unidos, también he sido uno de los que más ha criticado internamente a este conjunto de tradiciones cuando estas mismas se han olvidado su propósito, y en ocasiones, se han vuelto simplemente una especialización académica en las universidades, más que una forma de trabajar activamente para vincularse con los problemas que rodean a lo que realmente debería estar sucediendo en las aulas y con los movimientos y prácticas educacionales críticas en las comunidades locales (Apple 2006; Apple, 2010).

No obstante, como mencioné anteriormente, cada vez son más los textos que dan cuenta de grandes grupos de personas que comprenden en mayor medida la necesidad de tener modelos de currículum y de enseñanza que puedan conectarse con diferentes tradiciones culturales e históricas, con las poblaciones de trabajadores en aumento que provienen de otros países, y con las varias transformaciones económicas y culturales que en la actualidad están ejerciendo tanta presión sobre esos aspectos en las escuelas (ver Gandin, 2009; Apple, Au, y Gandin, 2009; Flecha, 2009; Flecha, 2010).

Con esto en mente, muchas personas han argumentado que resulta esencial que los educadores democráticos y críticos no ignoren el tema de la práctica. Es decir, debemos encontrar modos de hablarles a (y aprender de) personas que ahora trabajan cotidianamente en las escuelas y los centros comunitarios, en condiciones que están empeorando y que son aún peores debido a los ataques conservadores hacia las escuelas y los educadores (Oliver, E., Soler, M., & Flecha, R; 2009; Flecha, 2009; Flecha, 2010; Apple, Au, y Gandin, 2009; Molina, de próxima publicación). Una manera de responder a este tema es publicar libros y materiales que brinden respuestas *críticas* a la pregunta del docente acerca de “¿Qué hago el lunes?”. Brindar respuestas prácticas a este tipo de pregunta es absolutamente crucial si es que se supone que tengamos reformas democráticas duraderas en las escuelas.

Esto constituye una intervención importante. Dado lo complicado de las políticas de identidad, no hay garantías de que todos los docentes siempre serán progresistas, por supuesto. Aún así, muchos docentes sí tienen intuiciones social y pedagógicamente críticas. Sin embargo, a menudo no tienen manera de llevar estas intuiciones a la práctica porque no pueden imaginarlas en

acción, en situaciones cotidianas. Debido a esto, los conocimientos educativos, políticos y teóricos críticos, entonces, no tienen un lugar a dónde ir, un modo de enmarcarse en situaciones pedagógicas concretas donde las políticas del currículum y la enseñanza deban ser *actuadas*. Esto constituye una ausencia trágica y rellenarla estratégicamente es absolutamente esencial. Por lo tanto, necesitamos usar y expandir los espacios en donde las “historias” pedagógicas y críticas se vuelvan disponibles, de manera que dichas posturas no permanezcan sólo en el nivel teórico o retórico. La publicación y amplia distribución de *Democratic Schools* brinda un ejemplo de cómo usar y expandir dichos espacios de modo que las posturas educativas democráticas parezcan realmente realizables en instituciones “comunes” como escuelas y comunidades locales.

### ¿Puede la educación cambiar a la sociedad?

Ya mencioné más arriba que las luchas por y para las políticas y prácticas educativas críticamente democráticas tienen implicancias no sólo para la educación, sino para la sociedad en su conjunto. Sin embargo, esto también es un tema complicado.

Palabras como “sociedad” dan testimonio de intuiciones importantes. Hacen referencia al hecho de que la educación está profundamente conectada al contexto social en el que existe. Es sólo un pequeño paso hasta ver a la educación como a un conjunto de instituciones que no son necesariamente neutras, como se supone en la reproducción y competencia de relaciones de dominación y subordinación.

Sin embargo, y esto es un punto crucial, palabras como “sociedad” tienen una función menos solidaria. Pueden reprimir el pensamiento. Producen visiones de algo que es enorme, difícil de manejar y en cierto modo inalterable. A su vez, tienen efectos totalizadores, en los cuales uno tiene que cambiar todo o en su defecto, no se habrá cambiado nada importante.

Por último, a menudo esconden presunciones acerca de lo que en realidad *es* la sociedad. En gran parte de la literatura sobre el tema, esto implica una teoría tácita de que sociedad es “simplemente” el sistema económico que en sí mismo no está construido por instituciones que lo componen ni que está constantemente sujeto a los conflictos y transformaciones para bien o para mal.

Por lo tanto, sociedad es uno de esos términos vagos que empleamos como sustituto para un análisis crítico serio. Esto es más que una cierta limitante y como veremos más adelante, puede tener efectos poderosamente negativos en las tareas de los educadores críticamente democráticos.

Los educadores críticos han sido guiados por una preocupación permanente relacionada con el rol de la educación no sólo porque reproduce la noción de dominación, sino también en su rol para desafiar a dicha dominación. Así, una de las principales preguntas que ha servido como un antecedente no reconocido, ni de mi trabajo ni del de otros, es simple de decir, pero muy difícil de responder: “¿La educación puede cambiar a la sociedad?” Necesito decir, aquí, algo más al respecto.

Por supuesto, este modo de expresar la pregunta presenta algunos problemas conceptuales, empíricos y políticos serios. En primer lugar, es importante darse cuenta de que la educación *es* una parte de la sociedad. No es algo ajeno, algo que permanece afuera. De hecho, es un conjunto clave de instituciones y un conjunto clave de relaciones sociales y personales. Es tan central para una sociedad como lo son los comercios, los negocios, las industrias, las chacras, las instituciones sanitarias, los estudios de abogados y tantos otros lugares en los que las personas interactúan con el poder.

Pero existen otros factores que hacen que definitivamente no sea una institución “externa”. Incluso si uno se aferra a la creencia ortodoxa que mencioné más arriba, que sólo las instituciones económicas son el centro de la sociedad y que antes que podamos cambiar las escuelas necesitamos cambiar la economía, las escuelas son lugares donde las personas *trabajan*. Personal de mantenimiento, docentes, administradores, enfermeras, trabajadores sociales, personas del clero, psicólogos, asesores, cocineros, guardias de tránsito, auxiliares docentes –todos estos grupos de personas están involucrados en un trabajo pago dentro o en los alrededores de los lugares que denominamos escuelas. Cada uno de estos puestos de trabajo implica y trae aparejado un conjunto de relaciones laborales y distinciones de clases. Y cada uno, a su vez, está estratificado no sólo por clase social, sino por raza y género.

Así, la enseñanza es a menudo considerada como el trabajo pago de las mujeres, como lo son las enfermeras escolares y las personas que sirven la comida en el buffet de la escuela. En mu-

chas áreas, estas mismas mujeres que sirven la comida son mujeres inmigrantes o mujeres de color, como lo son los auxiliares docentes en varias áreas urbanas. El trabajo de mantenimiento por lo general es realizado por hombres. Las secretarías en las escuelas son casi siempre mujeres. No sólo la tarea laboral de cada uno es diferente (aunque existe una dinámica importante de la proletarización e intensificación del trabajo docente (Apple, 1986; Apple, 2012a; Apple, en prensa), sino que también hay diferencias importantes en el pago y el prestigio social que conlleva cada tarea. Por lo tanto, sería incorrecto considerar a las escuelas como otra cosa que “sociedad”. Como lugares de trabajo pagos, son *parte integral* de la economía. Como lugares de trabajo diferenciados, reconstituyen (y a veces desafían) las jerarquías de clase, género y raza. Y como instituciones que históricamente han servido como motores para la movilidad de la clase trabajadora en términos de emplear graduados universitarios ambiciosos provenientes de grupos que a menudo han sido vistos como “no muy valiosos” o incluso como “los otros menospreciados” como por ejemplo las personas de color, han tenido un rol importante como ámbitos de lucha por el avance económico de clases, género y raza. Por supuesto, dicho avance, es el resultado de *dos cosas*: de la necesidad de legitimación del estado y, por lo tanto, de la cooptación (dándole a los pobres y a los hijos de la clase trabajadora la posibilidad de realizarse como individuos, pero sin cambiar radicalmente las estructuras que generan, en primer lugar, el empobrecimiento) y lucha exitosa.

Pero no es sólo como lugares de trabajo que las escuelas son parte de la economía. A su vez son lugares que cada vez más se ubican como parte del mercado a través de elementos tales como los planes tipo ‘voucher’. Los niños que están dentro de estos programas están cada vez más siendo comprados y vendidos como “público cautivo” y agentes de propaganda para publicitar las “reformas” como la del Canal Uno/Channel One<sup>1</sup> en Estados Unidos (Apple, en prensa; Molnar, 2005) y para ser parte de las políticas de comercialización y privatización –en aumento– que se están volviendo en gran medida una parte de la vida cotidiana de las escuelas a nivel internacional (ver, por ej. Ball, 2007; Ball, 2008; Burch, 2009). Interrumpir la mercantilización de las escuelas y de los niños es una forma de acción que desafía a la economía.

Pero cualquier análisis serio necesita ir, todavía, un poco más allá. Hasta ahora, he puesto el énfasis en los modos en que las instituciones educativas son parte importante de la economía, no cosas que existan de algún modo separadas de ella. Pero, aunque importante, esto ignora los modos en que las luchas culturales resultan cruciales y, si bien se encuentran profundamente conectadas a la primeras, no pueden reducirse a cuestiones económicas sin dañar la complejidad de la vida real (Apple y otros, 2003; Apple y Buras, 2006).

Tomemos como ejemplo la historia de las luchas de los afroamericanos contra una sociedad profundamente racista. Las escuelas han jugado un papel central en la creación de movimientos para la justicia en general, pero también lo han sido para la construcción de movilizaciones sociales a mayor escala dentro de las comunidades de color. En esencia, más que reflejos periféricos de batallas y dinámicas, mayores luchas por la escolarización –por lo que debe enseñarse, por la relación entre las escuelas y las comunidades locales, por los medios y los fines propios de la institución misma– han dado un crisol para la *formación* de movimientos sociales más grandes, hacia la igualdad (Hogan, 1983; Apple, 2013; Apple y otros, 2003; Anyon, 2005; Ladson-Billings, 2010). Estos movimientos colectivos han transformado nuestras definiciones de derechos, de quiénes deberían poseerlos, y del rol del gobierno para garantizarlos. De no haber estado las movilizaciones organizadas por toda la comunidad, estas transformaciones no hubiesen existido (Fraser, 1997; Giugni, MacAdam & Tilly, 1999). En casos como éste, la educación ha sido y es un ámbito verdaderamente poderoso para la creación de coaliciones y movimientos, cuyos efectos sociales puedan resonar en la sociedad (Apple, 2013).

Pero esto no es todo. La educación claramente juega un rol social clave en la formación de identidades (Apple & Buras, 2006). Según lo demostrara claramente el trabajo en las comunidades pobres y de inmigrantes en España, para los adultos y especialmente para mujeres, cambia el sentido del yo y abre esferas de auto-superación y poder entre las personas oprimidas y en diáspora (Oliver, E., Soler, M., & Flecha, R. 2009; Flecha, 2009; Molina, más adelante). Por lo tanto, es un sitio crucial para la creación de *identidades activistas* entre las personas oprimidas. Esto también se observa en las favelas de Brasil (Gandin,

2009; Gandin & Apple, 2003), algo que mencionaré nuevamente más adelante.

Sin embargo, el rol de las escuelas como lugares para la producción de identidades no termina aquí. Recordemos también que los estudiantes pasan gran parte del tiempo de sus vidas dentro de los edificios que denominamos escuelas. Comienzan a comprender las relaciones de autoridad, el trabajo emocional que implica lidiar tanto con la presentación propia del yo como de estar con otros que son iguales y diferentes. Las transformaciones en el contenido y la estructura de esta organización clave tienen efectos de largo alcance en el temperamento y en los valores con los que actuamos o no, en quiénes creemos que somos y en quién creemos que nos podemos convertir. Las posibles implicancias políticas de esto se hacen más evidentes en los Estados Unidos a través de ejemplos de alianzas entre alumnos inmigrantes y sus aliados “nacidos en el país”, inclusive muchos docentes, quienes –tomándose seriamente sus clases sobre deber cívico y democracia participativa– salieron de las escuelas para protestar contra el trato de la gente indocumentada por parte del gobierno de los EE.UU., contra la demonización de los inmigrantes en los medios de comunicación, y contra las prácticas de explotación económica, que predominan en toda la nación (ver, por ej. Apple, 2010).

Y aún así, las escuelas son también parte del aparato cultural de la sociedad de un modo diferente al de la construcción (positiva o negativa) de identidades. Constituyen mecanismos claves para determinar lo que socialmente se valora como “conocimiento legítimo” y lo que es considerado como meramente “popular”. Al ayudar a definir lo que es conocimiento legítimo, también participan en el proceso a través del cual se les otorga estatus a grupos particulares, mientras que otros grupos permanecen sin reconocimiento o minimizados. Por lo tanto, es así como las escuelas también se encuentran en el centro de las luchas por una política de reconocimiento de raza / etnicidad, clase, género, sexualidad, capacidades, religión y otras importantes dinámicas de poder (Fraser, 1997; Binder, 2002). Estos son, también, espacios para la acción política y educativa.

Las cuestiones que he mencionado no son, por supuesto, completamente nuevas. Los educadores críticos y trabajadores culturales, incluyendo a Paulo Freire (Freire, 1972), han mencionado cuestiones similares en muchos países y durante muchos años. Podemos aprender una cantidad



“Inocencia armada”, hierro reciclado y soldado  
Rubén Schaap

importante de lecciones sobre esto. Los educadores críticos del “Norte” y de los centros del imperio también debemos ver más allá de nuestras fronteras para aprender lo que es posible y cómo lograrlo. El mejor ejemplo de esto puede encontrarse en la ciudad de Porto Alegre en Brasil.

En Porto Alegre se han implementado un conjunto de políticas que han tenido efectos que parecen ser importantes y duraderos (ver, por ej. Gandin, 2009; Gandin & Apple, 2003; Apple, 2013). Influenciadas por el trabajo de Paulo Freire, este cambio se ha debido en gran medida a que las políticas están coherentemente vinculadas a dinámicas más amplias de transformación social y a una estrategia coherente que tiene como objetivo cambiar los mecanismos del gobierno y las reglas de participación para formar las políticas de estado. Las políticas de “Administración Popular” en Porto Alegre, Brasil, que involucran a la “Escuela Ciudadana” y presupuesto participativo, están diseñadas explícitamente para cambiar radicalmente tanto a las escuelas municipales como a la relación entre las comunidades, el estado y la educación. Este conjunto de políticas y los procesos que lo acompañan para su implementación, son partes constitutivas de un proyecto claro y explícito que tiene como objetivo construir, no

sólo una mejor escuela para los miembros de la sociedad con mayores desventajas, sino también un proyecto más amplio de democracia radical y consistente. En esencia, han recapturado el significado de democracia desde lo que se considera un Derecho.

Las reformas que se están desarrollando en Porto Alegre aún se encuentran en formación, pero tienen implicancias cruciales para el modo en que deberíamos pensar acerca de las políticas educativas y el rol de las mismas en la transformación social. Las experiencias de Porto Alegre tienen una importancia considerable no sólo en Brasil, sino para todos nosotros que estamos realmente preocupados por los efectos de la reestructuración educativa neoliberal y neoconservadora, y por la esfera pública en general. Los principios según cómo se puede construir un currículum, basado específicamente en la cultura vivida por las personas oprimidas, de cómo puede en realidad construirse una democracia sólida para que funcione entre los pobres y aquellos privados de derechos (y entre todos los ciudadanos), de cómo la naturaleza burocrática del gobierno educativo puede ser reformada de modo genuinamente democrático, de cómo el estado puede no sólo dirigir sino que puede *ser enseñado* – todos estos son temas que se enfrentan cotidianamente en las realidades educativas, en un gran número de países. Y estos son exactamente los focos de atención de las experiencias en desarrollo en Porto Alegre. Dicho esto, queda mucho por aprender de las luchas exitosas en Porto Alegre. Revertir el que enseña y lo enseñado en relaciones educativas internacionales, de modo que el “Sur” se convierta en el maestro del “Norte”, ese es un buen punto de inicio.

## Conclusión

Por supuesto, los ejemplos de escuelas críticamente democráticas a los que hice referencia, de escuelas como lugares de luchas decisivas, y de lo que está sucediendo en España y Porto Alegre no responden completamente a la pregunta de si las escuelas y otros sitios educativos pueden en realidad contribuir a una sociedad más justa, de modo verdaderamente duradero. Esto sólo puede responderse mediante el compromiso con los procesos de lucha. Este compromiso es el que ha guiado a personas como Paulo Freire, C. L. R. James, W. E. B. DuBois, Carter Woodson, y muchos otros en muchos lugares en mu-

chos países. Para ellos y los numerosos actores menos conocidos, fue –y es– una preocupación permanente respecto del rol de la educación no sólo como reproductora de dominación sino en su rol para desafiarla.

Indudablemente, incluso durante una época de modernización conservadora y de ataques a la idea misma de una esfera pública críticamente democrática, dentro de cada una y de todas las instituciones educativas, dentro de las grietas y las fisuras por decirlo de alguna manera, se están construyendo y defendiendo prácticas contra-hegemónicas. Pero muy a menudo se encuentran aisladas unas de otras y tienen una gran dificultad para organizarse en estrategias y movimientos coherentes. Como mencioné anteriormente, parte de la tarea del activista / académico crítico en educación es hacer públicos los éxitos al desafiar al desigual y en ocasiones simplemente represivo, control sobre las políticas, el currículum, la pedagogía y la evaluación –por sobre todo nuestro trabajo. Aún cuando la documentación pública y el “contar cuentos” podrían no ser suficientes, estos desempeñan una función importante. Nos mantienen vivos y nos recuerdan la posibilidad misma de establecer una diferencia en una época de modernización e insolencia conservadoras.

Esta es, entonces, una tarea para la que hemos sido llamados a trabajar. ¿Podemos nosotros actuar, también, como secretarios para algunos de nuestros colegas en las instituciones educativas en todos los niveles, haciendo públicas sus resistencias parciales, pero aún así exitosas, frente al régimen de regulación que estamos experimentando actualmente? Las narrativas de sus (nuestras) vidas políticas / pedagógicas pueden dar testimonio de la posibilidad de dar pasos hacia la construcción de una esfera pública reconstituida dentro de los espacios en los que vivimos y trabajamos.

## Nota

- \* Traducido por Maria Elena Pérez Bustillo. Revisión de traducción: Maria Graciela Eliggi. Servicio de Traducción de la Facultad de Ciencias Humanas-UNL-Pam-2013.
- 1 El Canal Uno emite un programa de noticias diario de 12 minutos para estudiantes de la escuela media y secundaria en cerca de 12.000 escuelas de los EE.UU. (públicas, privadas, confesionales). Esto representa aproximadamente el 40% de todas las escuelas medias y secundarias del país. El programa es producido por el Canal Uno en



distintos lugares del mundo con el fin de captar el interés de los adolescentes y luego emitido cada noche vía satélite a las escuelas suscriptas y cada mañana en los monitores de TV de las mismas escuelas. Cuenta con una audiencia diaria de unos 8, 1 millones de estudiantes espectadores.

## Bibliografía

- ANYON, J. (2005). *Radical possibilities*. New York, Routledge.
- APPLE, M. W. (1986). *Teachers and texts*. New York, Routledge.
- APPLE, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York, Teachers College Press.
- APPLE, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York, Routledge.
- APPLE, M. W. (2006). *Educating the "right" way* (2nd ed.). New York, Routledge.
- APPLE, M. W. (Ed.) (2010). *Global crises, social justice, and education*. New York, Routledge.
- APPLE, M. W. (2012a). *Education and power*, Revised Routledge Classic edition. New York, Routledge.
- APPLE, M. W. (2012b). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa and Miño y Dávila.
- APPLE, M. W. (2013). *Can education change society?* New York, Routledge.
- APPLE, M. W. (in press). *Official knowledge* (3rd ed.). New York, Routledge.
- APPLE, M. W., et al. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York, Routledge.
- APPLE, M. W., AU, W., & GANDIN, L. A. (Eds.). (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. New York, Routledge.
- APPLE, M. W. & BEANE, J. A. (Eds.). (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- APPLE, M. W. & BEANE, J. A. (Eds.). (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education* (2nd ed.). Portsmouth, NH, Heinemann.
- APPLE, M. W. & BURAS, K. L. (Eds.). (2006). *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles*. New York, Routledge.
- AU, W. (2009). *Unequal by design*. New York, Routledge.
- BALL, S. (2007). *Education plc*. London, Routledge.
- BALL, S. (2008). *The education debate*. Bristol, The Policy Press.
- BINDER, A. (2002). *Contentious curricula*. Princeton, Princeton University Press.
- BURCH, P. (2009). *Hidden markets*. New York: Routledge.
- FLECHA, R. (2009). The educative city and critical education. In Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (Eds.). *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge, pp. 327-340.
- FLECHA, R. (2010). The dialogic sociology of the learning communities. In Apple, M. W., Ball, S., & Gandin, L. A. (Eds.). *The Routledge international handbook of the sociology of education*. London, Routledge, pp. 340-348.
- FRASER, N. (1997). *Justice interruptus*. New York, Routledge.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York, Continuum.
- GANDIN, L. A. (2006). Creating real alternatives to neoliberal policies in education. In Apple, M. W. & Buras, K. L. (Eds.). *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles*. New York, Routledge, pp. 217-241.
- GANDIN, L. A. & APPLE, M. W. (2003). Educating the state, democratizing knowledge. In Apple, M. W., et al. *The state and the politics of knowledge*. New York, Routledge, pp. 193-219.
- GIUGNI, M., McADAM, D., & TILLY, C. (Eds.) (1999). *How social movements matter*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- HESS, F. M. & FINN, C. E. Jr. (Eds.) (2004). *Leaving no child behind?* (New York, Palgrave Macmillan).
- HOGAN, D. (1982). Education and class formation. In Apple, M. W. (Ed.). *Cultural and economic reproduction*. Boston, Routledge & Kegan Paul, pp. 32-78.
- JESSOP, B. (2002). *The future of the capitalist state*. Cambridge, MA: Polity Press.
- LADSON-BILLING, G. (2009). *Race still matters: Critical race theory in education*. In Apple, M. W., Au, Wayne, & Gandin, L. A. (Eds.). *The Routledge international handbook of critical education*. New York, Routledge, pp. 110-122.
- LEVINE, L. (1996). *The opening of the American mind*. Boston, Beacon Press.
- LEYS, C. (2003). *Market-driven politics*. New York, Verso.
- MCNEIL, L. (2000). *Contradictions of school reform*. New York, Routledge.
- MOLINA, S. (Forthcoming). *Grupos interactivos: Aulas inclusivas para el éxito del alumnado con discapacidad*. Barcelona, Hipatia Editorial.
- MOLNAR, A. (2005). *School commercialism*. New York, Routledge.
- OLIVER, E., SOLER, M., & FLECHA, R. (2009). Opening schools to (all) women: efforts to overcome gender violence in Spain, *British Journal of Sociology of Education*, 30, 2, 207-218.
- PETERSON, P. E. (Ed.) (2006). *Choice and competition in American education*. New York, Rowman & Littlefield.
- SMITH, M. L., et al. (2003). *Political spectacle and the fate of American schools*. New York, Routledge.
- VALENZUELA, A. (Eds.) (2005). *Leaving children behind*. Albany, NY, State University of New York Press.

Fecha de recepción: 07 de junio de 2013  
 Primera evaluación: 12 de junio de 2013  
 Segunda evaluación: 17 de junio de 2013  
 Fecha de aceptación: 17 de junio de 2013