

Las tareas del académico y activista crítico de la educación: la contribución de José Gimeno Sacristán

The tasks of the critical scholar/activist in education: the contribution of José Gimeno Sacristán

Michael W. Apple

University of Wisconsin-Madison. Madison, Wisconsin, EE.UU.

Traducción de Fernando Marhuenda Fluixá

Resumen

Comienza con el contexto de globalización en el que la educación crítica, en el pensamiento y en la práctica, resulta necesaria para alentar teorías y prácticas educativas progresistas. Nos presenta a José Gimeno Sacristán como un ejemplo vivo, por toda su obra, de estos argumentos.

Apoya la necesidad de una postura académica en los estudios críticos en educación, en el seno de la cual es relevante la larga tradición de sociólogos y educadores radicales que apoyan prácticas políticas y educativas antihegemónicas.

Apunta los riesgos de corromper nociones como justicia social, igualdad educativa, derechos humanos y entornos sostenibles, las cuales a medida que devienen tópicos en los discursos académicos políticamente correctos quedan vacías de potencial transformador. Estos riesgos son mayores hoy día, porque las universidades se entregan a la meritocracia y se alejan de los problemas reales que afectan a gran parte de la población. En tanto que empeoran las condiciones de vida y las prácticas educativas alternativas, los académicos en educación tienden a centrarse en cuestiones socialmente irrelevantes.

El artículo finaliza con una exposición de las nueve tareas en las que debe implicarse el analista crítico de la educación: (1) dar testimonio contra la negatividad; (2) señalar las contradicciones y las brechas para la acción posible; (3) ampliar el espectro de la investigación; (4) no desprenderse del «conocimiento elitista» sino reconstruir su forma y contenido al servicio de demandas progresistas; (5) mantener vivas las tradiciones del trabajo progresista y radical; (6) criticar estas tradiciones allí donde no se adecuan a las realidades actuales; (7) actuar de acuerdo con los movimientos sociales progresistas contra las políticas hegemónicas; (8) actuar como tutores profundamente comprometidos que demuestren ser capaces de realizar investigación excelente al tiempo que son miembros comprometidos en la sociedad; (9) hacer uso de los privilegios de que uno dispone en tanto que académico y activista.

Palabras clave: estudios de educación crítica, prácticas de educación crítica, académicos y activistas en educación, hegemonía y contrahegemonía, políticas del conocimiento.

Abstract

The article provides the background (globalisation) where critical education scholarship and activist is necessary to advance progressive educational theories and practices. The author portrays José Gimeno Sacristán as a living example of the struggles he is arguing for, based upon his entire work.

On the nature of critical educational studies, the author supports the need for critical scholars and, furthermore, he argues on the relevance of a long tradition of radical sociologists as well as educationalists, in favour of counter-hegemonic educational as well as political practices.

He points to the risks of perverting issues like social justice, economic equality, human rights and sustainable environments as they are becoming increasing currency among scholars and politically correct speech. These risks are larger nowadays when universities are adopting and embracing meritocratic aspirations and when they dettach from real life problems of large amounts of the population. While there is a worsening of living conditions and indeed of progressive education practices; educational scholars tend to focus on socially irrelevant issues.

He then moves onto the nine tasks in which critical analysis in education must engage: 1) bear witness to negativity; 2) point to contradictions and to spaces of possible action; 3) a broadening of what counts as research; 4) not to throw-out 'elite knowledge' but to reconstruct its form and content in order for it to serve to genuinely progressive needs; 5) keeping traditions of radical and progressive work alive; 6) criticizing such traditions, in a supportive way, when they are not adequate to deal with current realities; 7) act in concert with the progressive social movements against hegemonic policies; 8) to act as a deeply committed mentor demonstrating being both an excellent researcher and a committed member of society; 9) using the privileges one has as a scholar and activist.

Key Words: critical education studies, critical education practices, scholarship and activism in education, hegemony and counter-hegemony, politics of knowledge.

Introducción

Tengo que empezar este artículo con una historia personal. Hace ya muchos años, fui invitado a impartir una conferencia a un grupo muy numeroso de profesores y otros educadores y activistas de Porto Alegre, Brasil. Tras sucesivos retrasos en los vuelos, llegué a mi destino. Estaba exhausto, pero el seminario internacional ya había comenzado. Me llevaron inmediatamente a un auditorio inmenso y abarrotado, y me pusieron unos auriculares para que pudiera escuchar la traducción del ponente que estaba a punto de comenzar su conferencia.

Sinceramente, dado mi agotamiento, lo último que quería hacer en ese momento era escuchar una conferencia. Pero por cierto sentido de solidaridad y de responsabilidad, me puse los auriculares y escuché, confiando en que conseguiría prestar atención. Al poco de empezar, ya tenía claro que estaba escuchando a alguien que tenía un mensaje importante que comunicar, alguien que tenía mucho que enseñarme. No sorprenderá al lector que le diga que la persona que estaba a cargo de la conferencia era José Gimeno Sacristán. Sus análisis críticos de los ataques sobre la educación pública y su defensa de una educación auténticamente sensible y democrática eran bien conocidos en España, Portugal y toda América Latina. Pero era la primera vez que yo tenía la oportunidad de escucharlo.

Con el transcurso de los años, conforme fuimos coincidiendo en otros congresos, en Brasil y otros lugares, se me hizo aún más evidente por qué su trabajo era tan citado y respetado. Tenía ante mí a un académico comprometido que comprendía los peligros del neoliberalismo, de la mercantilización y la privatización de la educación. Igualmente importantes resultaban sus aproximaciones teóricas matizadas para dar sentido a estos ataques en el contexto más amplio en el que se desenvuelven, el de la reconstrucción de la enseñanza, de los estudiantes, de lo que cuenta como «conocimiento oficial» y de la naturaleza misma de la democracia, entre muchas otras cosas. Ciertamente, no puedo pensar en muchos académicos cuyo trabajo sea tan rico y variado como el de José Gimeno Sacristán¹. Se trata de un académico verdaderamente global, no

¹ La lista de libros sobre este y otros asuntos es amplísima. Véanse, por ejemplo y entre muchos otros, Gimeno Sacristán, 1981, 1988, 1998, 2000, 2001a, 2001b, 2005, 2008. Cubren una variedad de cuestiones impresionante: políticas educativas, relaciones entre teoría y práctica en educación, globalización, diversidad cultural, reforma escolar, la naturaleza de la democracia en la educación, la investigación-acción, teoría y política del currículo y sus relaciones

solo por la amplitud de sus preocupaciones y por su capacidad para hablar a audiencias variadas a muchos niveles distintos, sino también porque comprende mejor que muchos otros lo que significa pensar global y contextualmente a la vez. Permítaseme decir algo más sobre las cuestiones que afectan a la globalización y lo global y en qué medida José Gimeno entra en este terreno.

Comprender la globalización

Si hubiera que nombrar uno de los asuntos que más interés ha despertado dentro de la lista de asuntos claves en el contexto de la literatura sobre educación crítica, ese sería el de la *globalización*. Es un término de un uso corriente extraordinario. Y ello no porque se trate de una moda; pues, en realidad, se trata del caso opuesto. No cabe duda alguna de que la educación no se puede comprender sin reconocer que casi todas las políticas y prácticas educativas están fuertemente influidas por una economía internacional cada vez más integrada y está sujeta a crisis severas, que las reformas y las crisis en un país tienen efectos significativos en otros, que la inmigración y los flujos de población de una nación o área a otra tienen un impacto tremendo sobre lo que se considera el conocimiento oficial, lo que cuenta como una educación efectiva y sensible, lo que cuenta como una enseñanza apropiada, y esta lista podría continuar largamente (véanse Dale y Robertson, 2009; Burbules y Torres, 2009; Rhoads y Torres, 2006; Peters, 2005). En efecto, tal y como mostré en *Educating the "Right" Way* (Apple, 2006) y en *Global Crises, Social Justice, and Education* (Apple, 2010), todas estas dinámicas sociales e ideológicas, y muchas más, están en la actualidad reestructurando de modos cruciales lo que la educación hace, cómo se controla y quién se beneficia de ella a lo largo y ancho del mundo.

En tanto que las localidades y los sistemas nacionales rodean los procesos de globalización de forma diferenciada y proporcionan contextos distintos para las luchas, la convergencia y la homogeneización de las políticas y prácticas educativas, dirigidas por lo que Santos (2003) llama «lógicas monoculturales», son muy evidentes dentro de los contextos y entre ellos. Estas lógicas se ven muy bien en las políticas educativas actuales que privilegian la elección, la competencia y la gestión por desempeño, la responsabilidad individual y la gestión del riesgo, así como en una serie de ataques sobre los logros culturales que habían alcanzado los grupos desposeídos (Apple, Ball y Gandin, 2010). Los impulsos neoliberales, neoconservadores y gerencialistas se pueden encontrar en cualquier lugar del mundo, atraviesan fronteras geográficas así como sistemas económicos. Esto apunta a la importancia de los elementos «espaciales» de la globalización. Las políticas «se toman prestadas» y «viajan» a través de las fronteras de tal manera que estos impulsos neoliberales, neoconservadores y gerencialistas se extienden por el mundo en tanto que se marginan o atacan formas y prácticas alternativas y contrarias a dichos procesos (Gulson y Symes, 2007, p. 9). La comprensión de José Gimeno de los modos en que estas políticas tienen tales efectos en numerosos países así como su destreza para explicarles a las poblaciones de estos lugares los efectos que traerán dichos procesos son más que evidentes para cualquiera que conozca su trabajo o que haya tenido la oportunidad de escucharlo en los muchos lugares de España y América Latina en los que ha expuesto sus ideas (así como en varias de sus publicaciones: véase, por ejemplo, Gimeno 2001a).

La profunda comprensión que hay tras el enfoque de la globalización en general puede quizá resumirse de forma precisa en las palabras de un personaje de la novela sobre los efectos

del Imperio Británico (Rushdie, 1981). Si se me permite parafrasear lo que él dice, «el problema con los ingleses es que no comprenden que su historia sucede continuamente fuera de sus fronteras». Podríamos sustituir sin problemas la palabra «ingleses» por las de «estadounidenses», «españoles» y otras.

La literatura sobre globalización y educación va en aumento. Algo sin duda importante, y una parte considerable de esta literatura nos ha proporcionado comprensiones potentes de las realidades y las historias del imperio; el(los) poscolonialismo(s); las interconexiones entre los flujos de capital, población, conocimiento y poder repartido de manera desigual; así como los modos en que pensar a nivel local requiere que a la vez pensemos globalmente². Pero buena parte de esta literatura no se adentra lo suficiente en las realidades de la crisis global que tanta gente está experimentando o bien presume que la crisis y sus efectos sobre la educación son los mismos en todo el mundo. Sin embargo, es necesario un análisis histórico del concepto de globalización y que este sea visto como parcialmente hegemónico, dado que en ocasiones su uso no consigue asentarlos en «las asimetrías del poder entre las naciones y las historias coloniales y neocoloniales, que ven efectos nacionales diferenciales de la globalización neoliberal» (Lingard, 2007, p. 239).

No se trata de una problemática meramente analítica y empírica, sino que también puede llevarnos a confundir los posibles papeles que la educación crítica –y las movilizaciones en torno a ella en general– puede desempeñar en la mediación y la confrontación de los beneficios diferenciales que las crisis están produciendo en muchos lugares distintos. Cualquier discusión sobre estos asuntos necesita fundamentarse sobre las realidades complejas de varias naciones y regiones, así como sobre las realidades de los movimientos e instituciones educativas, sociales y culturales de estas naciones y regiones. De no proceder así, lo que hacemos todos nosotros es con demasiada frecuencia arrojar eslóganes a los problemas en lugar de afrontar la difícil realidad de lo que es necesario llevar a cabo; así como de lo que se está haciendo ahora. Sin embargo, dada la crudeza de la realidad, no bastan los eslóganes sobre la globalización ni sobre lo que hay que hacer para ayudar a gobiernos, investigadores y al profesorado presente y futuro a comprender su naturaleza y sus efectos. José Gimeno nunca se ha sentido cómodo con los eslóganes fáciles ni con las «soluciones» retóricas que son exactamente eso: retóricas. Más bien, es muy consciente de que no es posible encontrar soluciones a menos que las personas implicadas en los procesos educativos –especialmente el profesorado y las comunidades educativas– se comprometan profundamente con la búsqueda y creación de soluciones y con las luchas que estas pueden acarrear. Esto se aprecia muy bien, por ejemplo, en sus importantes trabajos sobre la investigación en la acción y las condiciones de trabajo del profesorado –como su prólogo (Gimeno, 1984) para introducir la obra de Stenhouse en España–, la reforma y la autonomía escolar, escritos que, una vez más, han tenido una repercusión importante más allá de las fronteras de España (Gimeno, 1988, 1998, 2006). También se ve en su relevante trabajo sobre lo que significa ser crítico en una era en que las posiciones elitistas y conservadoras han infectado el discurso, las políticas y las prácticas educativas (Gimeno, 2000, 2001*b*, 2005, 2008).

La naturaleza de los estudios críticos de la educación

El papel de José Gimeno en la expansión de las dinámicas que son esenciales para la educación crítica –y para el establecimiento de espacios «legítimos» en los que publicar la investigación teórica, histórica y empírica que explora estas dinámicas– es indudable. Se ha convertido en un referente de cómo los escritos y talentos editoriales, la generación creativa y el uso de recursos

² La revista *Globalization, Societies, and Education* es un recurso valioso en este sentido.

que otros no han sido capaces de encontrar, la capacidad de generar alianzas entre fronteras académicas y geográficas tradicionales (y a veces moribundas), y mucho más, pueden ampliar las fronteras del significado de la educación y la investigación crítica. Mucho de mi pensamiento sobre las posibles alianzas entre divisiones epistemológicas debe una muestra de gratitud a José Gimeno Sacristán. No me encuentro solo a la hora de apreciar la extensión de su influencia y el poder de sus análisis profundos y comprometidos que se derivan de esas múltiples tradiciones. Sin duda, estoy seguro de que colegas y educadores socialmente conscientes en muchas naciones y regiones podrían realizar comentarios similares.

Las tareas del activista y académico crítico

Con todo, no nos corresponde simplemente limitarnos a ser seguidores de académicos o activistas tales como José Gimeno Sacristán –o de cualquier otra persona en su lugar–, por mucho que le debamos, como ciertamente es mi caso con José. En muchos ámbitos, podemos apoyarnos los unos en los otros. Pero debemos ir más allá, atravesando colectivamente las puertas que él y otros han abierto y defendido y, así, abrir y defender nuevas vías también. Me vienen a la memoria los argumentos del sociólogo radical Michael Burawoy en favor de una sociología crítica. Como dice, una sociología crítica se fundamenta siempre en dos preguntas claves: (1) ¿sociología para quién?; y (2) ¿sociología para qué? (Burawoy, 2005). La primera de estas preguntas nos invita a pensar sobre cómo volver a tomar posición para ver el mundo a través de la mirada de los desposeídos. La segunda nos pide que conectemos nuestro trabajo con los asuntos complejos que rodean la brújula moral de la sociedad, sus medios y sus fines. (El trabajo de José Gimeno como escritor, editor y miembro del consejo editorial de numerosas revistas que sirvieron de espacios de debate sobre estas cuestiones casi no tiene parangón en los estudios críticos sobre educación en España ni en otros lugares). A continuación, quisiera sugerir un abanico de actividades – muchas de las cuales están encarnadas en los esfuerzos de José Gimeno durante años– con las que los educadores críticos deberían comprometerse si se van a apoyar en él y a continuar caminando por las vías que él ha ido abriendo y defendiendo.

En el caso de muchas personas, sus impulsos iniciales hacia el trabajo teórico y político críticos de la educación estuvieron contextualizados por una pasión por la justicia social, la igualdad económica, los derechos humanos, los entornos sostenibles y una educación que sea digna de llevar ese nombre; en definitiva, por un mundo mejor. Sin embargo, esto es cada día más difícil de sostener en la situación en la que muchos de nosotros nos encontramos. Es mucho lo que ha cambiado, ideológica y políticamente. Los primeros años del siglo XXI nos han traído un capitalismo desatado que da rienda suelta a las tiranías del mercado y a desigualdades inmensas en una escala verdaderamente global (Davis, 2006).

Con demasiada frecuencia, pese a su renacimiento, la «democracia» se convierte en un fino velo tras el que se ocultan los intereses de los poderosos, global y localmente, y la falsedad, la privación del derecho al voto y la violencia nacional e internacional (Burawoy, 2005, p. 260; Jessop, 2002). Puede que la retórica de la libertad y la igualdad se haya intensificado, pero también es evidente que se está profundizando en la explotación, la dominación y la desigualdad, y que los logros de otras épocas en educación, seguridad económica y derechos civiles están desvaneciéndose o al menos bajo amenaza severa de desaparecer. La religión del mercado (y funciona ciertamente como una religión, ya que se resiste a cualquier crítica empírica), emparejada con distintas visiones sobre lo que el Estado puede y debería hacer, se pueden sintetizar en una palabra: neoliberalismo (Burawoy, 2005), aunque sabemos que no hay un solo

término capaz de dar cuenta completamente de las formas de dominación y subordinación con tradiciones tan largas en tantas regiones del mundo (Apple, 2010; Gillborn, 2008).

Al mismo tiempo, en el campo social del poder conocido como «la academia» (Bourdieu, 1988) –con sus propias jerarquías y técnicas disciplinares (y disciplinarias), la carrera por los méritos académicos, los ránquines burocráticos e institucionales, las acreditaciones; en efecto, una panoplia completa de presiones normalizadoras que afectan a las instituciones y a las carreras– todo se orienta a asegurar que todos nosotros pensamos y actuamos «correctamente». Sin embargo, ese impulso original no acaba de imponerse (Burawoy, 2005). El espíritu que anima el trabajo crítico nunca puede someterse completamente a procesos y lógicas racionalizadoras. Por mucho que se intente, como hacen los poderosos, no se extinguirá y, de hecho, permanece vivo en una buena parte del trabajo de la educación crítica o, como algunos prefieren llamarla, «pedagogía crítica», dado que para muchos esas palabras se han convertido en sinónimas.

Dicho esto, necesito expresarme también honestamente. Para mí, parte de la literatura sobre la educación crítica y especialmente sobre la «pedagogía crítica» se ha agotado. Al igual que los conceptos de poscolonialismo y globalización, que cada vez se emplean más, padece ahora una inflación de significados. Puede querer decir cualquier cosa; desde mostrarse atento con los propios estudiantes a proponer formas reflexivas y potentes, en el contenido y en la forma, que cambien radicalmente las relaciones existentes de explotación y dominación. Y justo al igual que sucede con la literatura sobre poscolonialismo y globalización, las mejores contribuciones de los escritos sobre pedagogía crítica ofrecen retos cruciales a las formas habitualmente aceptadas de hacer con respecto a la educación (véase Apple, Au y Gandin, 2009).

Sin embargo, una vez más, también hay aportaciones de la literatura en materia de pedagogía crítica que pueden ofrecer estrategias de conversión de los actores de la nueva clase media que están procurando arrebatarse las vías de movilidad en el seno de la academia. La función de tales escritos (con frecuencia descarnados) es la de resolver las crisis personales que conlleva la «localización contradictoria de clase» (Wright, 1985; 1998) de académicos que desean verse a sí mismos como políticamente comprometidos, pese a que todo su compromiso político es meramente textual. Por lo tanto, sus teorías son (si se me permite el uso de una palabra ‘masculinizante’) innecesariamente impenetrables y las cuestiones muy difíciles que afectan a la vida en las instituciones reales –sobre qué tendríamos que enseñar, cómo tendríamos que enseñarlo y evaluarlo, así como de qué manera podríamos reconstruir el entorno físico para hacerlo más accesible para un vasto abanico de gente que se niega a aceptar que son definidos como los de fuera, los Otros, contra quienes se juzga el patrón de normalidad– se presentan como formas de «contaminación» demasiado pedestres como para ocuparse de ellas. Esto puede degenerar en elitismo, enmascarado de teoría radical. O, como afirma Terry Eagleton de forma incisiva, mucho de ese trabajo es «el centro enmascarado de los márgenes» (Eagleton, 2009, p. 9). También con esto José Gimeno Sacristán ha mostrado poca paciencia. Ciertamente, la forma en que ha vivido como educador crítico supone un fuerte contraste con la naturaleza descarnada de mucha de la literatura sobre educación crítica.

Para él, la teoría social y cultural seria, y la investigación sobre política, currículo y pedagogía necesitan plantearse en relación con su objeto. No se trata solo de un imperativo político sino también epistemológico. El desarrollo de recursos teóricos críticos es mejor cuando se lo conecta dialécticamente e íntimamente a los movimientos y luchas actuales (Apple, 2006; Apple, et ál., 2003; Apple, Au y Gandin, 2009).

Una vez más, lo que Michael Burawoy ha denominado la «sociología pública orgánica» nos proporciona los elementos clave de cómo podríamos pensar en modos de abordar esto aquí. En sus palabras, aunque en parte con resonancias de Gramsci, desde esta perspectiva el sociólogo crítico:

... trabaja en estrecha conexión con un público visible, grueso, activo, local y a menudo contrario. [Él o ella trabaja] con un movimiento sindical, asociación

vecinal, comunidades de fe, grupos de derechos de los inmigrantes, organizaciones de derechos humanos. Entre el sociólogo público y el público hay un diálogo, un proceso de educación mutua [...]. El proyecto de las sociologías públicas [orgánicas] es el de hacer visible lo invisible, hacer público lo privado, validar estas conexiones orgánicas como parte de nuestra vida sociológica. (Burawoy, 2005, p. 265)³.

Burawoy podría haber estado describiendo a Gimeno Sacristán. Pero su acto de convertirse (y este es un *proyecto* –por lo que *nunca* está finalizado– de convertirse *siempre*) en un académico y activista crítico es sin duda complejo (véase Jacoby, 2000; 2005). Debido a esto, permítaseme extender mis comentarios anteriores sobre el papel de la investigación crítica en la educación. Mis aportaciones son aquí tentativas y ciertamente no exhaustivas. Pero pretenden comenzar un diálogo sobre en qué consiste lo que deberíamos hacer.

Las tareas del académico/activista crítico en educación

Hay nueve tareas en las que el análisis crítico (y el analista crítico) en la educación debería comprometerse:

- Debe «dar testimonio ante la negatividad»⁴. Es decir, una de las funciones principales consiste en iluminar las formas en que las políticas y prácticas educativas se encuentran imbricadas con las relaciones de explotación y dominación –y con las luchas contra tales relaciones– en el seno de la sociedad⁵.
- Al comprometerse con semejantes análisis críticos, también debe apuntar a las contradicciones y espacios de posibilidad para la acción. Así pues, su objetivo es examinar críticamente las realidades actuales con un marco conceptual/político que enfatice los espacios en que se pueden manifestar las acciones contrahegemónicas más

³ La inclusión de Burawoy de las «comunidades de fe» es un añadido importante. Enlaza los argumentos que he expuesto en otro lugar sobre las unidades descentradas y la importancia de las alianzas. Tal y como argumento en la 2.^a edición revisada de *Educating the “Right” Way* (Apple, 2006), las alianzas con los activistas religiosos en cuestiones de interés mutuo –a veces incluso a pesar de las diferencias en otras cuestiones– pueden desempeñar un buen papel al crear movimientos contrahegemónicos y al interrumpir partes significativas de las agendas neoliberales. Habiendo trabajado personalmente con movimientos religiosos progresistas, tanto nacional como internacionalmente, reconozco el potencial liberador de no pocos de estos movimientos hoy día. Véase también la discusión de la tradición liberadora dentro de los movimientos religiosos afroamericanos en West (2002).

⁴ Soy consciente de que la idea de «ser testigo» tiene connotaciones religiosas, algunas de ellas poderosas en Occidente, pero pueden ser vistas como una forma de imperialismo religioso en otras tradiciones religiosas. Aun así, prefiero emplearla debido a sus resonancias poderosas en los discursos éticos. Pero agradezco sugerencias como las de los educadores e investigadores críticos musulmanes en busca de conceptos alternativos que puedan invocar significados semejantes. Quiero agradecer la contribución de Amy Stambach en este punto.

⁵ Aquí, «explotación» y «dominación» son términos técnicos y no retóricos. El primero se refiere a las relaciones económicas, las estructuras de desigualdad, el control del trabajo y la distribución de los recursos en la sociedad. El otro, a los procesos de representación y respecto a las formas en que se imponen identidades a la población. Son categorías analíticas, por supuesto, y son tipos ideales. La mayor parte de las condiciones de opresión tienen algo de ambas. Por supuesto, esto puede contribuir a ubicar lo que Fraser (1997) denomina las políticas de la redistribución y las políticas del reconocimiento.

progresivas. Este es un paso crucial, dado que, de otra forma, nuestra investigación simplemente conducirá al cinismo o a la desesperación.

- A veces, también requiere una ampliación de lo que cuenta como «investigación». Aquí me refiero a actuar como «secretarios» de aquellos grupos de gente y de aquellos movimientos sociales comprometidos en hacer frente a las relaciones existentes de desigualdades de poder o en lo que en otro lugar se ha denominado «reformas no reformistas», un término con una larga historia en la sociología crítica y en los estudios críticos en educación (Apple, 1995. Véase también Smith, 1999). Esta es exactamente la tarea que se trató de llevar a cabo en las descripciones detalladas de prácticas escolares críticamente democráticas en *Democratic Schools* (Apple y Beane, 2007) y en las descripciones de las reformas transformadoras tales como la Escuela Ciudadana y los presupuestos participativos en Porto Alegre, Brasil (véase Gandin, 2006; Apple et ál., 2003; Apple, Au y Gandin, 2009; véase también Apple, 2010). También se pueden encontrar suficientes evidencias en los análisis de José Gimeno de prácticas progresivas potentes en el currículo y la enseñanza (Gimeno, 1976, 1982, 2000, 2010).
- Cuando Gramsci (1971) argumentó que una de las tareas de una educación verdaderamente contrahegemónica no consistía en deshacerse del «conocimiento de la élite» sino en reconstruir su forma y contenido para que respondieran a las necesidades sociales genuinamente progresivas, proporcionó una de las claves para otro de los papeles que los intelectuales «orgánicos» y «públicos» podrían desempeñar. Así pues, no deberíamos implicarnos en un proceso de lo que se podría llamar «suicidio intelectual». Es decir, hay algunas destrezas intelectuales (y pedagógicas) fundamentales para tratar con las tradiciones y los debates en torno a cuestiones epistemológicas, políticas y educativas que tratan de justificar lo que cuenta como conocimiento importante y lo que cuenta como una educación socialmente justa y efectiva. No se trata de asuntos sencillos ni inconexos y es necesario desarrollar destrezas prácticas e intelectuales o políticas para tratar con ellos. Sin embargo, pueden atrofiarse si no se usan. Podemos recuperar estas destrezas si las empleamos para apoyar a las comunidades a pensar en estas cuestiones, aprender de ellas y comprometernos con los diálogos pedagógicos mutuos que permiten las decisiones que se han de tomar tanto a corto como a largo plazo en interés de las poblaciones desposeídas (véase Burawoy, 2005; Freire, 1970; Borg y Mayo, 2007).
- En este proceso, el trabajo crítico tiene ante sí la tarea de mantener vivas las tradiciones del trabajo radical y progresista. Ante los ataques organizados a las «memorias colectivas» de los movimientos sociales críticos y diferentes (ataques que dificultan cada vez más el mantenimiento de la legitimación académica y social que pretenden los enfoques críticos de naturaleza variada y que se han mostrado valiosos para hacer frente a las narrativas y relaciones dominantes), resulta absolutamente crucial que estas tradiciones se mantengan vivas, renovadas y, si es necesario, criticadas por sus limitaciones y silencios conceptuales, empíricos, históricos y políticos. Esto supone estar alerta ante el reduccionismo y el esencialismo y nos exige prestar atención tanto a las políticas de la redistribución como a las políticas del reconocimiento (Fraser, 1997; véase también Anyon, et ál., 2009). Esto incluye no solo mantener vivas las tradiciones teóricas, empíricas, históricas y políticas, sino también, lo que es más importante, difundirlas, ampliarlas y criticarlas (constructivamente). Y también supone mantener vivos los sueños, visiones utópicas y «reformas no reformistas» que forman parte de estas tradiciones radicales (Apple, 1995; Jacoby 2000, 2005; Teitelbaum, 1993; Williams, 1989). Tanto en España como en otros lugares, Gimeno Sacristán ha sido un paladín a la hora de preservar esta

«memoria colectiva» de las tradiciones críticas así como a la de desarrollar recursos intelectuales para defenderlas y difundirlas.

- Mantener vivas estas tradiciones y criticarlas constructivamente cuando no son adecuadas para hacerse cargo de las realidades actuales no es tarea posible a no ser que nos preguntemos «para quién las hemos de mantener vivas» y «cómo las vamos a poner a su disposición». Todo lo que he planteado más arriba en esta taxonomía de tareas requiere el reaprendizaje o el desarrollo y empleo de destrezas nuevas y variadas para trabajar a muchos niveles con grupos diversos. Así pues, resulta fundamental que seamos capaces de desarrollar destrezas periodísticas y relativas a los medios de comunicación, académicas y populares, así como de dirigirnos a muy diversas audiencias (Apple, 2006). Esto nos exige aprender a hablar en distintos registros y a plantear cuestiones importantes de modo que no sea necesario que la audiencia o el lector hagan todo el trabajo. Resulta evidente en mucha de la obra de José Gimeno y en las audiencias tan variadas a las que se ha dirigido que, también en este caso, ha desempeñado un papel fundamental.
- Los educadores críticos deben asimismo *actuar* de acuerdo con los movimientos sociales progresistas a los que apoya su trabajo o en los movimientos contrarios a los supuestos y políticas conservadoras que analizan críticamente. También esto es algo en lo que José Gimeno Sacristán ha contribuido coherentemente mediante sus actuaciones. Y esta es otra razón por la que la academia en la educación crítica ha de desempeñar un papel intelectual «orgánico» y «público». Uno ha de participar y ceder su conocimiento experto a los movimientos aglutinados en torno a los esfuerzos de transformación de las políticas de la redistribución y de las políticas del reconocimiento. También implica aprender de estos movimientos sociales (Anyon, 2005) y estar explícitamente abierto a la crítica de los supuestos no cuestionados que realicen los movimientos fuera de las fronteras nacionales o identitarias de uno. Esto implica que los roles de la «inteligencia desvinculada» (Mannheim, 1936), o de quienes «viven desde el balcón» (Bakhtin, 1968) no son modelos apropiados. Como nos recuerda Bourdieu (2003, p. 11), por ejemplo, nuestros esfuerzos intelectuales son esenciales, pero no «pueden mantenerse al margen, neutrales ni indiferentes ante las batallas en las cuales el futuro del mundo está en juego».
- De acuerdo con los argumentos del párrafo precedente, el académico o activista crítico tiene también otro papel que desempeñar. Necesita actuar como un mentor profundamente comprometido, como alguien que demuestra con su vida lo que implica ser tanto un investigador excelente como un miembro comprometido de la sociedad que lleva consigo las cicatrices que la persistencia de las desigualdades deja tras de sí. Ha de mostrar que uno puede conjugar estos dos papeles de formas en ocasiones tensas, pero que permiten, no obstante, encarnar un compromiso doble: mediante una investigación excepcional y socialmente comprometida, y mediante la participación en movimientos cuyo objetivo es frenar la dominación. No sería necesario decir que esto significa que también se ha de encarnar todo ello en la enseñanza que uno practica. Es notable el papel que Gimeno Sacristán ha desempeñado al servir de referencia para otros, al defender y ampliar los espacios de las universidades para la enseñanza y la investigación seria y progresista.
- Finalmente, la participación significa también emplear el privilegio que se tiene como académico o activista. Es decir, cada uno de nosotros necesita hacer uso de sus privilegios para abrir espacios en las universidades y en otros lugares para aquellos que no están ahí, para aquellos que no tienen una voz en ese espacio ni en los ámbitos

«profesionales» a los que se tiene acceso cuando se está en una posición privilegiada⁶. Esto se aprecia, por ejemplo, en la historia del programa de «residencia de activistas» del Centro Havens para la Estructura Social y el Cambio Social de la Universidad de Wisconsin, en el que activistas comprometidos en distintas áreas (el medio ambiente, derechos indígenas, vivienda, sindicalismo, desigualdad racial, educación, emancipación de la mujer, etc.; aunque aún no aparecen los derechos de la discapacidad, lo que demuestra que todavía es necesario seguir trabajando) somos invitados a enseñar y conectar nuestro trabajo académico con la acción organizada contra las relaciones de dominación. Algo que también queda patente en varios de los programas de Estudios sobre la Mujer o Estudios sobre los Indígenas, Aborígenes y Primeros Pobladores que históricamente han implicado a activistas de estas comunidades como participantes activos en la gestión y los programas de enseñanza de estas áreas en las universidades.

Estas nueve tareas son exigentes y no hay nadie que pueda comprometerse de igual modo en todas ellas de manera simultánea. Lo que podemos hacer es continuar de forma honesta con nuestras dificultades para sobrellevar las complejas tensiones intelectuales, personales y políticas así como las actividades que responden a las demandas de este rol. En realidad, pese a lo problemático que resulta a veces, la «identidad» puede ser aquí algo más que un concepto útil. Es una forma más adecuada de conceptualizar la interacción entre estas tensiones y posiciones, dado que se refiere a la posibilidad que uno tiene de adoptar múltiples posiciones y a las formas ideológicas contradictorias que pueden trabajar tanto para uno mismo como en cualquier contexto específico (véase Youdell, en desarrollo). Y esto requiere un examen crítico de la ubicación estructural de cada cual, de los compromisos políticos explícitos y tácitos de uno, y de las acciones encarnadas una vez que este reconocimiento, con todas sus complejidades y contradicciones, sea tomado tan en serio como merece.

Encontramos aquí una referencia a cuestiones más amplias sobre las políticas del conocimiento y de las poblaciones. Los conceptos que muchos de nosotros empleamos –como «educación crítica», «pedagogía crítica», «políticas de identidad», «hibridación», «marginalización», «subordinación», «política cultural», «hegemonía» y «contrahegemonía», «globalización», y toda la panoplia del vocabulario sociológico y pedagógico crítico y poscolonial– pueden ser utilizados de formas diversas. Están pensados para significar un conjunto intenso de relaciones, experiencias y realidades históricas, geográficas, económicas y culturales que son complejas y contradictorias. Pero lo que *no* podemos perder en el proceso de usarlos es la naturaleza inherentemente *política* de su historia e intereses. Bien empleados, no hay una manera «segura» ni «neutral» de movilizarlos, y así debe ser. Deben ser radicalmente contrahegemónicos y deben hacer frente también a cómo pensamos y tomamos parte en los movimientos contrahegemónicos. ¿Cómo podemos comprender esto si no participamos en tales movimientos nosotros mismos? Paulo Freire así lo hizo. También E. P. Thompson, C. L. R. James, W. E. B. DuBois, Carter Woodson, Angela Davis, Bell Hooks y tantas otras personas entre las que se encuentra aquella a la que he querido rendir homenaje: José Gimeno Sacristán. ¿Acaso podemos permitirnos menos que esto?

Referencias bibliográficas

⁶ Quiero agradecer a Luis Armando Gandin por sugerirme este añadido.

- ANYON, J. (2005). *Radical possibilities: public policy, urban education, and a new social movement*. New York: Routledge.
- ANYON, J., ET AL. (2009). *Theory and educational research*. New York: Routledge.
- APPLE, M. W. (1995). *Education and power*. New York: Routledge.
- (2006). *Educating the "right" way: markets, standards, god, and inequality* (2nd Ed.). New York: Routledge.
- APPLE, M. W. (Ed.). (2010). *Global crises, social justice, and education*. New York: Routledge.
- APPLE, M. W., AASEN, P., CHO, M. K., GANDIN, L. A., OLIVER, A., SUNG, Y-K., TAVARES, H. & WONG, T-H. (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., AU, W. & GANDIN, L. A. (Eds.). (2010). *The Routledge international handbook of sociology of education*. London: Routledge.
- APPLE, M. W., & BEANE, J. A. (Eds.). (2007). *Democratic schools* (2nd Ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- BAKHTIN, M. M. (1968). *Rabelais and his world*. Cambridge, MA: M.I.T. PRESS.
- BORG, C. & MAYO, P. (Eds.). (2007). *Public Intellectuals, Radical Democracy and Social Movements*. New York: Peter Lang.
- BOURDIEU, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- (2003). *Firing back: Against the tyranny of the market 2*. New York: New Press.
- BURAWOY, M. (2005). For public sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 56, 259-294.
- BURBULES, N. & TORRES, C.A. (Eds.). (2009). *Education and Globalization: Critical Analysis*. New York: Routledge.
- DALE, R. & ROBERTSON, S. (Eds.). (2009). *Globalisation and Europeanisation in education*. London: Symposium.
- DAVIS, M. (2006). *Planet of slums*. New York: Verso.
- EAGLETON, T. (2009). Urban sprawl. *The Guardian*, June 27, p. 9.
- FRASER, N. (1997). *Justice interruptus*. New York: Routledge.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- GANDIN, L. A. (2006). Creating real alternatives to neoliberal policies in education: The Citizen School project. In APPLE, M. W. & BURAS, K. L. (Eds.), *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles*. (pp. 217-241). New York: Routledge.
- GILLBORN, D. (2008). *Racism and education*. London: Routledge.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1976). *Una escuela para nuestro tiempo*. Madrid: Fernando Torres.
- (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- (1982). *La pedagogía por objetivos, obsesión por la eficiencia*. Madrid: Anaya.
- (1984). Prólogo a la edición española. En L. STENHOUSE, *Investigación de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- (2000). *La educación obligatoria*. Madrid: Morata.
- (2001a). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- (2001b). *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: Akal.
- (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). (2008). *Educar por competencias*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

- GRAMSCI, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York: International Publishers.
- GULSON, K. N. & SYMES, C. (Eds.). (2007). *Spatial theories of education: policy and geography matters*. New York: Routledge.
- JACOBY, R. (2000). *The last intellectuals: American culture in the age of academe* (2nd ed). New York: Basic Books.
- (2005). *Picture imperfect: Utopian thought for an anti-utopian age*. New York: Columbia University Press.
- JESSOP, B. (2002). *The future of the capitalist state*. Cambridge: Polity Press.
- LINGARD, B. & OZGA, J. (Eds.). (2007). *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. New York: Routledge.
- MANNHEIM, K. (1936). *Ideology and utopia*. New York: Harvest Books.
- PETERS, M. (Ed.). (2005). *Education, globalization, and the state in the age of terrorism*. Boulder, CO: Paradigm.
- RHOADS, R. A. & TORRES, C. A. (Eds.). (2006). *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas*. Stanford: Stanford University Press.
- RUSHDIE, S. (1981). *Midnight's children*. London: Jonatan Cape.
- SANTOS, B. S. (2003). *Towards a counter-hegemonic globalization*. XXIV International Conference of the Latin American Studies Association. Dallas, Marzo (en papel).
- SMITH, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies*. New York: Zed Books.
- TEITELBAUM, K. (1993). *Schooling for good rebels*. Philadelphia: Temple University Press.
- WEST, C. (2002). *Prophesy deliverance*. Louisville, KY: Westminster John Knox Press
- WILLIAMS, R. (1989). *Resources of hope*. New York: Verso.
- WRIGHT, E. O. (1985). *Classes*. New York: Verso.
- WRIGHT, E. O. (Ed.). (1998). *The debate on classes*. New York: Verso.
- YOUDELL, D. (in progress). *After Identity: Power and Politics in Education*. London: Routledge.

Dirección de contacto: Michael W. Apple. Teacher Education Building Rm: 528E-225N. Mills Street
Madison, Wisconsin 53706, EE.UU. E-mail: apple@education.wisc.edu.