

# *Refutando el reconceptualismo. Michael Apple y su vinculación con una tradición educativa y curricular de carácter progresista y radical<sup>1</sup>*

João Menelau Paraskeva<sup>2</sup>  
Universidade do Minho-Portugal  
University of Wisconsin-Madison, USA  
Becario FCT-Portugal

[Traducción del inglés: Francisco F. García y Rosario Gómez]

## **"Aquí estoy"**

Este artículo pretende proponer un marco de referencia en relación con las raíces más significativas del pensamiento y la trayectoria curricular de Michael Apple. Ante todo, realizaremos un brevísimo análisis del paralelismo trazado por Apple, en uno de sus textos más significativos –*There is a river: James B. Macdonald and curriculum tradition* [Hay un río: James B. Macdonald y la tradición curricular] (Apple, 1985)–, con respecto a la narración histórica de Vincent Harding (1981) –*There is a River. The Black Struggle for Freedom in America* [Hay un río. La lucha de los negros por la libertad en América]–. Ese paralelismo –que se nos ofrece a través de la metáfora del "río", como expresión de una combinación de lucha y sufrimiento por una sociedad mejor– no sólo reivindica la existencia de un movimiento en el campo de la educación, en general, y del currículum, en particular, que desde finales del siglo diecinueve ha intervenido con determinación en su intento por construir una sociedad y una educación

más justas e igualitarias para todos, sino que también señala a Macdonald como el elemento ineludible en el complejo proceso de construcción de ese "río". Este planteamiento nos abre, por lo demás, la puerta a una mejor y más profunda comprensión de la posición de Michael Apple en el campo curricular.

Tras una breve introducción, pues, nos sumergiremos, a través de la mencionada metáfora del río, señalando los aspectos más significativos que han influido en el proceso de construcción del pensamiento curricular de Michael Apple. Así, no sólo esbozaremos una cierta panorámica en relación a su pensamiento, atendiendo cuatro grandes ámbitos muy complejos e interrelacionados –el currículum, la nueva sociología de la educación, la filosofía analítica y la ciencia política–, sino que, en vinculación con esto, se discutirá el concepto mismo de reconceptualización.

Para finalizar, se retomará el análisis del texto –*There is a river: James B. Macdonald and curriculum tradition*–, de modo que, con Michael Apple, se tributará un home-

1 Estoy en deuda con Dwayne Huebner, James Beane, Herbert Kliebard y Michael Apple por sus precisiones críticas a este trabajo.

2 En el trabajo original (en inglés) entregado por el autor en marzo de 2003, en pleno movimiento mundial de resistencia frente a la guerra contra Irak, se hacía constar en la portada –en consonancia con la campaña del movimiento de intelectuales norteamericanos *Not in Our Name* [No en nuestro nombre]– la consigna: "No a la guerra. No en nuestro nombre. Educadores de todo el mundo unidos contra la guerra".

naje a la vida y obra de James B. Macdonald, reflejando aquí algunas de las ideas más significativas del importante legado que nos dejó. Al hacer esto, se cerrará el ciclo de análisis que planeamos para este artículo, reiterando la existencia de una verdadera corriente progresista en el campo del currículum que no puede ser ignorada.

En este contexto de intenciones que hemos postulado, nos hemos apoyado en el concepto de Paul Robeson (1971) "*Here I Stand*" [Aquí estoy] —que, como tendremos ocasión de señalar más adelante, ha sido central en la vida de Michael Apple—, con el fin, más que de dar un título (catafórico) al artículo, de construirlo sobre la base de un paralelismo, proponiendo, así, una posible interpretación de los fundamentos más significativos en que se apoya el propio Apple.

### "Hay un río"

En 1772, en Reading, Pensilvania, un traficante de esclavos dirigió una carta a la compañía de comercio de esclavos quejándose acerca de su *producto*:

*"Me traje al negro George a casa hace algún tiempo, pensando que podría venderlo mejor; pero él, después de estar conmigo una noche, se comportó de una manera tan insolente que inmediatamente lo devolví a la prisión. Hace aproximadamente una semana que lo puse en pública subasta... ante un cierto número de personas que pretendían adquirirlo. Pero él protestó públicamente de que no sería vendido y que si alguno lo compraba sería la Muerte para aquél, y palabras de ese estilo, lo que disuadió a la gente de pujar por él. Entonces lo devolví al guardián de la prisión con instrucciones de que lo mantuvieran en trabajos forzados, a lo que él se negó, comportándose de tan insolente manera que es imposible conseguir un dueño para él"*<sup>3</sup>.

Cuando en 1981, Vincent Harding publicó "*The black struggle for freedom in America*" [La lucha de los negros por la libertad en América] estaba lejos de imaginar el impacto que su prolífico trabajo tendría en la sociedad norteamericana. Más allá de la enorme contribución al estudio de la verdad histórica —centrada en el cáncer de la segregación social en la sociedad norteamer-

icana, cuyos orígenes deberían buscarse en la esclavitud—, el libro de Harding, sirviendo como fermento para la creación de uno de los textos más significativos en homenaje a James Macdonald, garantizará una firme posición en el estudio de las dinámicas que interfieren de forma decisiva en el campo de la educación, en general, y en el del currículum, en particular.

El invierno de 1983 seguramente quedaría grabado para siempre en la memoria de los Apple. Entre julio y agosto de ese año Michael y Rima estaban en Melbourne, en Australia, trabajando en las universidades de Monash y de Melbourne como profesor visitante distinguido y como investigadora visitante respectivamente. La añoranza de los amigos y de los lugares dejados era, de alguna forma, aliviada por el constante contacto telefónico, sobre todo, entre la pareja y Steven Selden, un íntimo amigo de los Apple. La amistad entre Selden y Michael se remonta a mediados de los sesenta, en el *Teachers College*, de la Universidad de Columbia, cuando ambos, entonces estudiantes graduados, tuvieron a Huebner como profesor principal. De hecho, ambos se conocen a la puerta del despacho de Huebner mientras estaban esperando verle, percibiéndose a partir de entonces muchos puntos comunes entre ellos. Ambos procedían de padres de clase trabajadora, ambos estaban profundamente implicados en movimientos antibélicos y antirracistas y ambos habían sido profesores con un profundo compromiso político. Desde ese día, la amistad se había fortalecido, haciéndose más cohesionada y más significativa en los largos periodos de separación.

En una de las muchas llamadas telefónicas que intercambiaron la voz trémula y agitada de Steven Selden, en ese momento en la Universidad de Pensilvania, pero a punto de ser trasladado a la Universidad de Maryland —donde permanece hasta ahora—, relata la muerte repentina de James Macdonald, entonces renombrado profesor distinguido en la Universidad de Carolina del Norte en Greensboro. Greensboro era (y

<sup>3</sup> Green, *New England*, p. 136 y *Wax Negro Resistance*, pp. 14-15. En Harding, 1981, pp. 40-41.

aún es) un lugar complejo y, a la vez, interesante. Se le puede describir, por un lado, como un área muy conservadora, con un Ku Klux Klan muy activo, con las más arraigadas normas de segregación, pero, por otro lado, también se enorgullece de los muchos movimientos maoístas y marxistas que estaban profundamente implicados con los trabajadores de la industria textil, una industria predominante en ese área. James Macdonald era un íntimo amigo de la familia Apple y un inseparable compañero de ambos, Michael y Rima<sup>4</sup>, en la defensa de una sociedad más justa e igualitaria.

Una vez que ha vuelto ya a los Estados Unidos en agosto de 1983, Michael es invitado a participar en el Congreso sobre Teoría y Práctica del Currículo en Bergamo, en el que iba a tener lugar, el 2 de noviembre de 1984, una ceremonia pública de homenaje a James Macdonald, que contaría con la presencia de otros oradores, como Grumet, Huebner, Molnar, Pinar, Spodek, Wolfson, Stinson y Burke, unos más cercanos que otros a Macdonald. En esa época, Michael Apple estaba aún trabajando en los primeros capítulos de su libro *Teachers and Texts* [Maestros y textos]. A pesar de no haber participado, por propia decisión, en los congresos de Bergamo, Michael Apple, por el importante motivo que estaba en juego, aceptó participar en éste. Aún profundamente estremecido por la tragedia, se sentó en su despacho, interrumpió la escritura de su libro y escribió de corrido el artículo que antes hemos mencionado —“*There is a river: James B. Macdonald and curriculum tradition*”—, con el propósito de rendir ho-

menaje a Jim, su mujer y su hijo, quienes acudieron al congreso y quienes, tras larga ponderación, accedieron a su publicación en 1985 en el *Journal of Curriculum Theorizing*<sup>5</sup>.

Ahora incluso, cuando se menciona la muerte de James Macdonald, se percibe en Michael Apple, sea en su lenguaje corporal, sea en la intensa alteración de su expresión, la aparición de una compleja mezcla de cólera, impotencia, sufrimiento y duda entre el silencio y el grito, el llanto y la nada, verdaderas y vivas expresiones, en último término, de la llama de respeto, amistad y solidaridad por su compañero. En esencia, aunque el texto citado es el vivo ejemplo de un trabajo doloroso —de alguien profundamente herido por un incomprensible giro del destino, por la imposibilidad de haber podido realizar un último gesto de despedida para con la persona que había sido compañero de trincheras en tantas batallas—, el hecho es que ese texto tendría un impacto tremendamente significativo en el campo curricular, como tendremos ocasión de comprobar a lo largo de este artículo.

En efecto, a pesar de su carácter subjetivo —pero ¿qué texto (oral o escrito) no lo tiene?— el texto termina recuperando objetividad al establecer un adecuado paralelismo entre la existencia de una corriente específica en el campo curricular —cuyos orígenes se remontan a finales del siglo diecinueve, y que tiene como ámbito propio, entre otros asuntos, la dificultosa, desequilibrada y compleja lucha por la creación de una sociedad más justa e igualitaria— y la famosa narración histórica de Harding,

<sup>4</sup> Aunque ahora no es el momento de desarrollar el papel jugado por Rima Apple en la vida de Michael Apple, en cuanto que no es el objetivo de este artículo, no se puede, sin embargo, ignorar el impacto y el ascendiente que Rima tiene en el pensamiento y en la acción de Michael Apple. Ignorarlo sería un error, que, prudentemente, intentaremos evitar.

<sup>5</sup> *Curriculum Inquiry* es uno de las más destacadas revistas de los años setenta y décadas posteriores en este campo. Esta cuestión puede suscitar algunas dudas acerca de la publicación del citado artículo de M. Apple en el *Journal of Curriculum Theorizing*. Sin embargo, la publicación de todos los textos relacionados con el Congreso en un número especial del *Journal of Curriculum Theorizing* aparece en la base de una decisión tomada por la organización del propio Congreso. Además, el *Journal of Curriculum Theorizing* manifestó una positiva tendencia a cambiar su política de publicación, dando más espacio a algunos materiales que eran conceptual, política y culturalmente sólidos; lo que incluso llevó al propio Michael Apple a aceptar un puesto en su consejo editorial.

centrada en el verdadero proceso histórico de la esclavitud en los Estados Unidos de América, una historia de lucha por el más elemental de los derechos humanos, la libertad, un derecho que con tanta frecuencia es intencionadamente distorsionado, confundido, incluso cuando es tratado en descripciones tan perturbadoras y explícitas como la que emerge de la carta escrita por el tratante de esclavos y que mereció el siguiente análisis de Harding:

*"El destino de George no se conoce, pero sus palabras y acciones ayudaron a iluminar una parte significativa de la creciente tradición de lucha. En él se hallaba representado ese conjunto de individuos que estuvieron solos pero se mantuvieron en su pública protesta, rechazando cooperar en lo más mínimo con el sistema que los esclavizaba; individuos que, en su espléndido aislamiento, estaban dispuestos a asumir lo peor que el sistema podía ofrecerles a cambio de su implacable resistencia personal. George representó a los muchos a quienes era improbable dominar sino con la muerte. Más tarde, en la historia de los negros, George sería identificado como un negro «malo» o «loco», y el sistema de opresión intentaría con frecuencia ciertas acomodaciones para eludir el enfrentamiento con él, para evitar que su rebeldía contagiara a otros negros".*

(Harding, 1981, p. 41).

De hecho, el fermento escogido por Apple para hacer este homenaje a la vida y obra de James Macdonald no sólo resulta ser una opción justa sino que, al hacerlo, se puede establecer un paralelismo esencial para comprender los conflictos y las dinámicas que están en el centro del campo del currículum, cuya historia efectivamente pasa por la verdadera historia de los Estados Unidos de América, la cual no puede ni debe ignorar los (aún latentes) conflictos sociales causados por la esclavitud. En efecto, aunque Estados Unidos es percibido como una nación que emerge del fuego del genocidio entre inmigrantes y nativos americanos, es sin embargo obligado destacar que cientos de miles de esos inmigrantes eran negros, que eran desembarcados en los puertos americanos, encadenados del cuello a los pies.

Usando la metáfora del río, de forma que el lector pueda, a través de ella, viajar a los más remotos lugares del continente africano y desde allí acompañar el tormento completo de una raza hasta los tiempos contemporáneos, Harding retrata la triste

historia de la raza negra, una raza que siempre luchó hasta donde le fue humanamente posible para "resistir a la ruptura de [sus] naciones, familias y la cadena de [su] existencia [...], para liberarse [ellos mismos] de la cautividad ya claramente brutal que se estaba extendiendo sobre la gente como una nube de presagio de muerte, para liberarse [ellos mismos] para la vida que nuestros antepasados había deseado para [ellos] y [sus] hijos [...], para resistir tanto a los capturadores europeos como a sus ayudantes africanos, para desafiar e intentar acabar con su poder y echar[los] de [su] patria", indicando que, al hacer esto, no sólo "negaban el derecho europeo a retener[los], a gobernar [sus] vidas, a controlar [su] destino" sino que también "afirmaban [su] propia libertad, [su] propia existencia" (op. cit., p. 9; corchetes míos; así se hará en adelante).

Realmente, sus palabras, actos, gritos y suicidios "se hallan entre las primeras formas de lo que llamaremos la Gran Tradición de la Protesta de los Negros" (op. cit., p. 14). Muchos de ellos fueron sometidos a una verdadera carnicería, muchas mujeres fueron violadas, y una gran cantidad de ellas se suicidaron y mataron a sus propios hijos para no sufrir la humillación de la esclavitud. Aun cuando muchos de ellos "perdieron la batalla por vivir y poder liberarse de sus capturadores" (op. cit., p. 18), y aun "cuando pocas de sus palabras sobreviven" (op. cit., p. 11), no sólo "ganaron la batalla a la muerte y para ser libres" (op. cit., p. 18), sino que también "las acciones de nuestros padres y madres en esos barcos a lo largo de las costas indican que muchos de ellos estaban decididos a llevar adelante una inexorable lucha por la libertad [...] desde la condición de animales, desde el papel de prisioneros, desde la dominación de los blancos europeos" (op. cit., p. 11). Pese a las continuas acciones de resistencia durante los angustiosos y agónicos viajes en cautividad, tales actos resultaron, en sí mismos, insuficientes para romper los agonizantes lazos de la esclavitud. Aún sería necesario "dominar el barco" (op. cit., p. 12), lo que terminaría por ocurrir, como demuestra, en todo caso, el curso del río narrado por Harding. En esencia, "estos precursores que lu-

charon y cantaron, que se dejaron morir de hambre en las bodegas de los barcos, han avanzado por el río siempre fluyente de la lucha de los negros" (op. cit., p. 19).

La tragedia histórica de la raza negra no está atravesada solamente por el genocidio del pueblo nativo americano (que ha sido ampliamente ignorado por los investigadores), sino también por la dinámica real del primitivo capitalismo. Para Harding, "las brutales conexiones entre las extensas y potencialmente aprovechables tierras del Hemisferio Occidental y los aparentemente inagotables recursos de mano de obra cautiva de África llegan a convertirse en el nexo crítico en las mentes de las clases dominantes y comerciales de Europa, como anticipaban la riqueza y el poder que esos recursos humanos y físicos les proporcionarían" (op. cit., p. 6), poniendo, además, el acento en que "el lazo de los barcos con el capitalismo europeo era evidente. [...] Para sacar el máximo provecho, los barcos tenían que llevar a bordo, como rebaños, cuantos africanos fuera posible y explotar a sus propias tripulaciones blancas" (op. cit., p. 11). Subyaciendo a las formas de opresión de la esclavitud estaban "las demoníacas fuerzas del racismo blanco y del euro-capitalismo" (op. cit., p. 23), que no dejan de expresar, a través del proceso de explotación, una serie de paradojas, plasmadas no sólo en la relación establecida entre negros y religión—"los negros podían ser, a la vez, cristianos y esclavos"<sup>6</sup>, sino también en las propias leyes coloniales, que, a pesar de ser consideradas como "hitos de la primitiva libertad americana [...], les dieron con las puertas en las narices a la libertad de los negros" (op. cit., p. 27). En otras palabras, desde el principio, "las leyes americanas para la gente africana significaron subyugación y represión de los negros, ventajas arbitrarias para los blancos y diferencias racistas entre las fuerzas de trabajo" (op. cit., p. 27). Además, "detrás de las leyes siempre estaban los látigos, los patibulos y las pistolas, reforzadas a su vez por las capas cada vez más profundas del miedo y la desconfianza" (op. cit., p. 28).

En medio de todo este triste viaje—que nos debería hacer reflexionar seriamente acerca de las muy variadas formas de racismo, que, por desgracia, aún impregnan las sociedades contemporáneas—, y a pesar de que la resistencia esclava asumió diferentes niveles, prácticas y estrategias, a lo largo de los años, el hecho es que su lucha, por una parte, debe ser percibida como el acto de rebelión de una raza que se ve a sí misma privada del más elemental de los derechos humanos—la libertad—, y, por otra, es y será para siempre un mensaje de esperanza y esfuerzo solidario, cuyos orígenes se pueden encontrar en el preciso momento en que el primer esclavo se rebeló. Y aunque la historia, debido a diversas razones, no llegó a registrarlos así, ese momento impulsaría toda una serie de acontecimientos subsiguientes, que de este modo constituyen la fuente del río—de la lucha, de la esperanza— a través del cual muchos navegarían.

Ésta es la metáfora, en toda su potencialidad y poder connotativo, que Apple traspone al campo del currículum, mediante el significado del citado artículo. Al tributar homenaje a James Macdonald, Apple, además de situarlo en ese río curricular y de declararse implícitamente a sí mismo como co-constructor y usuario del mismo río, señala también la existencia de una larga tradición en un campo en el que muchos han luchado siempre por una educación más justa, que pueda encabezar las transformaciones que la sociedad tan urgentemente necesita. De entre ellos, algunos han sido inquebrantables y fundamentales como precursores de Michael Apple, como tendremos oportunidad de confirmar en el próximo punto.

### **"Aquí estoy": nadando en un río curricular específico de carácter progresista**

Cada individuo, de alguna forma, es una fiel expresión del contexto específico con el que él constantemente mantiene una

<sup>6</sup> Word, pp. 37-62. En Harding, 1981, p. 27.

interacción. Más que meramente existir, el hombre co-existe dialécticamente con un conjunto de contextos/espacios -instituciones- y gentes que le ayudan a (de)construir su propia identidad. Michael Apple, por supuesto, no constituye una excepción a la regla. Así que su trabajo debe ser entendido y considerado como el resultado de una multiplicidad de influencias -en el nivel personal y profesional-, que fueron asimiladas por él a lo largo de más de tres décadas, y, al mismo tiempo, como punto de partida de un profundo y complejo *thesaurus* político e intelectual que llegaría a influenciar a muchos otros.

Así, como el nacimiento y la desembocadura de un río [específico] (o viceversa), de un proyecto concreto de identidad social, su extensa producción intelectual y política revela -y esto es muy importante- la vitalidad de un movimiento curricular específico (de carácter progresista), a pesar de las complejas dificultades que dicho movimiento ha afrontado desde el final del siglo XIX y en el siglo XX, especialmente en las últimas tres décadas de este último siglo, en las que un nuevo bloque de restauración conservadora -con los neoliberales a la cabeza- intenta determinar el destino de la sociedad. Para hacer esto, trata de afinar y purificar el proyecto social capitalista con el apoyo de ciertas instituciones como las escuelas. Sin embargo, esto no es un proceso unidireccional; [lo personal o lo institucional] tienen, de alguna manera, influencia sobre el mismo. La interacción dialéctica necesariamente impone transformaciones (unas más profundas que otras), sea en el nivel de lo individual o en el nivel de la propia naturaleza.

Como comprobaremos en este artículo, Michael Apple muestra una diversidad de influencias. En un intento de sistematización, estas influencias -aparte de las procedentes de su familia- pueden ser clasificadas, desde una primera perspectiva, como de nivel nacional y de nivel internacional,

pudiéndose agrupar también -como luego veremos- en función de los ámbitos de estudio de donde proceden (el currículum, la sociología, la filosofía, la política).

### *Influencias procedentes del ámbito nacional*

Empezaremos por distinguir entre influencias del ámbito nacional y del ámbito internacional. En este sentido, a nivel nacional, no debe ignorarse el periodo en el que Apple era estudiante graduado en el *Teachers College*, de la Universidad de Columbia. Ahí fue donde empezó a interactuar con algunas de las figuras destacadas en el campo curricular y educativo. Según sus propias palabras, además de algunos de sus colegas de graduación, seis profesores le marcaron de forma inolvidable:

*"Philip Phenix<sup>7</sup>, mi primer tutor. Su curso era "Re-almos of meanings" ["Campos de significación"]. Un curso muy duro. Teníamos que conocer la estructura epistemológica y pedagógica que podría proceder de quince disciplinas. Era una misión imposible, pero teníamos que hacerlo. Si yo tuviera que decir quién me dio, de una forma torturadora, toda la materia que yo no había dado hasta entonces, ése fue Phenix. Era un conferenciante brillante. Arno Bellack, tutor de Herb Kliebard y una de las figuras destacadas en teoría del currículum. Introdujo el trabajo de Wittgenstein en este campo y realizó gran cantidad de trabajo empírico en teoría descriptiva [...]. Alice Miel, amiga de Rugg y Counts, era una teórica a medio camino entre gente como Huebner y Bellack. Pasó años desarrollando un currículum democrático. Su libro *Changing the curriculum* ["Cambiar el currículum"] fue muy importante para mi pensamiento. Era una propuesta socialdemócrata. Bruce Joyce habitualmente no aparecía abiertamente en nuestras discusiones, pero tuvo una gran influencia sobre mí de una forma misteriosa. Él cree que para cada forma de conocimiento hay un tipo de pedagogía. Es un tecnócrata. Un «Tyler», pero el mejor «Tyler». Desarrolló diferentes modelos de enseñanza basados en algunos trabajos de los principales teóricos del currículum. Formó parte de un movimiento más amplio que tomó el material de Bellack (descripciones bastante empíricas de clases) y lo convirtió no en teoría descriptiva sino en teoría programática. Tuvo un importante programa de investigación en el que yo era su investigador ayudante; le ayudaba escribiendo uno de los modelos, el modelo de Taba. Aunque yo rechazaba en-*

7 [N. T.]: De Phenix puede consultarse en castellano: Phenix, P. H. (1973): La arquitectura del conocimiento. En S. Elam (Comp.): *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso del aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Buenos Aires: El Ateneo, pp. 39-67.

tonces, y rechazo ahora, la idea de que se pueda desarrollar un modelo concreto de enseñanza, él fue muy provechoso para mí porque estubo profundamente preocupado por algunos de los materiales que yo ya empezaba a desarrollar con Huebner, o sea, pensar en el currículum como un entorno. George Fisher fue también muy importante para mí. Tuve un curso con él y le ayudamos a escribir "Ideology and Opinion Making" ["Ideología y construcción de la opinión"]. Mi tarea era la aportación de material analítico y ayudarle en la traducción de Habermas; y él es quien me ayudó a abrir la puerta para ver que podemos combinar material analítico con otras teorías marxistas. John Herman Randall, un profesor muy, muy exigente, increíblemente exigente [...]. Tuve un curso, "History of Philosophy" ["Historia de la Filosofía"], que solíamos llamar "From Plato to NATO" ["De Platón a la OTAN"]. Aunque no me gustaba su forma de pedagogía, comprendí con él, cada vez más, sobre qué bases me estaba apoyando yo en filosofía. Leer a Hegel era una tortura, sencillamente una tortura, pero ello me permitió entender a Marx desde una perspectiva más profunda; leer a Spinoza me llevó a entender la objetividad y la historia de cómo enseñamos sobre el conocimiento".

(Apple, cintas nº 9, 10 y 15).

Michael Apple vivió durante –y formó parte de– un periodo destacado de la historia del *Teachers College*. Como él mismo manifiesta, "en esa época el *Teachers College* era la Meca si estabas involucrado en [...] política" (Apple, 2000a, p. 85); "era una Universidad en el exilio. Todos los alemanes y judíos que escaparon de los nazis vinieron a la *New School* [...]. [Separada del *Teachers College*] la *New School* de Columbia [era] el centro de la pedagogía crítica de los Estados Unidos; se daban cursos sobre Marcuse, Habermas, a cargo de Arendt o sobre Arendt, sobre fenomenología... Era el único sitio, aparte de la *Northwestern University*, que tenía este tipo de cursos" (Apple, cinta nº 15). Además de esta estimulante experiencia –él asistió a algunos de estos cursos– durante su periodo en el *Teachers College* y a pesar del impacto que Soltis tuvo en su trayectoria profesional –un impacto del que se hablará más adelante–, Michael Apple destaca también su relación con Maxine Greene. A pesar de que Green no era "considerada muy importante en esa época en el *Teachers College*, porque la filosofía analítica era una perspectiva dominante y la gente pensaba que no necesitábamos el material europeo" (op. cit.), gradualmente, esa tendencia empezó a cam-

biar de forma muy significativa. Según sus propias palabras:

"Trabajar con Huebner me permitió conocer a Maxine. Tenían una estrecha amistad. Dio algunas conferencias, a las que asistí. La encontré poética, pero, al principio, no encontré sus argumentos convincentes. Poco a poco ella y yo empezamos a hablar acerca de mi tesis. Yo estaba utilizando especialmente la sociología fenomenológica del conocimiento [...] y las influencias de Maxine sobre mí fueron, de alguna manera, como las de Randall. Ella me permitió ver una tradición poética, una tradición de teoría literaria" (op. cit.).

Michael Apple tampoco resta importancia de ninguna manera a las fuertes experiencias que obtuvo de Paul Robeson y de las letras del movimiento de canción folk. De cantantes como Josh White, Woody Guthrie y su hijo Arlo y, especialmente, Pete Seeger. Según Michael Apple, "Seeger era un trovador, un cantante del pueblo, con una simpatía muy fuerte por el comunismo [...]; [su trabajo] sufrió mucho con los boicots de los movimientos de la derecha" (op. cit.). En relación con Robeson, Apple lo sitúa como una figura política e intelectual clave en su familia. Robeson era [también] de New Jersey; dadas sus relaciones y simpatías con los países de Europa del Este, especialmente la Unión Soviética y Alemania del Este, pronto llegó a personificar la voz de la gente oprimida, convirtiéndose en una figura incómoda para la sociedad capitalista.

Según las propias palabras de Michael Apple, Robeson "era destacado activista antirracista, miembro del Partido Comunista, actor, predicador persuasivo y cantante" (op. cit.). Además de su famosa canción patriótica –*Ballad of Americans* [Balada de los Americanos]–, hay toda una generación que no olvida acontecimientos como los de "Peekskill, en Nueva York, donde la policía y los movimientos de la derecha reaccionaron con violencia o el concierto que dio en la frontera entre Estados Unidos y Canadá cantando en el lado de Estados Unidos, porque las autoridades, en ese momento, le habían confiscado su pasaporte" (op. cit.). Robeson y Seeger fueron tan importantes en la vida de Michael Apple que el autor decidió –dando continuidad a una vieja tradición familiar– llamar a su primer hijo Paul y al segundo Peter.

Asimismo, a nivel nacional, Michael Apple destaca sus interacciones con Steven Selden, desde la época en que ambos eran estudiantes graduados en el *Teachers College*. Aunque Selden no es un escritor muy prolífico, Michael Apple destaca su trabajo centrado en las "primitivas influencias de la eugenesia en la educación", defendiendo que "uno no puede cuantificar [nunca] cuánto te enseña tu mejor amigo" (Apple, cinta n° 9).

Tampoco debemos ignorar la fuerte influencia obtenida de sus experiencias como Vicepresidente y Presidente de un Sindicato de Profesores y del *Friday Seminar* [Seminario del Viernes]. El Seminario del Viernes empezó como grupo en 1971 de una manera muy informal, con unos pocos estudiantes de doctorado de Michael Apple que acostumbraban a encontrarse por la noche en la casa de cada uno de forma rotativa. Querían leer juntos, por ejemplo, a Marx, los trabajos humanistas, Habermas, Rawls y otros materiales específicos. Fue tan convincente que el año siguiente se convirtió en un espacio normalizado vinculado a un curso, con el nombre de "Friday Seminar". Según Michael Apple, el "Grupo del Viernes" le proporcionó un entorno dialéctico, un lugar donde podía interactuar desde una perspectiva dialógica con sus estudiantes y sus iguales, y mirar con atención los retos que sus estudiantes le planteaban. De hecho, es uno de los filtros de su trabajo y una de las fuentes principales de su (re)construcción intelectual y política. Además, el Grupo del Viernes, además de la reputación informal que aún mantiene, es un espacio caracterizado por una dimensión internacional que permite a Michael Apple entender la compleja cuestión de la educación en otros países y el impacto de la política de Estados Unidos en el mundo. Como él señala:

*"Tú has estado en el Grupo del Viernes el tiempo suficiente como para ver que cuando escribo algo importante, eso va allí antes de que lo publique [...] Muchas de las ideas más claramente generadoras que he tenido proceden de las críticas de mis estudiantes a mi trabajo y a mis posiciones. Tú has estado allí cuando esto ha ocurrido y sabes que a veces esto no se ha hecho con mucho cariño, pero no he estado a la defensiva. Si yo me siento firme en relación con algo, contraargumento y me enfrento a la gente. Por*

*ejemplo, tú sabes que he empezado a incorporar algunos materiales postmodernos a mi trabajo. Ya no es fácil seguir llamándome simplemente «neomarxista». Soy gramsciano, sí, lo soy, pero soy más. No hay herejía en esto. Y al hacer esto no estoy perdiendo mis principios políticos en este proceso. Por eso no soy leninista en relación con esto, ni tampoco por supuesto estalinista, pero hay en mí mucho de Lenin. Aunque no pueda sacar de mí a Marx o a Gramsci —y no puedo imaginar esa posibilidad—, eso no es todo lo que hay dentro. Muchos de mis estudiantes estaban influenciados por los materiales postmodernos y por los estudios culturales [...], trajeron este material al Grupo del Viernes y me desafiaron. Por eso algunas de mis influencias no proceden sólo de mis escritos o de mis lecturas sino de las discusiones mantenidas con mis estudiantes, que a veces en temas específicos son más avanzados que yo. El Grupo del Viernes tiene también un carácter internacional [...]. Es un grupo muy internacional. Esto es verdaderamente importante. Así, el hecho de que yo sepa mucho sobre Brasil es, a la vez, causa y efecto de tener muchos estudiantes brasileños. Habitualmente el 40-45% de la gente del Grupo del Viernes viene de fuera de Estados Unidos. El Grupo del Viernes me obliga, en el mejor sentido posible, a evitar la arrogancia de los Estados Unidos: «somos el mundo». A través del Grupo del Viernes siempre reflexiono acerca de «quiénes somos nosotros», y en ese ejercicio reflexiono acerca de Brasil, Colombia, Corea, Inglaterra, Japón, México, Nigeria, Portugal, España, Taiwan, etc. Finalmente, el Grupo del Viernes [...] me proporciona un espacio para ser yo mismo. No me tengo que ocultar. Puedo ser yo. El ser tanto líder como seguidor me permite hacer el tipo de cosas que es más difícil hacer en clase. Por ejemplo, podemos organizarnos en relación con la Free Burma Coalition [Alianza por la Libertad de Birmania]" (op. cit.).*

En relación con su experiencia en el Sindicato de Profesores, en New Jersey, Michael Apple, además de insertarlo en el contexto de su familia y de la tradición social en que creció —"Procedo de una familia sindicalista. Ser trabajador y no ser miembro del sindicato me parece absurdo. Realmente sería absurdo. No podría suceder nunca. En mi mente las palabras son las mismas: trabajador y sindicato. Procedo de una fuerte tradición sindical. Así, pues, mi historia es la de una familia de clase trabajadora, con un padre y una madre comunistas que nunca te habrían permitido que olvidaras esto. [De este modo] yo no he visto diferencias entre profesores y trabajadores de la industria" (Apple, cinta n° 16)—, él destaca que esa experiencia no fue el resultado de una acción bien planificada y que le proporcionó herramientas muy importantes para comprender, de una manera

más profunda, las relaciones establecidas entre los profesores y el poder instituido. Ésta es, de hecho, una de las dimensiones que Michael Apple recupera a través de su trabajo. Como él afirma:

*"Aprendí del Sindicato de Profesores cómo organizarnos. Había realizado actividades políticas antes, pero la organización con profesores es muy, muy diferente que la organización con gente oprimida, es decir, trabajadores abiertamente oprimidos y gente negra pobre, porque ahí la opresión está a la vista. Son las raíces de mi estrategia gramsciana. Antes de leer a Gramsci yo entendí la estrategia, que consiste en cómo establecer conexiones con los elementos de buen sentido que ellos tienen y convencerlos para que dejen los elementos de mal sentido que tienen detrás. La parte difícil fue luchar contra el conservadurismo dentro del propio movimiento laboral. [Mi libro] Education and Power [Educación y poder] analiza la enseñanza como proceso del trabajo. Intentar encontrar fuentes de ingreso, en una comunidad pequeña y relativamente pobre, y tratar con cuestiones de dinero, me hizo ver con toda claridad lo importante que es no la teoría crítica de la gente sino las cuestiones del aspecto material del dinero. Así, puedes ver ecos de esto último en mi trabajo de comentario sobre la economía política del material marxista que produje, es decir, la idea de que tenemos aquí más de dos clases trabajadoras y la grandeza de lo que es negociar, organizar, movilizar y ver cómo podemos utilizar esas tácticas para influir en la regulación de la situación" (op. cit.).*

Todavía a nivel nacional, Michael Apple no sólo menciona a Zeichner como "un aliado político [...], alguien en quien confía totalmente en el campo de la formación de profesores [...]" y que aporta un modelo para pensar sobre la formación de profesores" (Apple, cinta nº 14)<sup>8</sup>, sino también a Wright y Willis. En relación con estos dos últimos, según Apple, aunque las influencias eran mutuas, ambos fueron muy importantes en el proceso de su propia construcción intelectual y política:

*"Wright tuvo sobre mí una fuerte influencia. Su análisis de clase es absolutamente central para conocer cómo pensaba yo al principio acerca de los profesores en una contradictoria situación de clase. El influjo fue mutuo, pero sé muy bien dónde conseguí el método de pensar sobre el análisis de clase de una forma más compleja. No me cabe duda de que eso se lo debo a Eric [Wright]. [...] Paul [Willis] fue tan influyente para mí como Eric. De Paul comprendí la*

*clase como un proyecto creativo, [...] las teorías culturales de clase. [...] De Eric aprendí el análisis situacional de clase, las teorías estructurales de clase" (op. cit.).*

### **Influencias procedentes del ámbito internacional**

A nivel internacional, las influencias de Michael Apple no deben separarse del impacto que sus trabajos y su pensamiento estaban empezando a tener en el campo del currículum a nivel nacional. En este sentido, Apple destaca el trabajo de Rob Connell en Australia –"un magnífico teórico de la masculinidad, de la teoría social" (Apple, cinta nº 16)–, así como la rica experiencia obtenida en Nueva Zelanda de Linda y Graham Smith, ambos activistas maoríes "que luchaban por la recuperación del lenguaje y la cultura maoríes" (op. cit.). En Nueva Zelanda, Michael Apple "trabajó con grupos maoríes [y es] miembro de la «Oficina de Directores del Instituto Internacional de Investigación sobre Educación Maorí e Indígena»" (op. cit.). Según Apple, mientras [mis libros] *Ideology and Curriculum [Ideología y Currículum]* y *Education and Power [Educación y Poder]* les proporciona soporte teórico, [ellos] me muestran qué significa eso en términos de luchas concretas" (op. cit.).

De forma similar, a nivel internacional, Michael Apple destaca las interacciones que establece con otros intelectuales. De este modo, no se puede ignorar las experiencias obtenidas sobre la base de los trabajos e ideas de Fernández Enguita, Torres Santomé y Gimeno Sacristán. De hecho, para él "España no es simplemente un país más" (op. cit.). Él "siempre ha sentido curiosidad por España dado que tuvo parientes que lucharon en las Brigadas Internacionales [...], concretamente en la batalla de Madrid" (op. cit.). Mientras que Enguita ha desarrollado su trabajo en España y Gimeno –según Apple– se ha interesado por las

<sup>8</sup> [N. T.]: De Zeichner puede consultarse en castellano, por ejemplo, su interesante aportación con Liston: Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata-Paideia. (1ª ed. en inglés, 1990).

posiciones postmodernas —“aunque estamos en desacuerdo acerca del currículum nacional”—, Torres Santomé, como Enguita, le transmitió una visión de conjunto de la realidad española, dentro y fuera de España. Como él mismo refiere, “[Torres Santomé] me permitió ver conexiones entre las luchas en España y en los Estados Unidos, entender las verdaderas cuestiones que había en relación con los sindicatos, así como el conflicto vasco” (op. cit.).

De Brasil hay que mencionar el trabajo y el pensamiento de Freire y de Tadeu da Silva en la trayectoria intelectual de Michael Apple. A través de Tomaz Tadeu da Silva, Michael Apple entendió “su movimiento hacia el neomarxismo y el material postmoderno y empezó a ver por qué el material postmoderno en Latinoamérica llega a ser más potente dada la herencia estalinista de algunos de los partidos comunistas” (op. cit.). En relación con Freire, aunque Michael Apple expresa admiración por su manera de actuar y por su estrategia política —“Miré lo que él estaba intentando hacer y trabajar con los sindicatos de profesores, cómo era capaz de encontrar recursos, en un momento de gobierno conservador en Sao Paulo, cómo pudo utilizar la política para que los materiales funcionaran, cómo pudo soportar los chaparrones de la crítica” (Apple, cinta nº 10)—, puntualiza, no obstante, que la influencia de Freire en su trabajo es tardía:

*“Ovviamente [hay] influencia de Freire. Mucho menor de lo que la gente cree. No me influyó en absoluto hasta los años setenta. Si uno lee en el libro Power, Meaning and Identity [Poder, significado e identidad] mi ensayo en el que hablo acerca de mis experiencias como profesor, me suena muy «freireano». Sin embargo, hay en Estados Unidos un movimiento indígena de profesores radicales y socialistas que estaban haciendo esas cosas, trabajando con los niños de clase trabajadora. No hemos necesitado a Freire. Cuando Freire empieza a ser conocido en los Estados Unidos pensamos que eso era muy bueno, sofisticado intelectualmente, pero nosotros estábamos haciendo la práctica ya. No pretendía ser irrespetuoso. Pretendía ser honrado en relación con cuál era los grados de influencia” (op. cit.).*

Con todo, Michael Apple pone de relieve los desacuerdos públicos que ambos tuvieron —“Creo que hay bastante romanticismo en el trabajo de Paulo Freire: que de al-

gún modo automáticamente por el uso de un método la gente sería llevada a un nivel de conciencia en relación con la opresión; [y también] a veces pienso que su trabajo es bastante masculino, su noción de emancipación: «Yo sé lo que es la emancipación, yo te la daré»; pienso que la emancipación es lucha” (Apple, cinta nº 14)— argumentando que “enseñar también exige decir cosas” (op. cit.) y que “no se pueden reducir las cosas hechas a un método” (op. cit.). Asimismo, critica a un sector determinado del campo del currículum que utiliza el trabajo de Freire para su propia movilidad social. Aunque ve a Freire como un líder intelectual y emocional, uno de los mejores profesores que enseña con el ejemplo, alguien que pone su propio cuerpo en la línea del frente para salvar la vida de otras personas y que propone un modelo de acción, Michael Apple insiste en no ponerlo “en un pedestal”. Y continúa diciendo que él se ve a sí mismo como “una persona [totalmente] independiente” (Apple, cinta nº 10), consciente de sus filiaciones, pero “nunca a la sombra de nadie” (op. cit.), dejando así perfectamente claro que su “movilidad social no depende del trabajo de Paulo Freire” (op. cit.).

Aún en Brasil, no se puede ignorar la experiencia obtenida por Apple de su relación con Moreira —“pienso que es el mejor en el campo del currículum [en Brasil] y, aunque pasé poco tiempo con él, me dio a conocer cómo interesa en Brasil la teoría del currículum” (op. cit.)—, García —“aunque mejor conocida fuera de Brasil, está profundamente conectada con los profesores y los sindicatos de profesores y especialmente con las escuelas de primaria. Aunque alguna gente no parece confiar en ella intelectual y políticamente [...], yo la conozco bastante bien personalmente y por eso confío en ella. A veces [...] prefiero estar con alguien que tenga principios y sea liberal que con alguien sin principios y radical. Yo sé dónde están los liberales y dónde está ella” (op. cit.)— y Saul —“menos conocido pero bastante influyente en relación con lo que se puede hacer en las escuelas y muy bien conectado con las escuelas de los barrios pobres” (op. cit.)—.

En este panorama internacional, no se debe restar importancia a las influencias que Apple recibe de Nagao, De Alba y Aassen, en Japón, México y Noruega, respectivamente. Según Apple, mientras que Nagao “[lo] pone en contacto con el fenómeno Burakim y [le] habla acerca de [las dimensiones de] la etnicidad y la casta en Japón, ayudándole a entender cómo funciona el poder en Japón” (Apple, cinta nº 14) y De Alba “[le] permitió entender la complejidad política de México” (op. cit.), la experiencia que obtuvo de Aassen no es menos importante. Como el propio Apple pone de relieve “estar en Noruega y tener conversaciones con la gente me cambió. Un ejemplo podría ser que tengo un mayor respeto por la socialdemocracia” (op. cit.). En Noruega, continúa, “hay ciertos logros sociales que incluso la derecha da por sentados. La experiencia noruega fue más amplia y Aassen es el único que ha escrito un material muy importante sobre cómo los estados socialdemócratas median las presiones de la derecha” (op. cit.).

Como podemos ver, las experiencias de Michael Apple le han proporcionado una comprensión más amplia de cuestiones específicas y delicadas como las luchas políticas y sociales y las contradicciones en relación con la raza, la clase y el género. Su rica experiencia en Eslovenia es un ejemplo destacado. Durante su estancia en Ljubljana, enseñó en su Universidad y trabajó con el Ministerio de Educación “intentando construir un sistema escolar democrático, tras el colapso del modelo soviético” (op. cit.). Sin embargo, la experiencia más apasionante que extrajo de los Balcanes fue, en cierto modo, accidental. Debido al inconcebible y execrable genocidio que estaba teniendo lugar, las poblaciones huían, intentando cruzar la frontera, buscando asilo en los campos de refugiados de Eslovenia. Fue en uno de esos campos cerca de Ljubljana –en “antiguos barracones estalinistas, sin calefacción, sin agua, sin electricidad, viejos barracones sucios” (op. cit.)– donde Michael Apple pasó un par de días prestando asistencia humanitaria a los refugiados. La realidad que vivió fue descorazonadora y dolorosa –“niñas de doce años [embarazadas de cua-

tro meses], había 1.500 personas en el campo, 1.000 mujeres, 500 hombres, 100 de los cuales eran niños” (op. cit.)–, y la verdadera cuestión era el futuro de esa gente. Sin embargo, pese a verse enfrentado a esta realidad impactante, ocurrió algo que tuvo un profundo efecto sobre la visión de Apple en relación con la importancia de la educación y su complejidad esencial.

*“Lo que fue más influyente para mí fue que, cuando entré allí, antes de que establecieran mecanismos para conseguir comida y ropa, el primer día mismo, establecieron una escuela [...]. Tuve muchas charlas allí con profesoras que parecía que eran ricas por haber podido escapar de Bosnia sólo con la ropa que llevaban puesta. Así que se traen su mejor ropa. Cuando les pregunté qué querían, qué es lo que podemos conseguir para vosotras [a saber], libros, tiza, algo, [y] después de una larga conversación para arriba y para abajo, una de ellas, que habla inglés, me dice: «Michael, nosotras lo que querríamos de verdad es volver a ser de nuevo mujeres. ¿Puedes conseguir que la gente nos envíe maquillaje?» Entonces fue cuando me di cuenta de lo que significa el género. Para estas mujeres, como profesoras, ser devueltas a una sensación de normalidad, ser profesoras de nuevo era tener buena apariencia, ser respetadas es tener un vestido decente y llevar algo de maquillaje, así puedes ser una mujer respetada, que parece bonita y que está orgullosa de su imagen. Esto parece una historia más, pero en términos del material feminista que yo estaba leyendo era de hecho una historia muy importante acerca de cómo funciona el cuerpo, de cómo ciertas cosas llegan a ser tan importantes” (op. cit.).*

### *Influencias procedentes del ámbito del currículum*

Hasta aquí hemos esbozado algunas de las interacciones más significativas de Michael Apple tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Adoptando ahora otra perspectiva –de ámbitos o esferas del conocimiento–, vamos a intentar sistematizar las diversas influencias e interacciones en cuatro grandes áreas que forman las bases y que atraviesan la formación intelectual y el trabajo de Apple, a saber: el currículum, la nueva sociología de la educación, la política –en donde contemplamos tanto el neomarxismo como la teoría crítica– y la filosofía –tanto la filosofía analítica como la fenomenología–. Empezaremos por el primero, que, por su especificidad, desarrollaremos con más amplitud que los otros cuatro. En

ese sentido, primero nos referiremos a las influencias más cercanas y directas en el campo del currículum para analizar después la vinculación de la obra de Apple con la corriente progresista que se venía desarrollando desde finales del siglo XIX.

### *Influencias más próximas*

A la vista de las diversas conversaciones que hemos tenido podemos decir sin ningún género de dudas que, además de las influencias previamente mencionadas, hay cinco personas en el campo del currículum que ejercieron una cercana, directa y profunda influencia en la vida y obra de Michael Apple. Quizás una pequeña información biográfica pueda ayudarnos a entender mejor esto. Durante su primera etapa en el *Teachers College* Michael Apple se interesó por las más profundas cuestiones que fundamentan el campo de la educación. Por ejemplo, no sintió la necesidad de entender de formar empírica qué pensaban acerca del currículum el 53% de los directores de escuelas. Eso podría ser importante, pero sólo "en el contexto de cuestiones más amplias" (Apple, cinta n° 9). Dada la rica experiencia que tenía en la dirección del sindicato de profesores le "interesaba el proceso de enseñar", es decir, "el currículum es algo que le preocupaba, pero su intención era especializarse en cómo enseñábamos acerca del enseñar" (op. cit.).

Sin embargo, este sólido y firme deseo estuvo a punto de venirse abajo. En 1967 alguien llegó al *Teachers College* a dar una conferencia. "Un tipo flaco que fumaba un cigarrillo tras otro" (op. cit.), que había sido estudiante de Bellack en el *Teachers College*. Se llamaba Kliebard y entregó su primer borrador del material sobre Tyler, Bobbit y

Charters<sup>9</sup>. Según Michael Apple, ese día cambió totalmente su punto de vista acerca del campo; fue "un momento revolucionario" (Apple, cinta n° 9).

*"Estábamos muy enfadados con la situación de las escuelas [...] Desde ese día en adelante, y puedo puntualizar el momento, no he podido contemplar el currículum de la misma forma. No sólo yo [sino] toda la generación de esa época en el Teachers College. Nos dimos cuenta de dónde venía este material. Conocimos a Bobbit y a Charters a partir de las enseñanzas de Bode, tuvimos contacto con algunas cuestiones filosóficas acerca de Tyler" (op. cit.).*

Así, añade Apple, "si yo tuviera que decir quién es la persona en la que aprendí a apoyarme para entender cuál era mi tarea, es [Kliebard]" (op. cit.). Aunque Kliebard nunca había sido profesor de Michael Apple, en muchos aspectos lo fue en el sentido de que fue Kliebard quien trajo a Apple, en 1970, a la Universidad de Wisconsin-Madison, para ocupar el puesto de Herrick tras su muerte<sup>10</sup>, habiendo sido incluso presidente de su comité de posesión. A pesar del papel jugado por Kliebard como su mentor en la Universidad de Wisconsin-Madison —lo que todavía le produce "esa increíble calidez cuando pienso en él"—, Michael Apple, sin embargo, recalca que su propia meta era ir más allá del enfoque descriptivo de Kliebard:

*"[...] Mi tarea era ir más allá de él, porque, realmente, él abre la puerta pero no la traspasó. Así, habla de taylorismo, pero no hace el análisis anticapitalista que lo acompaña. Y mi tarea en *Ideology and Curriculum* [Ideología y currículum] era decir «Aquí está el resto de la historia». «Aquí está lo que la eugenesia estaba haciendo». «Aquí está lo que Bobbit, Charters, Sneed y Thorndike realmente significan»" (Apple, cinta n° 9).*

Aunque no podemos hablar de la vida de Michael Apple en la Universidad de Wisconsin-Madison sin mencionar el nombre de Kliebard, tampoco podemos olvidar la rela-

<sup>9</sup> [N. T.]: Esa aportación fue publicada un año más tarde en un libro: Vid. Kliebard, 1968. Como publicación reciente de Kliebard puede verse la obra de compilación: Popkewitz, T. S.; Franklin, B. M. y Kliebard, H. M. (Eds.) (2001): *Cultural history and education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. Nueva York: Routledge and Falmer. Traducción cast. *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares, 2003.

<sup>10</sup> En su revisión de esta parte concreta de mi artículo, Huebner (vid. 2001a) añade lo siguiente: "Mi recuerdo acerca de esto es que Herb [Kliebard] me llamó para preguntarme si estaba interesado en volver a enseñar en Wisconsin. Le dije que no, pero le indiqué que Mike [Apple] sería un excelente candidato para el puesto. Después que aceptó el puesto, se lo notifiqué a Helen Herrick, esposa de Virgil. Fueron juntos y como resultado Helen le entregó a Mike el escritorio de Virgil".

ción establecida con Beane y Broadhagen, especialmente en la última década. Aunque la relación con ambos es muy significativa –“Respeto mucho a los dos [Beane y Broadhagen] por su capacidad para trabajar en escuelas reales y poner en su sitio, sin la teoría necesariamente, sin Freire, un verdadero entorno progresista y descubrir lo que funciona y lo que no funciona. Influyeron mucho en mi comprensión de lo que es posible en los colegios, incluso en condiciones espantosas”–, Michael Apple conoció a Beane por primera vez cuando éste vino a Madison a hacer su año sabático con él. Apple señala:

*“Poco a poco yo iba dejando de ser el profesor. Era algo mutuo. Jim, Barbara y yo estábamos en un ambiente de co-enseñanza. Yo estaba enfadado con la literatura de la pedagogía crítica. Pensaba que era arrogante, destructiva, siempre retórica, una forma de librarse de los profesores reales, que no establecía conexiones con las luchas que estaban teniendo lugar en las escuelas reales. Jim y yo estamos comprometidos en un diálogo continuo sobre las escuelas. Aunque yo tengo una posición mucho más política, él me proporciona acceso a un material específico y a ejemplos que yo no tengo. Es una figura líder de la integración curricular en las escuelas medias de Estados Unidos” (op. cit.).*

Tampoco podemos ignorar la relación que Apple establece con Macdonald (Huebner, 2001a)<sup>11</sup> y, sobre todo, la deuda y la marca intelectual que reconoce tener con respecto a Huebner. Macdonald pensaba que “las escuelas deben tener tanto una herencia cultural empaquetada pedagógicamente como los medios para hacerla realidad y para entender los significados más profundos de la existencia individual y cultural que impregna el aprendizaje en las experiencias personales” (Macdonald, 1966, pp. 3-4). Esta tarea la contempla como extremadamente difícil, no sólo porque el “currí-

culum, envuelto en su nuevo traje, pueda parecerle al niño como el traje del emperador” (op. cit., p. 3) –es decir, “en la escuela pública la gente puede ser inducida a pensar que el emperador tiene un traje nuevo” (op. cit., p. 3)–, sino también por la “aparente falta de comprensión por parte de los estudiosos de la historia del currículum en el siglo XX” (op. cit., p. 3). Naturalmente, Macdonald argumenta que no hay “nada en el desarrollo curricular reciente que cambie de manera fundamental el pensamiento del que disponemos históricamente en el campo del currículum” (op. cit., p. 3). Entendía que había algo “terriblemente equivocado en la escolarización” (Macdonald, 1969-1970, p. 45), que no era exactamente su “irrelevancia per se” (op. cit., p. 45) sino “sencillamente que vivir en la escuela es una experiencia esencialmente inferior, vulgar, imitativa y de segunda categoría” (op. cit., p. 45).

En un campo que está casi completamente sometido al poderoso modelo tyleriano (Macdonald, Wolfson y Zaret, 1973, p. 2), Macdonald critica el modelo behaviorista de objetivos (ob. cit., pp. 2-3) y propone un modelo alternativo de escolarización basado en tres dimensiones –sociocultural, psicológica y transaccional– profundamente articuladas por medio de un “creciente empuje hacia la liberación, participación y pluralismo de todos los participantes” (op. cit., p. 17). Claramente para Macdonald “el currículum es el entorno cultural que ha sido seleccionado como un conjunto de posibilidades para transacciones de aprendizaje” (op. cit., p. 17). Su mayor preocupación era la defensa de la escuela “como un entorno para vivir, la naturaleza de este entorno, lo que este entorno comunica a los jóvenes y el papel que la comu-

<sup>11</sup> Según Huebner, “Jim MacDonald y él eran estudiantes de doctorado en la misma época y eran colegas de estudio muy próximos. Ambos eran ayudantes de investigación de Herrick y muy próximos intelectualmente. Ambos estudiaron como asignatura secundaria sociología, hicieron cursos juntos. Ambos permanecieron en contacto a lo largo de su carrera. De hecho cada vez que se encontraban descubrían que habían estado leyendo más o menos el mismo material. El primer sábado de Huebner en el Teachers College lo tomó volviendo a Wisconsin; así Jim y él pudieron trabajar juntos. Durante un periodo de tiempo Jim estuvo en la Universidad de Wisconsin-Milwaukee, donde o estaba a cargo de la escuela elemental de allí o era responsable de la investigación de la escuela. En un servicio religioso en memoria de Jim, en uno de los congresos de *Journal of Curriculum Theorizing* promovidos por Pinar, Michael Apple comenta su deuda para con Jim en un ensayo muy conmovedor”.

ricación verbal pueda tener en este entorno" (Macdonald, 1969-1970, p. 46). Esto es una posición deweyana que le lleva a reconocer la necesidad de entender una teoría como una creación, potencial, de realidad, un proceso que debería ser contemplado como un acto de creación y no sólo como un mero acto de presentación. De este modo, la teorización es mucho más que un proceso racional. Más que una validación de la práctica, la teorización implica un estado dialéctico constante. La teoría es, para Macdonald, un acto de fe, un acto religioso (Macdonald, 1982).

En este contexto, y en un claro distanciamiento de Tyler y de Schwab, pero también en un acto de denuncia de cierto reduccionismo en el campo de la teorización crítica, Macdonald avanza con el enfoque "mitopoético". La bipolarización teórica fue dañina para este campo. A pesar de reconocer las potencialidades del enfoque curricular crítico, éste último fue incapaz, en su opinión, de describir un conjunto de dinámicas —moral, estética y metafísica— (op. cit., pp. 55-61). Con sus propias palabras, "la cuestión central del currículum no es simplemente un contexto en el que el currículum es una operación metafórica" (op. cit., p. 60), una realidad que está completamente abandonada por el enfoque técnico y que el enfoque crítico, como llave del enfoque emancipador y político, no consiguió explicar completamente. Así que, dado que el currículum debería ser entendido como "el estudio de lo que constituye un mundo para el aprendizaje y cómo actuar para construir este mundo" (Macdonald, 1977, p. 11), sería importante luchar por un debate curricular que se centre en la teoría y en la práctica. De esta manera, sería fundamental problematizar el debate actual de acuerdo con cuatro temas fundamentales, a saber, "¿qué paréntesis enmarcan el discurso curricular?", "¿es la teoría curricular un discurso sobre el discurso o es también un discurso sobre trabajo y poder?", "¿es el discurso sobre el currículum esencialmente descriptivo o es un discurso sobre el cambio?" y "¿qué clases de herramientas culturales son más apropiadas para el discurso curricular?" (op. cit., pp. 13-15).

En esencia, y después de este breve análisis, podemos establecer un número de puntos comunes en los trabajos de Macdonald y de Michael Apple. Aunque el trabajo de Apple debería ser entendido siempre en un nivel conceptual mucho más profundo, el hecho es que, como en Macdonald, también en Michael Apple descubrimos una firme postura contra el *statu quo* en este campo, una oposición al reduccionismo y a la deshumanización del fundamentalismo propuesto por el modelo centrado en objetivos, una crítica de la irrelevancia del contenido curricular, una crítica de la falta de sentido histórico de este campo en el seno de su propia investigación. En efecto, Michael Apple también lucha contra la separación entre la teorización curricular y las cuestiones prácticas, defendiendo el currículum como el ambiente de aprendizaje. Igualmente importante es el hecho de que en algunos de los textos iniciales de Apple se revela también la preocupación por el lenguaje y su influencia en la construcción del conocimiento. De hecho hay algunas huellas del enfoque mitopoético de Macdonald que están de alguna manera grabados en los textos de la fase inicial de Apple. Esta afirmación también la exploran Holland y Garman, para quienes una "lectura cuidadosa" de uno de los textos iniciales más significativos de Apple "revela un uso extendido de adjetivos tremendamente evocadores utilizados para enfatizar puntos del discurso" (Holland y Garman, 1992, p. 62). Sin embargo, en palabras del propio Apple, esta tendencia estética le vino cuando era joven. Según él, siempre hubo una fuerte tradición poética en su familia —su segundo nombre es Whitman— y desde muy joven le interesaba la poesía y escribía poemas. En este sentido, no le supuso ningún shock asumir una lectura crítica atemperada por nociones estéticas (Apple, cinta n° 9).

Entre las líneas sociológicas críticas idénticas a las de Macdonald, aunque en un estadio conceptual más profundo y elaborado, se encuentra la que Michael Apple reconoce como la más importante en la lista de sus influencias, ya sea a nivel personal o a nivel profesional: Dwayne Huebner. Nacido en una familia de clase trabajadora y habiendo

vivido una infancia y una juventud en las que tuvo que sobreponerse a las dificultades causadas por la depresión económica, Huebner emerge en el campo de la educación con una formación en el ámbito de la química y de la física. Después de entrar en el ejército, estudia ingeniería eléctrica, aunque la interesante posibilidad de ser capaz de conjugar este conocimiento en el campo de la física nuclear no llegaría a realizarse. En efecto, y como él enfatiza, “sólo cuando terminé, voy siendo cada vez más consciente de la educación como campo y de su importancia, y decido estudiar educación y convertirme en profesor” (Huebner, 2001b, cinta 1). Para conseguir esto decidió matricularse en la Universidad de Chicago porque “allí es donde estaban Dewey y Hutchins, y el conflicto entre ambos era muy significativo para mí” (op. cit.). Su paso por Chicago coincide con el famoso primer congreso de teoría del currículum, organizado por Herrick y Tyler<sup>12</sup>. Se convirtió en profesor de primaria y, aunque tuvo a Paul Eberman como su profesor principal, “la persona más significativa [...] en esa época fue Virgil Herrick, por el liderazgo de Herrick en el campo de la educación” (Huebner, 2001a y 2001b, cinta 1)<sup>13</sup>. Esta estrecha relación se hizo más firme cuando Herrick se fue a la Universidad de Wisconsin-Madison “para elaborar [...] un programa elemental e intentar vincular[lo] al

campo de la educación, más directamente al trabajo empírico” (Huebner, 2001b, cinta 1), llevándose con él a unas cuantas personas, entre ellas Eberman y Huebner. Es en Madison donde Huebner establece contacto con Gerth<sup>14</sup>, estudiante de Mannheim que formaba parte del contingente de intelectuales del *Institut für Sozialforschung* que había escapado del régimen nazi en Alemania y había encontrado asilo en los Estados Unidos.

Estimulado por Gerth, Huebner se separa cada vez más de la dimensión empirista de investigación y establece contacto con los trabajos de Marx –El Capital era “el mejor libro que yo había leído, el libro mejor escrito que yo había leído jamás” (Huebner, 2001b, cinta 2)–, Langer, Parson y Shils, Russell y Cassirer entre otros, profundizando y ensanchando su dimensión intelectual, entendiendo así que “parte de la dificultad en el campo del currículum era su estrecho margen de conceptos y su fuerte dependencia de las ciencias del comportamiento” (Huebner, 2001b, cinta 1). Su constante búsqueda de una herramienta intelectual más compleja le llevó a los dominios del existencialismo (Huebner, 2001a)<sup>15</sup> –ampliamente influido por los trabajos de Marcel, Merleau-Ponty, Sartre– y de la teología, en donde el pensamiento de Tillich (Randall, 1969, p. 22)<sup>16</sup>–“el primer profesor alemán que fue despedido por su postura

<sup>12</sup> Huebner se refiere al congreso *Toward improved curriculum theory* [Hacia una teoría mejorada del currículum], organizado por V. Herrick y R. Tyler en 1947 en la Universidad de Chicago.

<sup>13</sup> Huebner destaca: “Eberman fue mi tutor en la Universidad de Chicago. Paul [Eberman] me orientó a lo largo de mi programa de formación como profesor allí. Virgil [Herrick] le pidió a Paul que viniera a Wisconsin con él, y Paul entonces me invitó allí para el trabajo de doctorado. Fue en Wisconsin donde yo realmente llegué a conocer bien a Herrick, debido a que él tenía un seminario permanente para todos los estudiantes de nivel avanzado en educación primaria. Los especializados en educación secundaria trabajaban con Drug. No existían los estudios de currículum en Wisconsin entonces –sólo la educación primaria y secundaria–”.

<sup>14</sup> Hans Gerth era, de alguna manera, una figura muy polémica dentro de la Escuela de Frankfurt. *Vid.* a este respecto: Greffrath, 1982 y Arendt, 1951.

<sup>15</sup> Según Huebner, su interés por el existencialismo “surgió después de dejar Wisconsin, y gran parte de este interés se desarrolló en [sus] primeros años en el *Teachers College*, aunque [él] empezó enseñando teología antes, mientras estaba dando clases en la Universidad de North Illinois en Dekalb.

<sup>16</sup> *Vid.* también Pauck y Pauck. En la página 82, capítulo 4, se dice que “una carta firmada por John Dewey (como director provisional del Comité de Emergencia para Ayuda a los Académicos Alemanes Desplazados) y por otros miembros del profesorado «solicitaban opinión acerca del establecimiento en Columbia de una adscripción temporal de académicos refugiados, preguntando si el profesorado estaba dispuesto a contribuir con fondos para esta finalidad. La respuesta fue inmediata: 125 miembros del profesorado realizaron contribuciones... Como resultado se hizo una provisión para incorporar cuatro académicos desplazados como profesores visitantes sin responsabilidad financiera para la Universidad. Este grupo incluía al antropólogo Julius Lips, a la arqueóloga Margaret Bieber, al matemático Stefan Warschawski y al teólogo Paul Tillich”.

[en Frankfurt] frente a Adolf Hitler” – es algo que debe destacarse (Huebner, 2001a)<sup>17</sup>.

En uno de sus más brillantes trabajos, que tiene como base una ponencia presentada en una sesión de trabajo (Huebner, 1964) sostiene que el lenguaje curricular se encuentra inmerso en dos mitos tiránicos, “uno es el del aprendizaje, el otro el de las finalidades [...], elementos casi mágicos [que] el trabajador curricular teme ignorar y mucho menos cuestionar” (Huebner, 1966, p. 10), defendiendo que “el aprendizaje es meramente un concepto postulado, no una realidad, y que los objetivos no se necesitan siempre para la planificación educativa” (op. cit., p. 10). De este modo, para Huebner el problema principal en el mundo de la educación, que ha sido cortocircuitado por las ciencias de los objetivos comportamentales y la teoría del aprendizaje, era el hecho de que no estábamos tratando la autobiografía, ni la vida ni la inspiración” (Huebner, 2001b, cinta 1).

Esta excesiva sumisión del campo a la teoría del aprendizaje y al modelo centrado en objetivos es el resultado del lenguaje con el que se ha construido el campo curricular. Un lenguaje que está lleno de “mitos peligrosos y no reconocidos [e incuestionables]” (Huebner, 1966, p. 9), que hacen imposible cuestionarse el hecho de si los tecnólogos pudieran haber ido en dirección equivocada” (Huebner, 2001b, cinta 1). Esto se vuelve mucho más complejo y alarmante en una sociedad en la que “el problema ya no es explicar el cambio, sino explicar el no cambio” (Huebner, 1967) y vista por un ser humano que, por su condición trascendente, “tiene la capacidad de trascender lo que es para convertirse en algo que no es” (op. cit.). Huebner ilustra magníficamente el reduccionismo de la teoría del aprendizaje en este conseguidísimo ejemplo:

*“Durante siglos el poeta ha cantado sus infinitudes cercanas; el teólogo ha rezado por su depravación y ha in-*

*sinuado su participación en lo divino; el filósofo ha luchado por integrarlo en sus sistemas, para que luego se le escape repetidamente; el novelista y el dramaturgo han capturado sus momentos pasajeros de dolor y pureza en formas estéticas que no deben ser olvidadas; y el [hombre] involucrado en el currículum tiene la temeridad de reducir a este ser a un único término: aprendiz”.*

(Huebner, 1966, p. 10).

De este modo “el aprendizaje parece inadecuado como el concepto clave para el currículum y apunta lo que debe preocupar al educador, es decir, el hecho de que el hombre es por encima de todo lo demás un ser atrapado en la sucesión y la duración, o en el cambio y la continuidad” (Huebner, 1967). Así, continúa Huebner, “el aprendizaje [...] se interesa solamente por una parte de este fenómeno [...], saca al hombre de este mundo y lo congela en un estadio de su propia evolución biográfica” (op. cit.). Como reacción a este [insultante] reduccionismo Huebner propone cinco sistemas de valores que conllevan “formas de racionalidad que pueden ser usadas para hablar de la actividad de la clase” (Huebner, 1966, p. 20), a saber: técnico –expresado casi completamente en la “actual ideología curricular”–, político –“toda actividad educativa es valorada políticamente; [...] el profesor u otro educador tiene la posición de poder y control”–, científico –“la actividad educativa podría ser valorada por el conocimiento que produce acerca de esa actividad”–, estético –“la actividad educativa sería contemplada como algo que tiene significados estéticos y simbólicos”– y ético –“la actividad educativa como un encuentro entre hombre y hombre” (op. cit., pp. 14-18)–. Para Huebner, de hecho, hay un choque entre los lenguajes curriculares que modelan el pensamiento del especialista curricular y la necesidad de comprender el acto educativo teorizado como un acto de oración tal como lo proponen Macdonald, Wolfson y Zaret (1973). A pesar del hecho de que “el currí-

<sup>17</sup> Según Huebner (p. 16), “Tillich también tenía conexiones con la Escuela de Frankfurt. Fue muchos años después cuando me di cuenta de que Gerth, Tillich y From tenían esta trayectoria común. Un libro muy importante para [MacDonald] y para mí, mientras estábamos trabajando con Gerth, fue el publicado con C. Wright Mills”.

culum como estrategia de guía exige que la actividad educativa sea valorada en primer lugar en términos de categorías morales", el aprendizaje se vea como "el concepto guía en el pensamiento educativo, [...] una piedra angular de la ideología [educativa]" (Huebner, 1964, pp. 1-15). Basado en esta última Huebner territorializa el uso actual del lenguaje curricular en seis categorías: "descriptiva, explicativa, controladora, legitimadora, prescriptiva y el lenguaje de afiliación" (Huebner, 1968b, pp. 5-7).

Según Huebner, su idea "no era transformar el mundo. Lo que yo estaba intentando transformar era el lenguaje que utilizamos para hablar de educación, lo que a su vez nos lleva a la transformación del mundo" (Huebner, 2001b, cinta nº 2). Para Huebner "el problema crucial era y todavía es la forma en que la gente corriente habla de educación. No son conscientes de cómo esto está limitándoles en sus opiniones, sus acciones o su control" (op. cit.).

Sobre la base del pensamiento de Dewey –la función del educador es determinar el entorno del niño (Dewey, 1902)– Huebner propone un concepto muy amplio y humano para el proceso curricular, que tenga en consideración que el "educador participa en la estructura paradójica del universo" (Huebner, 1966, p. 8). De hecho, "el hombre y su lenguaje forman una relación paradójica" (Huebner, 1968a, p. 4) que le coloca en una constante relación dialéctica con el mundo (Huebner, 1967). De este modo, para Huebner el currículum debe ser percibido como un entorno "que encarnaría las formas dialécticas valoradas por la sociedad"; un entorno como éste "debe incluir componentes que provoquen respuestas de los estudiantes", "debe ser reactivo" y "debe proporcionar oportunidades para que el estudiante sea consciente de su temporalidad, para participar en una historia que es un horizonte de su presente" (op. cit.). Así, nos enfrentamos al "currículum como una forma de praxis humana, una

configuración del mundo [que implica] que los individuos responsables estén comprometidos con el arte y la política" (Huebner, 1968a, p. 16).

En esencia, "la educación no lo es todo en la vida [...], sin embargo esa parte del día que se pasa en la escuela es una porción de la vida; es una parte de la vida, no aparte de la vida; [así que] hablar de la enseñanza [...] es hablar de la vida" (Huebner, 1962b, p. 12).

Nos enfrentamos a un concepto curricular cuyas raíces, de hecho, emergen ya en su tesis doctoral<sup>18</sup>, que está basada en el individuo, la sociedad, en la cultura o la tradición y que se opuso [y todavía se opone] al modelo curricular existente basado en un lenguaje que es "inconscientemente aumentado y desarrollado por el estudio científico del niño, un estudio que ha ignorado el lugar del adulto en el mundo del niño, la política de las relaciones adulto-niño, la participación del niño en la construcción de los mundos públicos y el arte de la interpretación del significado de la vida tal como la gente, niños y adultos, la viven juntos" (Huebner, 1974b, p. 39).

En la secuencia de esta conceptualización Huebner defiende la educación como un acto político que transmite fuertes dinámicas de poder (Huebner, 1968a). Según Huebner, "la escolarización es inherentemente política, siempre lo ha sido y siempre lo será [puesto que] implica que una persona o un grupo social ha utilizado el poder como recurso poco común para intervenir en la vida de los otros" (Huebner, 1974a, p. 1). Así, el uso del poder para intervenir en "la vida de los otros es un acto político" (op. cit., p. 1). Naturalmente, y dada la esencia política de la educación, Huebner defendió la necesidad de "destruir el mito imperante de que la educación puede estar libre de conflicto, [un mito] que es reforzado por los llamados métodos objetivos de evaluación y los movimientos hacia la acreditación en Estados Unidos" (Huebner, 1979, p. 2).

<sup>18</sup> De hecho, en el cap. III de su tesis doctoral –"La interacción entre el individuo y el medio"– Huebner trata, desde una perspectiva profunda, la relación entre el ser humano y el medio. *Vid.* Huebner, 1959.

En estas líneas, y en lo que es para nosotros su mejor trabajo, propone "el materialismo dialéctico como método de hacer educación" (Huebner, 1977a; *vid.* también 1977b). Aunque "los actuales métodos de educación impiden el desarrollo de la conciencia dialéctica o del método dialéctico, y privan a los estudiantes y profesores de su poder para vivir temporalmente, para vivir educativamente" (Huebner, 1977a, p. 4), Huebner defiende la necesidad de un método dialéctico. Como él señala, "la base materialista del método de hacer educación es la aceptación de la afirmación de Marx de que no es la conciencia de los hombres la que determina su existencia, sino su existencia social la que determina la conciencia" (op. cit., p. 5). Así, para Huebner, los educadores deben entender la fundamentación dialéctica materialista como extensiva a toda la vida humana, que "no es algo futuro [...] ni es pasado, sino que es, más bien, un presente formado por un pasado y un futuro traídos a este momento", en otras palabras, "el hombre es [un ser] histórico" (Huebner, 1967).

Naturalmente él no sostiene exactamente que la enseñanza sea un arte sino un "arte creativo" (Huebner, 1961, p. 10), en el que los estudiantes y el profesor, "como en un cuarteto de jazz, cada uno encuentra su propia manera de añadir belleza a la forma jazzística" (op. cit., p. 10). Así, la clase "es un lugar de mucho movimiento pero no ingobernable". Así como "el poeta no puede escribir sin controlar las palabras ni el artista puede pintar sin conocer los símbolos" (op. cit., p. 11), así también en "el aula parte del tiempo se dedica a aprender acerca de las herramientas del arte y sus limitaciones" (op. cit., p. 11). Huebner creía que "la acción de la clase [era] el instrumento básico de la educación" y que las interacciones en la clase "no llegan a existir simplemente por poner juntos niños y materiales" (Huebner, 1962a, p. 1).

Claramente, el tipo de enfoque defendido por Huebner estorbaba bastante al poder instituido en el campo. La creencia en las

ideas que defendía llegó a conducirlo, en sus momentos finales en el *Teachers College*, a algunas acaloradas [y desagradables] confrontaciones con sus colegas. De hecho, desde el principio ya las tensiones empezaron a multiplicarse. En el registro histórico permanecen allí, entre otras, sus profundas divergencias con Passow —con el que Huebner "no paraba de discutir contra las ataduras de los estándares" (Huebner, 2001b, cinta 1)—, con Foshay y Goldberg —Huebner se oponía a la excesiva dependencia con respecto a la teoría del aprendizaje que ambos defendían (op. cit.)—. Sin embargo, la crisis se hace más aguda hacia finales de los setenta cuando "Cremin era presidente y trajo a Noah [...], un economista, para ser su decano" (op. cit.). Huebner no podía estar de acuerdo de ninguna manera con la estrategia [política] de Cremin de transformar el *Teachers College* "en un líder mundial en el desarrollo de recursos humanos". Para Huebner era totalmente incomprensible e inaceptable que un historiador de la educación "hablase sobre seres humanos como recursos humanos" (op. cit.), y desde ese momento sintió que él "no formaba ya parte de esa institución" (op. cit.).

Huebner pensaba que el campo del currículum se había rendido a una demagogia peligrosa —"No me habléis a mí de individualismo psicológico. No me alabéis los imperativos morales de Kant teñidos de una doctrina religiosa de salvación. Eso es lenguaje degradado" (Huebner, 1975, p. 276)— que justificaba su acentuada y alarmante fragilidad teórica. Tomando tres documentos importantes como referencia<sup>19</sup>, Huebner enfatiza "la falta de organización de las ideas y esfuerzos relacionados con la teorización sobre el currículum y con el problema que los estudiosos del currículum tienen con su propia historia de teorización" (Huebner, 1968b, p. 2). El campo curricular siguió un camino peligroso en varios niveles:

*"[...] Pienso que el problema más importante para mí tanto a nivel de escuela local como a nivel de Escuela de educación es que no hay una verdadera comprensión de lo*

<sup>19</sup> Huebner, 1967; Johnson, 1968; Mann, 1968.

que es el problema educativo real. Están tan ocupados resolviendo problemas de una manera casi positivista que no son capaces de tomar distancia para invitar a la gente a hablar con ellos sobre lo que podría estar ocurriendo en su propio nivel, o a los profesores y estudiantes [...]. El problema de la escuela es básicamente una falta de respeto por la individualidad de los profesores y del alumno. Cuando se construye un sistema que ignora la dimensión humana de las interacciones, eso se convierte en la fuente de los problemas. La escuela no está orientada al beneficio de los niños. La alienación que acompaña a la escuela es la fuente de los problemas. Es la alienación de los niños con respecto a ellos mismos, con respecto a los profesores, con respecto a su sociedad. [También] parte de la dificultad es que la inversión en educación se ha producido en las universidades y a nivel de investigación. Y el dinero que se ha dedicado a construir la superestructura de los estudios de educación con miles de personas involucradas significa que hay menos dinero para dedicar a las escuelas locales. Los profesores de escuelas tienen problemas, no tienen tiempo de resolverlos y la gente de la universidad coge estos problemas de los profesores, los traslada a su atmósfera rarificada y usa sus técnicas empíricas para intentar resolverlos. Claramente existe un problema de teoría-práctica. El problema de teoría-práctica es un problema político, en cuanto a quién estudia los problemas de la enseñanza. Los profesores no estudian sus problemas, y ése es el problema. Debajo de todo esto [...] el ataque continuado a los profesores –parcialmente justificado por la calidad de la formación del profesorado– es otro problema importante, y la creencia de que se puede mejorar la educación reduciendo la resistencia y el entusiasmo de los profesores es un profundo error. El uso de la línea de producción de Henry Ford en las escuelas [...] es una ideología sin ningún sentido”.

(Huebner, 2001b, cinta nº 2).

Habiéndose vuelto descreído por el curso de los acontecimientos, Huebner ataca y critica incisivamente a instituciones con importantes responsabilidades en el campo

–como es el caso de la ASCD [Association for Supervision and Curriculum Development]. Para Huebner la ASCD era ya una caricatura del proyecto inicial de los años cuarenta. Renunciando a la visión de la escuela como “una manifestación de la vida pública” (Huebner, 1975, p. 280), y no considerando a los educadores como “activistas políticos que buscan un mundo público más justo” (op. cit., p. 280), la ASCD era una institución con una muerte anunciada– y declara a este campo muerto, una visión que no debe ser entendida como continuidad de la que había sido propuesta, en años anteriores, por Schwab (Huebner, 2001b)<sup>20</sup>. El futuro, sin embargo, le daría la razón, como puede ser probado por el siguiente extracto transcrito:

“Si el currículum (1918) marcó la primera madurez del campo curricular, los últimos diez a quince años fueron sus años dorados. Ahora el final ha llegado. Muchos individuos y grupos con variadas intenciones se han reunido alrededor de esta empresa actualmente envejecida, el «currículum». Reconozcamos su retirada, reunámonos en su despertar, celebremos con alegría lo que nuestros antepasados hicieron posible, y dispersémonos para hacer nuestro trabajo, porque ya no somos ‘miembros de una misma casa’”.

(Huebner, 1976, p. 154-155).

Contemplando el estado en que está este campo al principio de este siglo, y que será discutido más adelante, tenemos que estar de acuerdo en que Huebner fue, de hecho, un estudioso del currículum *avant la lettre*. El incisivo, ciceroniano y contempo-

<sup>20</sup> [N. T.]: Schwab “no era en absoluto antityleriano. [...] Yo no lo veía como un humanista. Lo veía más cerca de Philip Phenix, en términos de enfoque sobre el conocimiento, [aunque] no estaba influido en absoluto por Phenix. [...] Estaba también estrechamente relacionado con el Seminario Teológico Judío, [...] tuvo un verdadero impacto sobre los educadores judíos [y] una gran influencia en el desarrollo del sistema escolar israelí. [...] Yo no estaba influido por Schwab cuando escribí el artículo. Yo estaba más preocupado por la naturaleza del campo del currículum. [...] La única razón por la que me refiero a Schwab es porque estaba llegando a las mismas conclusiones que yo. Y él lo hizo antes de que yo lo hiciera. Pero yo estaba sintiendo ya la frustración en relación con lo que estaba ocurriendo en este campo. Me parece que su vuelta a lo práctico no trató adecuadamente las dimensiones históricas del campo”.

Como aproximación a la posición de Schwab, puede consultarse en castellano: Schwab, J. (1969): Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 197-209. Asimismo: Schwab, J. (1973): Problemas, tópicos y puntos en discusión. En S. Elam (Comp.): *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso del aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Buenos Aires: El Ate-neo, pp. 1-38.

ráneo Huebner “estaba escribiendo en un idioma y usando un lenguaje con el que [el *status quo* del campo] no estaba familiarizado, porque [él] estaba poniendo en cuestión la estructura predominante, es decir, las ciencias del comportamiento” (Huebner, 2001b, cinta n° 1).

En desacuerdo con la ausencia de una dinámica crítica e histórica –algo que Schwab también había denunciado, aunque de una manera un tanto simplista–, Huebner progresivamente se aleja desde el campo de la educación secular al de la educación religiosa. Después de todo esto, “empezó a dar clases de teología casi en cuanto abandonó Wisconsin” (Huebner, 2001a)<sup>21</sup>. Una opción natural –aunque precipitada, dado el choque acalorado que había tenido con Cremin y Noah, y que le llevó a concluir en la imposibilidad de cambios drásticos en el *Teachers College*– que fue en la línea de su verdadero objetivo social, en otras palabras, un “esfuerzo para entenderme a mí mismo y para entender a la sociedad y me parece que la educación era una herramienta básica para eso” (Huebner, 2001b, cinta n° 1). Profundamente influenciado, entre otros, por el Principio Protestante de Tillich –“que requiere una protesta constante contra la forma, y esa protesta contra la forma era absolutamente crucial para la continuación de la creación, por así decirlo” (op. cit.)–, Huebner es capaz de presentar un proyecto mucho más crítico dentro de la educación religiosa. Esta protesta “se convierte en uno de los vehículos más importantes para la liberación, o para la creación o para la creatividad” (op. cit.), un lenguaje “que la educación secular no gustaba de oír” (op. cit.).

En medio de esta vorágine de acontecimientos llega Michael Apple al *Teachers College*. Habiendo concluido sus másters, es aconsejado por Miel para que elija a Huebner como su tutor principal para el doctorado. A nivel nacional –especialmente en una organización llamada “Profesores de Currículum” que se había formado después del Congreso de 1947– Michael Apple es visto como estudiante de Huebner, un estudiante que retrata al maestro de la siguiente manera:

*“Huebner era una persona muy difícil. Una persona encantadora, pero tremendamente difícil. Muy, muy exigente. Pondré un ejemplo; me decía: «No estás preparado todavía. Léete estos 100 libros, cuando hayas terminado lee 50 más, y entonces podremos hablar». Yo estaba «hambriento» de educación y Huebner me llevó por un camino muy serio intelectualmente hablando. [...] Me abrió las puertas. Era el que decía: para que entiendas las escuelas necesitas entender la ética, la política, la estética. Su artículo «Curricular language and classroom meanings» [«Lenguaje curricular y significados de la clase»] fue el texto más influyente que he leído. Huebner me hizo ver que mis gafas no eran buenas. Necesitaba otras gafas. Yo era su profesor ayudante. Es alguien que está comprometido con enseñar el material más difícil. Teníamos un seminario con él en donde no podíamos usar el lenguaje de la educación. Podíamos usar el lenguaje político, el lenguaje estético, pero no el lenguaje de la educación. Su modelo intelectual era tremendamente convincente y poderoso.*

(Apple, cinta n° 5).

Para Huebner, que confiesa haber sido [y ser] extremadamente exigente, personal y profesionalmente –razón por la cual muchos estudiantes preferían no trabajar con él (Huebner, 2001b, cinta 1)–, Michael Apple era, de hecho, un estudioso notable:

<sup>21</sup> En relación con esta cuestión Huebner destaca que la “enseñanza mejoró cuando me trasladé al *Teachers College*, porque yo tenía un par de magníficas librerías con excelente material filosófico y teológico. En los primeros años sesenta la persona del Departamento de Currículum y Enseñanza que había sido tutor de los estudiantes en el programa conjunto entre nuestro departamento y el Seminario de la Unión Teológica se retiró y yo me ofrecí a ocupar su plaza. Ése fue el comienzo de mi conexión con la educación religiosa. En esos años tuve probablemente más alumnos de doctorado en la educación religiosa –tanto judíos como cristianos– que en la educación secular y llegué a ser tan bien conocido en aquel campo como lo era en el campo secular del currículum. Cuando las cosas cambiaron en el *Teachers College*, como nuestros estudiantes seculares se hicieron intelectualmente menos curiosos, fui prestándole cada vez más atención a este campo. Así, cuando la frustración en el *Teachers College* se hizo demasiado grande, y fue posible una jubilación anticipada, la tomé. Por esa misma época Yale estaba buscando a alguien en Educación Religiosa, así que, una vez que mi jubilación fue aceptada, acepté probar la posibilidad que me ofrecía Yale”.

*"[...] Michael era independiente. Era buen escritor. Tenía casi su propio plan de trabajo. Tenía intención de trabajar, tenía intención de leer la nueva clase de materiales, tenía intención de jugar con nuevas ideas, era capaz de ver la clase de relación entre el tipo de material más teórico que estábamos enseñando y las necesidades prácticas del campo del currículum. Era la única persona que yo tuve en el campo del currículum secular que era capaz de llenar el hueco existente entre el material filosófico y sociológico que estábamos enseñando con la práctica del campo. Michael era la única persona que te entregaba un borrador de disertación que estaba ya completo cuando lo entregaba. La única. Yo miraba el borrador y decía: «Eso es». Era realmente bueno. [...] Michael fue siempre uno de los estudiantes más seguros de sí mismo, uno de los más fuertes [...]. Léiamos a Schutz juntos [el cual] es una influencia importante en el trabajo y en el pensamiento de Michael".*

(Huebner, 2001b, cinta nº 2).

En esencia y después de un breve análisis de parte de la obra intelectual de Huebner, podemos delimitar algunas de las raíces de lo que se convertiría en la trayectoria temática de Michael Apple. De este modo podemos identificar en su trabajo la problematización centrada en el conflicto que subsiste en el campo de la ciencia –“quién sabe; de tal caos podría emerger una ciencia” (Huebner, 1966, p. 7)–, la existencia implícita de un lenguaje de clase que no está codificado, la silenciación cancerígena del componente histórico del currículum (Huebner, 1967), las problemáticas de los libros de texto y de los editores (Huebner, 1968b y 1970; *vide* también 1974), la discrepancia entre la escuela y el día a día, la dimensión política y económica en el análisis del currículum (Huebner, 1974a y 1977), las problemáticas que están en la base del conocimiento escolar (Huebner, 1970) e incluso la asunción del currículum “como un di-

seño ambiental”, una conceptualización que, como ya hemos mencionado, está basada en el pensamiento de Dewey, y sostenida también por Macdonald y Apple. Si tomamos en consideración, por ejemplo, el curso *Curriculum and Instruction 662 Spring 2000-2001. Elementary School Curriculum*; dado por Michael Apple en el Departamento de Curriculum e Instrucción de la Universidad de Wisconsin-Madison, podemos comprender que en su base se pueden encontrar los trabajos de Dewey y Huebner (Apple, 2001b)<sup>22</sup>.

Michael Apple, para quien la influencia personal y profesional que recibe de Huebner debe ser vista desde una perspectiva disposicional, confirma de hecho, tales influencias. Cómo Apple recalca:

*“Las influencias [de Huebner] eran disposicionales, [es decir] el mundo es extremadamente contradictorio; el análisis marxista tradicional tiene problemas [...] es reduccionista; la conexión entre conocimiento y poder sin olvidar la densidad y el drama de la condición humana; comprender el mundo requiere multidisciplinariedad, la economía política es insuficiente para explicar la sociedad real; los significados humanos son amplios y complicados. Parte de esto lo saco [también] de mi propia familia, pero la disciplina intelectual, la manera de mirar al mundo como contradictorio, completamente humano y contradictorio, era de Huebner”.*

(Apple, cinta nº 5).

Este análisis, además de permitirnos identificar las influencias importantes en Michael Apple, también nos permite comprender y basar su trabajo y su pensamiento adecuadamente contextualizado como continuación de un trabajo que estaba a punto de ser desarrollado por Huebner. Esto, sin embargo, no resta ningún mérito a la originalidad de la propuesta de Michael Apple.

<sup>22</sup> Según la descripción del curso [de doctorado], el “currículum de la escuela primaria se organiza en torno a una concepción específica del currículum. Nos pide que pensemos sobre el currículum no sólo como el cuerpo organizado de conocimiento que hay que enseñar en las escuelas primaria y secundaria. Más bien, el currículum es visto como un proceso práctico –y esencialmente político– de entorno y diseño, en el que el contenido organizado es un elemento más entre otros. Este entorno incluye cosas tales como el conocimiento que hay que enseñar, los aspectos físicos, materiales y de arquitectura del medio, la cultura y bagaje de los estudiantes, el «arte» y las destrezas de la enseñanza, qué tecnología hay disponible, la burocracia, el dinero y el poder y qué es lo que se ha dado en llamar el currículum oculto. Incluye también la evaluación, las diversas formas en que juzgamos si hemos tenido o no éxito. Al tratar esta concepción más compleja pero finalmente más real y honesta del currículum el curso combina múltiples modos de enseñanza: exposición, demostración, intercambio mutuo y coenseñanza”.

Como añade Huebner, "Michael toma una perspectiva de mi pensamiento, la empuja hacia adelante y la empuja muy, muy bien, con su propia integridad [él] tomó algunas de mis perspectivas y las desarrolló de una forma muy constructiva [aunque] él ya se expresaba muy bien en el campo de la sociopolítica" (Huebner, 2001b, cinta n° 2).

Maestro y discípulo terminaron siguiendo distintos caminos –si bien con la misma finalidad–. Para Huebner, aunque la dimensión política del campo era extremadamente importante –él lo había colocado, después de todo, en la agenda del debate curricular–, explicaba sólo parte del problema puesto que "no me daba respuesta a lo central del problema en los términos que a mí me preocupan, que eran mucho más existenciales, ontológicos y metafísicos" (op. cit.). Michael Apple, aun reconociendo que la deuda que tiene con Huebner permanece abierta –"Le debo más a Dwayne [Huebner] de lo que pueda llegar a confesarle" (Apple, 2000a, p. 86)–, añade que él exploraría e investigaría las dimensiones política, económica y cultural del fenómeno curricular, entrecruzándolas con las dinámicas de raza, género y clase.

### *Inserción de la obra de Apple en la tradición progresista del currículum*

Hasta ahora hemos estado analizando las influencias más cercanas y directas de Michael Apple en el campo del currículum. Sin embargo, y a pesar de las influencias de Huebner y Macdonald en su trabajo y pensamiento, debemos también contextualizar ese trabajo y pensamiento en una perspectiva progresista específica que ya desde finales del siglo XIX había empezado a desarrollarse en este campo, en el que los trabajos de Parker, Dewey, Bode, Rugg, Counts, Brameld, Horton, Mann, el Movimiento por los Derechos Civiles, los Críticos Románticos habían llegado ya a ser tan destacados. Dadas las limitaciones de espacio de este artículo, no podemos volver atrás en términos históricos y embarcarnos en un análisis profundo de estos temas. Será más prudente, en ese caso, dedicar algunos párrafos a diseccionar la complejidad del término "progresista".

Según Lawson y Peterson (1972, p. 25), "la educación progresista [...] tiene una rica pre-historia" puesto que sus raíces se pueden encontrar en los trabajos de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e incluso Fourier. En el Movimiento de Educación Progresista Brameld (1950) también destaca influencias europeas (Comenius, Rousseau, Herbart, Froebel) y americanas (Mann, Barnard, Parker). Se podría decir que la génesis de la filosofía progresista surge en parte de dos de los trabajos de Parker, aunque sólo fue más tarde cuando se convirtió en movimiento. Sin embargo, y quizás debido a su fecunda base intelectual, la Educación Progresista no constituye un movimiento monolítico. De ninguna de las maneras. De hecho, si los fundamentos del movimiento revelan objetivos y filosofías bien definidas, el hecho es que la multiplicidad de perspectivas que iban a situarse a lo largo de este último siglo, para alcanzar tales objetivos, estaba tan profundamente acentuada que actualmente es tremendamente difícil encontrar una definición unívoca para el movimiento.

Kliebard (1995) identifica el movimiento como una "entidad vaga, indefinible esencialmente", que puede ser considerada como una mezcla de reformas distintas y frecuentemente contradictorias e incluso de una ficción histórica. Esta misma dificultad de ser capaz de describir el movimiento también se encuentra en Cobb, para quien, "de hecho es difícil describir la educación progresista adecuadamente, porque es el logro de muchas personas de temperamentos, ideas y prácticas muy variadas" (Cobb, 1928, p. 15). Fundamentalmente, "la educación progresista empezó como parte de un amplio esfuerzo humanitario para aplicar la promesa de la vida americana [...] a la desconcertante nueva civilización urbanoindustrial que comienza a existir durante la última parte del siglo diecinueve" (Cremin, 1962, p. VIII).

Sin embargo, y en desacuerdo con Cremin en este aspecto, esto no nos permite una identificación de las varias transformaciones que llegarían poco a poco a definirse en el campo curricular desde finales del siglo XIX y que directamente se corresponden con las distintas metamorfosis que el movimiento llegaría a sufrir. De hecho, el movimiento se

extingue al principio de la segunda mitad del siglo XX, y la lucha por el control de este campo continuaría. Es esta falsa asunción la que conduce a Michael Apple a cuestionar, aunque en otro contexto, si es posible creer que la causa de los problemas de la escuela es "casi totalmente el resultado de la historia de la educación progresista" (Apple, 2001a, p. 1). Así, nos enfrentamos a un movimiento –y en esto estamos perfectamente de acuerdo con Cremin– sobre el que no es posible –ni lo será– ponerse de acuerdo con una definición consensuada, especialmente porque "a través de su historia la educación progresista significó cosas diferentes para gentes diferentes" (Cremin, 1962, p. x). La complejidad del movimiento está descrita por Kliebard de forma muy adecuada:

*"Estaba francamente preocupado por lo que significaban las innumerables referencias que yo había visto sobre la educación progresista. Cuanto más estudiaba esto, más me parecía que el término abarcaba un abanico tan amplio de ideas sobre la educación, no ya diferentes sino incluso contradictorias, que dejaban de tener significado alguno. Finalmente llegué a creer que el término no sólo era vacío sino engañoso. No era solamente la palabra «progresista» la que yo consideraba inapropiada sino la implicación de que algo que merece un solo nombre existiese y de que algo pudiera ser identificado y definido simplemente si lo intentábamos. Mi preocupación inicial se tornó en escepticismo, mi escepticismo en indignación y finalmente en confusión".*

(Kliebard, 1995, p. XV).

Aunque la posición de Kliebard es perfectamente comprensible, consideramos que es perfectamente posible detectar, en el campo curricular, la existencia de un movimiento práctico y teórico que no sólo se oponía al determinismo y a la deshumanización de un sistema educativo modelado según los ritmos y pautas de la doctrina de la eficiencia social, procurando de esta manera, también a través de la educación, construir una sociedad más justa e igual, sino que contextualizaba asimismo la educación en los campos político, económico y social. Entre los que destacaron más en esta perspectiva –como hemos mencionado an-

tes– están Parker, Dewey, Du Bois, Bode, Rugg, Counts y Mann, así como, aunque injustamente –y quizás incluso intencionalmente– ocultado y silenciado por la mayor parte de la investigación curricular, Myles Horton. Sin embargo, la complejidad inherente a un movimiento de estas dimensiones crea algunas dificultades y puntos oscuros cada vez que intentamos avanzar con un concepto que abarca el trabajo de los pensadores previamente citados.

Es en este contexto donde el trabajo y el pensamiento de Michael Apple se deben entender. Aún siendo consciente de que el trabajo desarrollado por él reorientó e investigó más de cerca ciertos temas surgidos de los trabajos de Dewey, Bode, Rugg, Counts, Brameld, el hecho es que el trabajo de Michael Apple gana prestancia intelectual y significación histórica y política cuando lo contemplamos inserto en esta tradición progresista que acabamos de abordar. Así, estamos en perfecto acuerdo con Apple, Huebner y Kliebard, para quienes no hay significado lógico en el término reconceptualización "avanzado" por Pinar:

*"[...] Rechazo totalmente cualquier lenguaje que hable de los reconceptualistas del currículum: Nunca he sido uno de ellos; no creo que haya habido ninguno en este campo; y creo que es una mala lectura de la historia. Ciertamente [...] Kliebard, yo y muchos otros que fuimos incluidos en esta tradición nunca nos vimos reconceptualizando nada. Simplemente nos apoyábamos en una muy, muy larga tradición que tiene sus raíces en los primerísimos comienzos del campo del currículum".*

(Apple, 2000b).

Con el fin de comprender mejor esta precisa posición política y pedagógica, sería acertado percibir, descomponer y examinar algunos de los puntos presentados por Pinar en su Manifiesto hacia la reconceptualización y que, según nosotros, genera algunos problemas. En primer lugar, Pinar parece proponer un nuevo concepto curricular fundamental [¡solamente!] sobre la base del pensamiento de autores que pueden ser encontrados en un único libro (Pinar, 1975)<sup>23</sup>, lo

<sup>23</sup> [N. T.]: Además de la obra, citada, de W. Pinar puede consultarse, en castellano: Pinar, W. (1979): La reconceptualización en los estudios del currículum. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 231-240).

que confiere una profunda fragilidad al concepto. El trabajo de los autores incluidos en este libro es parte de toda una historia en el campo de la educación y del currículum que no debe ser analizada de una manera aislada. Consideramos que los trabajos, por ejemplo, de Greene, Macdonald, Mann, Apple e incluso Pinar están directa o indirectamente, consciente o inconscientemente, relacionados con determinadas perspectivas históricas en el corazón de este campo. Y dentro de la continuidad de este proceso simplista, Pinar viola su propia posición en el campo.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo primero, Pinar silencia por completo una parte históricamente significativa del currículum, dentro de la cual, paradójicamente, habría que entender el trabajo real del propio Pinar, como una de sus figuras más expresivas. Silenciando el significado curricular histórico, Pinar además olvida las importantes relaciones de complicidad que el campo del currículum ha llegado a mantener con la sociedad, influenciándola y siendo influenciado por ella. Así, Pinar realiza una gran contribución al hecho de que "El campo de la teoría del currículum ha olvidado lo que es la existencia [y] permanecerá moribundo hasta que recuerde" (op. cit., p. 396).

En tercer lugar, el motivo por el que Pinar denomina así al movimiento carece de una explicación apropiada. Según Pinar, el término "reconceptualización deriva de [...] Macdonald y de su investigación de 1971 sobre el currículum, tan citada", añadiendo que dicha investigación sólo "contribuyó a su popularización al utilizar la idea para esbozar un panorama de dónde estaba el campo, dónde está ahora y hacia dónde puede ir" (Pinar, 1994, p. 63). Sin embargo, si consideramos cuidadosamente el texto de Macdonald (1971), en ningún sitio se refiere el autor al término "reconceptualistas". Por el contrario, el mismo Pinar admite complicidad en la poca claridad e incluso precipitación en el uso del término —"es adecuado hacer constar una confusión,

que queda ilustrada por el uso frecuente del término «reconceptualismo» en vez de «reconceptualización». Supongo que yo mismo contribuí a este malentendido subtitulando el libro de ensayos de 1975 *Curriculum theorizing: the reconceptualists* [Teorizando sobre el currículum: los reconceptualistas]" (Pinar, 1994, p. 70).

En cuarto lugar, al basar su nuevo concepto curricular —¿es realmente nuevo?— en la etimología de la palabra latina *currere*, Pinar se creó él mismo una compleja trampa. Aunque aceptamos, en esencia, la manera en que él fundamenta el término currículum epistemológicamente, el hecho es que esa fundamentación requiere claramente otra explicación. De hecho, uno puede aceptar que "el estudio de *currere*, como el infinitivo latino sugiere, implica la investigación de la naturaleza de la experiencia individual de lo público: artefactos, actores, operaciones de la trayectoria (o peregrinaje) educativa".

Sin embargo, la modesta experiencia que hemos tenido en relación con el manejo de traducciones del latín y del griego nos permite declarar que Pinar, justificando su concepto en la etimología de la palabra latina, debería respetarlo también en su sentido semántico. En este sentido, *currere* tiene realmente el significado —más connotativo que denotativo— de trayectoria, viaje, sendero<sup>24</sup>, un proceso que, sin embargo, ocurre en una dirección específica que, ante todo, implica ciertos objetivos; unos objetivos que, dentro del dominio de la educación y del currículum, desde finales del siglo XIX, están en profunda discusión y que claramente tienen un componente político, cultural, ideológico y económico y se hallan atravesados por las dinámicas de raza, clase y género. Así, Pinar no sólo contribuyó al "riesgo de tomar prestado conceptos y métodos de otras tradiciones" (Pinar, 1975, p. 401), sino que, ignorando el pasado histórico del campo, también ha creado un concepto desconectado "de sus contextos históricos e intelectuales, situando[lo] en un entorno ajeno" (op. cit., p. 401).

<sup>24</sup> Vid., entre otros: *Oxford Latin Dictionary* (1968); Simpson, 1968; Smaller, 1968.

En quinto lugar, y esto es tremendamente importante, la pinariana [re]conceptualización del campo se viene abajo completamente cuando menciona que “este campo no sólo es una disciplina productora de un entorno, que implica la formulación de objetivos, diseño e incluso crítica, [sino que] es una disciplina que produce conocimiento, con su propio método de investigación y su propio método de indagación y su propia área de investigación” (op. cit., p. 400), y que “las preguntas de *currere* no son de Tyler” (op. cit., p. 401). Aparentemente, el currículum está territorializado sobre una base fenomenológica, a la cual se yuxtapone todo el bagaje relacionado con el establecimiento de objetivos. La expresión –que se acaba de citar– “no sólo”, que también implica un “sino también”, no produce solidez conceptual. Además, podría ser que una perspectiva tyleriana del currículum no fuese de ninguna forma una disciplina productora de conocimiento, por no hablar ya de las perspectivas, de Rugg y Counts, entre otros.

¿Podría ser que el *currere* que Pinar propone esté libre de objetivos, de selección de actividades y de evaluación? Si es así –y no creemos que lo sea–, entonces no es original, y una vez más silencio, por ejemplo, un grupo específico en el seno del movimiento de los críticos románticos. En toda la historia del currículum de Norteamérica, especialmente en el corazón de la verdadera tradición progresista, nadie deliberadamente se opuso a los objetivos de la educación y del currículum. Superando el lugar común de que no tener objetivos es, en esencia, tener objetivos, incluso aquellos que asumieron posiciones más radicales (Rugg, Counts, Mann, Apple) no desecharon la dimensión de objetivos o de evaluación. Como mero ejemplo, Spencer y Apple –aunque, obviamente, en posiciones diametralmente opuestas–, cuando problematizaban el conocimiento transmitido en las escuelas, estaban implícitamente colocando en una posición de debate el verdadero objetivo –político, económico, cultural, ideológico– de la educación y del currículum. En otras palabras, lo que aún está –desgraciadamente– en entredicho es por quién y cómo, por ejemplo, son determinados esos objetivos.

En sexto lugar, la dimensión de *currere*, o, mejor aún, de currículum “como experiencia en contextos educativos” (op. cit., p. 413) suena más como a Parker, Dewey o incluso Marietta Johnson. De hecho, Huebner había mencionado la necesidad de otro lenguaje para este campo. Bien, si uno llega a la conclusión de que la construcción de dicho lenguaje debe seguir la revitalización de un pasado curricular específico, entonces este pasado debe ser aceptado y no silenciado. Y hay todavía otro tema: ¿reconceptualizar qué?, ¿qué sería el referente de este –por lo que concierne a nosotros– “pseudomovimiento”? Creemos que Pinar quiere como referente para este movimiento [principalmente, casi] todo. Si de hecho es principalmente casi todo, claramente se anula en sí mismo. Es casi nada. Y esto se consigue por la pérdida real de memoria colectiva de la condición de la que realmente emerge.

En séptimo lugar, la estructura que Pinar proyecta en el movimiento de los reconceptualistas es muy polémica. Al dividir el libro en cuatro partes profundamente controvertidas, Pinar hunde su teoría en una enorme contradicción. Por lo tanto, no sólo esta división necesita una explicación mejor sino que también permite que se planteen algunas dudas legítimas. ¿Qué hace Cremin en la sección concerniente al estado de este campo? La explicación que Pinar proporciona hace muy frágil esa elección de [Cremin] –“no puede ser llamado como reconceptualista” (op. cita., p. xii)–. ¿Cómo es posible, por ejemplo, comprender la inclusión de Mann y de Michael Apple en un grupo destinado a “la crítica política y metodológica”, relegando a Huebner o Greene al exterior, colocándolos en una dimensión postcrítica? Por lo que a nosotros concierne, la politización del campo conducido por Mann y Apple debe ser inmediatamente subsanada con la recuperación de los trabajos de Huebner y Macdonald. Además, ¿cómo explicar más adecuadamente la inclusión de Phenix en este grupo de postcríticos? ¿Podría el artículo de Phenix “Transcendence and the curriculum” definir su posición en este campo? Sinceramente, no lo creemos. Más bien,

¿qué lógica existe del Congreso de Rochester de 1973 en el libro de 1975 *Curriculum theorizing. The reconceptualists?* Si existe, sólo Pinar podría explicarla.

En octavo lugar, otorgándole un sello eurofóbico al movimiento, Pinar ignora no sólo que la historia de la educación norteamericana, de la que el propio Pinar forma parte, tiene muchas raíces europeas, sino que también olvida, por ejemplo, cómo Huebner, Greene, Mann y Apple están profundamente influenciados por las líneas europeas de pensamiento. Si el término "reconceptualización -no reconceptualismo- describe con precisión lo que subyace al currículum en los años setenta" (Pinar, 1995, p. 71), entonces con mayor razón no habría que separar el trabajo de, entre otros, Huebner, Greene, Mann, Macdonald, Apple y el propio Pinar de su contexto histórico. Sin embargo, sigue siendo curioso que Pinar, al incluirse en el grupo de los reconceptualistas *avant la lettre*, anula la significación histórica de su propio trabajo, en el que las contribuciones, por ejemplo, de Marietta Johnson no deben ser olvidadas. Se podría, pues, decir claramente que estamos en presencia de paradojas, de mera precipitación y de fragilidad de su propia teoría.

A modo de conclusión, creemos que una línea de pensamiento es incapaz de emerger de la mera unión de distintos proyectos. Así, no tiene sentido hablar de este movimiento y menos precisamente por los motivos señalados por Pinar. Lo que está en juego aquí no es quién escogió el término primero o no. La ciencia no es una carrera [de corta distancia]. Lo que está en juego aquí es que una línea de pensamiento es mucho más que una combinación de textos, yuxtapuestos unos a otros sin un significado histórico. El libro de Pinar es de la mayor importancia, pero no por los motivos invocados por Klorer (1976). Es importante porque si todo el mundo estaba ya reunido en el velatorio ante el moribundo estado del campo, Pinar terminó por darle el réquiem final.

Naturalmente, considerando el trabajo de Michael Apple -y de otros estudiosos del currículum-, no se debe ignorar que tales trabajos forman parte de una tradición pro-

gresista específica en el campo del currículum, que, desde finales del siglo XIX, se ha colocado en una de las líneas frontales de dominio del campo. De este modo, sería una falta de prudencia insertar el trabajo de Michael Apple -y de otros estudiosos del currículum- en un movimiento que, al construirse a sí mismo de una forma anacrónica, niega toda una tradición histórica sobre la que está fundamentado, por ejemplo, el pensamiento y el trabajo de muchos de esos estudiosos, como es el caso del propio Apple.

Sin embargo, en lo que concierne a Michael Apple, la comprensión de que su trabajo iba a ser incluido en la continuidad de esta tradición específica del campo sólo se alcanza en la década de los setenta. La comprensión de esta concienciación tardía acarrea un número de experiencias e influencias durante el periodo en el que Apple fue estudiante graduado del *Teachers College*, lo que se tratará a continuación.

### *Influencias procedentes del ámbito de la filosofía*

Durante el otoño de 1966 Michael Apple se matricula como estudiante graduado del *Teachers College*, Columbia, concluyendo su doctorado en 1970. En esa época el Departamento de Filosofía estaba dominado por la filosofía analítica. Contrariamente a algunos países de Europa -por ejemplo, España- que abrazaron la filosofía programática, los Estados Unidos y el Reino Unido estaban dominados por la filosofía analítica. Es en esta fase cuando Michael Apple siente la influencia de Soltis, quien en aquella época estaba escribiendo *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts* -[Introducción al análisis de los conceptos educativos]. Para Soltis "el mundo tiene que ser analizado" (Apple, cinta nº 7):

"Se está dentro de una botella de asunciones, no sabes que hay un vidrio, estás volando dentro de esta cosa. Crees que ves el mundo, pero la botella está entre tú y el mundo, así que estás cautivo, estás cautivo. Esa botella está hecha de tus asunciones, así que la tarea es analizar rigurosamente la lógica de tus asunciones para mostrar que tú realmente no sabes de qué estás hablando. Es una forma de lo que se podría llamar terapia del lenguaje. El lenguaje que usas está contaminado. Límpialo y así podrás ver el mundo más claramente" (op. cit.).

Fue, de hecho, esta perspectiva, que se oponía a las bases dogmáticas del movimiento de la eficacia social, la que insistía en el lema "enseña las disciplinas del conocimiento". Sin embargo, para los filósofos analíticos, el tema crucial no era si deberíamos enseñar las disciplinas del conocimiento (op. cit.), sino más bien "qué es lo que se considera como disciplina":

*"Durante los sesenta hubo un debate importante que decía «enseña las disciplinas del conocimiento», así que Bruner, por ejemplo, y todos estos famosos individuos decían «estamos en guerra con la Unión Soviética, debemos comprometernos en la construcción de nuevas tecnologías, los científicos necesitamos cambiar las escuelas». Rickover, Bruner, etc. «Así que enseñemos las disciplinas». Un filósofo analítico diría: «¿qué es lo que hay que considerar disciplina?» Voy a poner un ejemplo. Esto era divertido. De hecho, yo hice algo de esto. Comparemos la física —con respecto a la que tú y yo estaremos de acuerdo en que es una disciplina, ¿no es cierto?— y la cocina. Así que entendamos cuáles son tus asunciones, porque no tiene sentido que digas que la física es una disciplina y que la cocina no lo es. ¿Qué es una disciplina? ¿Cuáles son sus características? Las dos tienen una historia de investigación, ¿no es así? ¿Por qué? Porque podemos trazar la historia de la física a través de libros y artículos. Bien, ¿tiene la cocina libros nuevos de receta que la gente puede probar y publicarlos? Pues sí. ¿Establece la física formas de experimentación con reglas? Sí. Pues la cocina también tiene formas de experimentación con reglas. ¿Hay gente que tenga un estatus alto cuando son llamados físicos? Sí. ¿Hay gente que tenga un estatus alto y que sean cocineros? Están en los restaurantes de cuatro estrellas. Se les llama chefs" (op. cit.).*

Es en este contexto en el que Phenix —que, como ya hemos mencionado, fue el primer profesor de Michael Apple en el *Teachers College*—, "en parte un filósofo analítico, pero [con] una licenciatura en teología del Seminario Teológico de Princeton, una licenciatura en filosofía y una licenciatura en física teórica" (op. cit.), propone la estructura epistemológica de las disciplinas, es decir, es importante analizar lo que hace a la física, física, lo que hace a la música, música, lo que hace a la filosofía, filosofía. De hecho, como indica Michael Apple, el pensamiento y el trabajo de Dewey no añadiría nada a este debate (op. cit.). Así, en esa época, no había cursos sobre Dewey. En esencia, era realmente el contexto social el que determinaba el debate educativo y curricular, y era incluso la preponderancia de la filosofía analítica la que llevaba a que el trabajo de Dewey fue-

ra considerado como marginal en la construcción del pensamiento de Michael Apple. Además, como añadiría más adelante Michel Apple, "la filosofía de la educación estaba considerada tan mala, tan pobre analíticamente, tan débil, era simplemente un conjunto de declaraciones" (op. cit.), añadiendo que "nuestra tarea era cortar las ramas sobranes, [en otras palabras] no podríamos haber reconocido los árboles porque había demasiado follaje allí, [necesitamos] llegar a las cuestiones clave" (op. cit.). Por lo tanto, cogemos "un hacha, cortamos todo lo que no era lógico. Es muy cruel, pero muy, muy poderoso y muy alienante, porque no hay lugar para más valores que el hablar acerca de cómo uno podría hacer una afirmación de valor y cómo los valores están escondidos en lo que parece una afirmación neutra, enseñar las disciplinas" (op. cit.).

Sin embargo, muy pronto Michael Apple se había dado cuenta de que la filosofía analítica, como herramienta intelectual, era insuficiente para el desarrollo de un proyecto político específico y más profundo. Aunque muy poderosa en el campo de la problematización del tema del conocimiento, era, en sí misma, insuficiente para una problematización política más profunda de la educación y del currículum. Como Apple puntualiza:

*"Empezaba a separarme de la filosofía analítica porque no había en ella lugar para mi política, porque la política era un problema. Estamos en la terraza, somos terapeutas, estamos situados por encima de las posiciones claves de la gente, pasándolas por nuestra pantalla lógica y manteniendo sólo el material que es lógico. Todo lo demás es simplemente una aserción, una forma estipulativa... Y era, el rigor era realmente poderoso. Yo apreciaba mucho eso y pienso que las disposiciones que acompañan a esto están todavía conmigo; así que hay un currículum oculto en esto [...] No hay lugar para mí como ser político o ético y estaba desconectado de las clases, vale, y, sencillamente, también de las herramientas filosóficas más rigurosas que se podían aplicar a los problemas de la educación. No era sobre educación. Eran problemas lógicos en lenguaje educativo. Tuvímos que quitar la lógica mala, y eso era alienante" (op. cit.).*

Para Michael Apple había una dimensión política en el fenómeno educativo, que no podía ser nunca minimizada, la educación no podía ser entendida sobre la base de la exclusión de temas sociales más amplios. Es más o menos en esta época cuando

Apple estaba ya "profundamente involucrado en la tarea política, en el movimiento anti-guerra y en el material antirracista, y en movilizaciones anticorporativas formales e informales, [en otras palabras] mi política, que estaba siempre ahí, pero que ahora la había traído a casa para luchas reales" (op. cit.), y empieza a trabajar con Huebner "que también tiene un fuerte sentido histórico" (op. cit.). Como hemos indicado, previamente, Michael Apple asistía a un curso con Huebner en el que "se prohibía utilizar cualquier tipo de discurso usual en educación". Arrojadlo fuera, empezad usando métodos fenomenológicos. Mirad sin preconcepciones lo que estáis viendo. ¿Cómo se hace esto? Se pone uno distintas clases de gafas, gafas estéticas, gafas políticas, gafas científicas, gafas psicológicas..." (op. cit.). Huebner es también el que le introduce, entre otros, al pensamiento de Schutz. Para Michael Apple, Huebner era el [personaje] americano en educación que había dominado a Schutz" (Apple, cinta n° 6), el cual sería uno de los grandes pilares de su propio pensamiento.

Así, en el ámbito de la filosofía debemos destacar claramente influencias de dos tipos en Apple. Por un lado, la influencia —como se ha dicho— de Soltis en el dominio de la filosofía analítica, y, por otro, la influencia de Schutz en el campo de la fenomenología. Es además a través de esta estrecha relación establecida con Huebner como Michael Apple contacta con el pensamiento de Habermas, Marcuse, Williams y Gramsci; influencias que serán discutidas a continuación.

### *Influencias procedentes del ámbito de la ciencia política*

Aunque hemos agrupado las influencias de Habermas, Marcuse, Williams y Gramsci en el ámbito de la ciencia política, los dos primeros podrían ser insertados en el campo de la teoría crítica y los dos últimos en el dominio del neomarxismo.

El final de la década de los sesenta sin duda deja marcas indelebles en la historia de los Estados Unidos. La sociedad norteamericana era un completo barril de pólvora

con múltiples mechas inflamables que se encendían diariamente a causa del marcado descontento social.

En una sociedad cada vez más desigual, en la que las desigualdades económicas y culturales se hacían cada vez más agudas, la insurrección popular era la expresión más fiel y natural de tal insatisfacción. Las instituciones educativas no eran por completo insensibles a este descontento evidente y, particularmente, el *Teachers College* llegaría a levantarse en unión con otras instituciones en la lucha contra el podrido *status quo* social que se estaba sedimentando en la injusta premisa de la segregación social y económica. Como Michael Apple destaca:

*"Ya sabes que hay una insurrección en los Estados Unidos. La policía está en el campus, hay gente que está siendo arrestada. Pero, ya sabes, hay gases lacrimógenos; es como si estuviese por todo el mundo, pero más poderoso aún en [el Teachers College de] Columbia, que era el centro de todo esto, porque está en Harlem. No puedes ignorar la opresión ¿no? [...] Los edificios son ocupados, [...] no nos gusta el nuevo material del currículum, el currículum centrado en las disciplinas, la [...] eficiencia y esa especie de multiculturalismo blando que se está dando; y al mismo tiempo están en las movilizaciones antiguerra en Columbia. Los edificios son ocupados y nosotros ocupamos Columbia [...] literalmente la gente; ocurrieron cosas horribles. Proyectos de investigación completos fueron quemados. Escritos que fueron destruidos. Amenazamos con ocupar [el Teachers College], cerrarlo hasta que ellos apoyaran las movilizaciones antiguerra, y [el Teachers College] es muy distinto. Es un lugar progresista, así que el departamento de currículum y enseñanza formó un comité, que era gobernado conjuntamente por estudiantes y por el profesorado. Cuatro estudiantes, cuatro miembros del profesorado, y el presidente votaría en caso de empate. Así que nos vamos haciendo bastante amigos y algunas veces opuestos al profesorado, pero este grupo de profesores que estaban nombrados para el comité eran bastante progresistas e históricamente figuras importantes, y hacen ciertas cosas para mejorar la vida de los estudiantes, algunas de las cuales se las pedíamos nosotros. Les pedimos cursos que fuesen dirigidos por estudiantes para trabajos de nivel doctoral y obtuvimos una victoria. Habría un curso [...] que los estudiantes podrían ofrecerse unos a otros y la única cosa es que un miembro del profesorado tenía que firmarlo con su nombre para ser aprobado, y así podíamos realizarlo. Y también obtuvimos otras victorias [...]."*

Nos preocupaba que [el *Teachers College*] hubiese perdido su pasado, porque estábamos haciendo cursos en filosofía, cursos en mierda de eficiencia en relación con objeti-

vos comportamentales, cursos en administración educativa, porque el programa del currículum doctoral tenía cursos que tenías que realizar en cada una de estas diversas áreas, así que había que hacer un curso en dirección. Quiero decir, administración. ¿Cómo se podía ser trabajador del currículum sin conocer la administración? Todavía recuerdo algunas de las respuestas. No sé si te he dicho esto, pero todavía lo tengo en la memoria. Una de las preguntas del examen final en mi curso de dirección era ésta: ¿cuál es el color y el tipo de pintura con la que debería pintarse el suelo del servicio de los chicos? ¡Es verdad! La respuesta, por cierto, es gris no poroso, para que cuando el ácido del pis cayera en el suelo no atravesase el cemento y lo pudriese. ¡Es verdad! Así que estábamos en una revuelta, [...] y queríamos una vuelta a lo que hizo [el *Teachers College*]. Por eso habíamos venido al *Teachers College*, por su reputación de discusiones progresistas y políticas. Así que dijimos que queríamos hacer un curso de otoño en historia. Nos financiaron para hacer el curso y eso es [...] el proyecto de investigación, entrevistar a gentes que estaban todavía allí, que habían formado parte de la educación progresista. Así que entrevistamos [por ejemplo] a Alice Miel. [...]. De los archivos pedimos películas para poner. Tenían películas históricas de Dewey enseñando, de Kilpatrick y Hopkins dando sus clases, enseñando cómo se hacía realmente el método de proyectos [en el *Teachers College*], en la escuela laboratorio. Así que empezamos un festival de cine y todas las semanas había una película que se ponía para resucitar a la institución con respecto a su pasado, y empezaron a contar historias sobre Dewey y sobre Ruggs y Counts y al mismo tiempo estábamos haciendo un curso [...] que tenía algo de trabajo histórico del profesor más importante de Kliebard, que es Arno Bellack, que es un científico, pero también un historiador del currículum; y poco a poco empezamos a leer a Dewey y volvemos y releemos otros textos; allí la escuela está creando un nuevo orden social, Rugg, Kilpatrick, Bode. Bode fue muy, muy importante para mí. Muy importante. Leer eso fue como una luz que se enciende" (Apple, cita n° 7).

En paralelo a esto, Huebner introduce a Michael Apple en el trabajo de Habermas y Marcuse. Como consecuencia, y según Apple, algunas de sus raíces pueden ser encontradas en la teoría crítica. Como él lo expresa, "recuerdo que soy el que introdujo a Habermas *et al.* en la educación en Estados Unidos, [...] y después otra gente lo llevaron más lejos [...]. Yo estaba profundamente influenciado por Habermas y Marcuse, sobre todo estos dos fueron bastante influyentes" (Apple, cinta n° 6). Apple sigue destacando que "incluso cuando no aparecen, bueno, Marcuse no aparece mucho en las notas a pie de página" (op. cit.), es definitivamente en Marcuse donde encontramos una de sus más profundas fundamentaciones. Habermas, según Michael Apple, "es ahora una de las más importantes figuras del mundo [...] y recuerdo que yo estuve presente como estudiante de doctorado en un seminario postdoctoral de gente que estaba traduciendo a Habermas [así que] me vi involucrado en este seminario en el departamento de Sociología dando clases sobre la cuestión de la ideología con Habermas ocupando los dos últimos tercios del curso. El primer tercio es cómo pensamos sobre la ideología, el conocimiento y la opinión. Ésa es la historia" (Apple, cinta n° 8). Si, por una parte, *One dimensional man* [*El hombre unidimensional*] de Marcuse permite a Michael Apple la comprensión de ese cierto "sentido de pérdida" que se hacía sentir al final de la década de los sesenta, destacando que "nos estábamos haciendo unidimensionales" (Apple, cinta n° 7), por otra parte, el pensamiento de Habermas le permitía entender con gran profundidad la verdadera "finalidad de los patrones de acción racional, [...] las ciencias se están convirtiendo en la única lógica que empleamos, [en otras palabras] el mundo se está haciendo tan racional que estamos olvidando los momentos pasados de las formas de liberación, así que estamos perdiendo nuestra [memoria] colectiva" (op. cit.).

Si, por una parte, está en la base de los muy íntimos y profundos lazos que mantiene con Huebner el que Michael Apple establezca contacto con la teoría crítica y con el trabajo de algunas de las más significativas figuras de la Escuela de Frankfurt,

es decir, Habermas y Marcuse, por otra parte, es en torno a esta época cuando, con Huebner, Apple intensifica el estudio metodológico del enfoque neomarxista, especialmente a través de los trabajos de Williams y de Gramsci. Para alguien que ya con anterioridad había comprendido que el estalinismo había sido uno de los cánceres irreversibles de la práctica socialista y que el trotskismo había contribuido significativamente a la división de la familia socialista, y aunque todavía joven había sido iniciado en los trabajos de Marx —sobre todo a través de la vía de la influencia familiar—, los trabajos de Williams y Gramsci llegarían a ser vistos como la guinda en lo alto de la tarta.

Hasta ahora hemos intentado —con obligada brevedad— destacar las influencias —había otras, como, por ejemplo, las de Adorno, Manheim, Harding, Berger y Luckman, C. Wright, Mills, Mead, James, Merleau-Ponty, Peters— más significativas sobre Michael Apple —como sus precursores— en este ámbito. De hecho, en este contexto de influencias debe entenderse la relación que Apple llegó a establecer con la nueva sociología de la educación en el Reino Unido y más adelante con los trabajos de Bourdieu, que describimos a continuación.

### *Influencias procedentes del ámbito de la nueva sociología de la educación*

Dotado ya con todas estas herramientas intelectuales, Michael Apple entra en contacto con algunos de los trabajos de sus compañeros relacionados con la *Open University* del Reino Unido. Como él destaca:

*"Estoy haciendo todo este material, [...] Escucho hablar de un libro llamado Knowledge and Control [Conocimiento y control]. Lo cojo, lo encargo y es como... ¡caramba!]. Leo Conocimiento y Control, en él es especialmente original el material de Michael Young, y yo digo ¡caramba!], están haciendo exactamente lo mismo que yo. También leo a Noel Keddy, Classroom Knowledge [El conocimiento de la clase], que era básicamente sobre cómo el conocimiento construye identidades en los niños. Leo a Bernstein. No lo entiendo suficientemente aún y tengo que volver a releer a Durkheim para entenderlo. Leo a Bourdieu y no lo comprendí totalmente tampoco, pero de nuevo sabía que ahí es a donde tenía que ir, porque eran más estructurales de lo que yo era en aquella época".*

(Apple, cinta n° 6)

Sin embargo, Michael Apple ya había leído "un trabajo de Roger Dale sobre el estado", que le había llevado a establecer contactos con Dale y con otros estudiantes de Young y Bernstein. Aunque Apple no los conocía personalmente, percibió en su trabajo similitudes e intereses comunes. Sobre la base de estos contactos, que se hicieron cada vez más estrechos, Michael Apple envía a Dale un borrador del trabajo "Commonsense categories and curriculum thought" ["Categorías de sentido común y pensamiento del currículum"] (Apple, 1976). Sin saberlo, "el trabajo empezó a circular [...]. Yo no sabía que estaba circulando y creó un debate importante porque la gente vio que había alguien aquí que no sólo hacía el mismo trabajo sino que además era un trabajo más sofisticado sobre el currículum, porque no había cosas como estudios de currículum en Inglaterra en esa época" (Apple, cinta n° 6). Ese trabajo sería incluido en una publicación editada por R. Dale, G. Esland y M. Macdonald (1976), que serviría como base para los cursos de licenciatura en la *Open University*. Dicho trabajo, que sería incluido también en el anuario de la ASCD de 1975, es descrito por Dale, Esland y Macdonald como un documento que "muestra [...] lo difícil que es saltarse las formas «convencionales» del pensamiento sobre el currículum y [muestra] cómo aquellos que han intentado una reforma del currículum han fracasado" (op. cit., p. 6).

Paralelamente a esto, y como resultado de estos contactos, Michael Apple es invitado a dar una serie de conferencias en el Reino Unido. En una de estas conferencias Apple profundiza en su relación con Bernstein:

*"Cuando fui a dar conferencias a Inglaterra, una de las personas que me llevaba por ahí y me organizaba algunas de las conferencias era Whitty. Él y yo nos dimos cuenta de que él estaba trabajando en un tipo de cosas similares. Al mismo tiempo empecé a leer más a Bourdieu. Durante este tiempo di una conferencia en la Universidad de Londres: fue realmente una experiencia bastante profunda. Cuando fui allí era joven y empezaba a dar clases. Yo llegué a ser profesor ayudante aquí a los 27 años, así que era muy joven, y ahora tenía 31, casi a punto de ser promovido a profesor con dedicación completa. Tenía el récord de la Universidad [de Wisconsin-Madison]. Conseguí un puesto de profesor asociado dos años y medio después de llegar aquí y el de profesor con dedicación completa cinco años y medio después de*

llegar; incluso antes de que saliese *Ideology and Curriculum* [Ideología y currículum]. Y obviamente estaba muy nervioso. Nunca había estado fuera de Estados Unidos antes. Fui a dar una conferencia al Instituto [de] Londres; el libro *Knowledge and Control* había salido, y el mío estaba a punto de salir. El anfiteatro estaba lleno hasta los topes; yo estoy cansado y muy nervioso; el Doctor Bernstein está sentado en la fila de delante. Bernstein me lleva a un lado; yo tenía que leer ahora algo de su material. Me lleva a cenar y «me adopta». Yo soy el siguiente. Él tiene esta costumbre. Durante dos años eres el próximo Doctor Bernstein. Empezó a tener una enorme influencia sobre mí a causa de esta amistad y también por eso de que aquí está Bernstein y está diciendo «tú eres como yo». Aquí está el profesor en el Instituto y yo soy un chico de clase trabajadora que está por primera vez fuera de Estados Unidos”.

(Apple, cinta nº 6).

Sobre la base de esta relación establecida con los intelectuales de la nueva sociología de la educación Michael Apple se sumerge a gran profundidad en algunos otros intelectuales europeos, como Bourdieu y Durkheim –quienes, hasta entonces, eran completamente invisibles–. Aunque la relación con Bernstein fue profundamente intensa, Michael Apple más tarde destaca las relaciones con Dale –“en particular porque me llevó a pensar sobre el estado. Ya sabes que es uno de los que me puso en contacto con Althusser” (op. cit.)–, con Whitty –“me influenció de una forma que es difícil determinar, porque él no había escrito aún su material principal sobre el currículum, pero era el que estaba empezando a poner juntas una especie de perspectiva de lo que estaba ocurriendo en relación con el currículum y la reproducción” (op.

cit.)– y M. Macdonald –“ella hizo este libro sobre el currículum y la reproducción cultural antes, fue un libro de texto para la [Open University] que reeditó un par de secciones de mi [trabajo], y fue la que, de hecho, sintetizó el material de Bourdieu, Bernstein, Young en un curso coherente” (op. cit.).

Sin embargo, curiosamente, la historia de la relación entre Apple y algunos de los intelectuales de la nueva sociología de la educación en el Reino Unido no estuvo totalmente separada de la publicación del libro de Jackson *Life in classrooms*<sup>25</sup>. De hecho, cuando, en 1968, el citado libro salió, “aquellos de nosotros que estábamos haciendo un trabajo político serio en relación con el currículum sentimos que [el libro] era una divulgación, que no era realmente trabajo académico, porque habíamos estado haciendo material sobre el currículum oculto durante muchos años. [Lo que pasa es que] no usábamos ese término” (op. cit.). Sin embargo, según Apple, la gente en el Reino Unido no compartía esta [correcta] percepción y Jackson fue invitado allí para dar una serie de conferencias. Mientras que estaba en el Reino Unido Jackson fue violentamente atacado, especialmente por el contingente de la *Open University* “que era el centro del trabajo interaccionista radical” (op. cit.). Evidentemente en el Reino Unido el trabajo de Jackson había sido mal interpretado y había sido etiquetado como un educador de la izquierda radical, cuando, en absoluta contradicción, era uno de los más conservadores de Estados Unidos<sup>26</sup>. Según Mi-

<sup>25</sup> [N. T.]: Traducción castellana: *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1968; 2ª ed. 1991.

<sup>26</sup> En el Congreso de Geneseo se celebró un debate entre Jackson y Apple que nos ayuda a entender mejor la diferencia entre ambos educadores. El distanciamiento entre uno y otro queda claramente explicado en las palabras de M. Apple: “Si querías mirar la oposición exacta de estilos [en la Universidad de Wisconsin-Madison], tienes que ir a Chicago. Aquí somos conocidos por la política y el humor, por eso cada uno tiene un filo [...], así que es un lugar informal. Chicago es extremadamente formal. Llevas corbata y [...] no hay allí mucho humor y cada uno es llamado [...], tú no puedes llamar a la gente por su nombre. Es el profesor Jackson y entonces serás el Sr. Paraskeva si eres estudiante allí. Ahora [en el Congreso de Geneseo] lo traen a él, yo soy el demandado y había ya tensiones. Ahora él había estado despreciando públicamente a Bowles y Gintis –de quienes yo había discrepado públicamente– así como a alguien más de la izquierda, y ya era bien conocido que estaba haciendo esto. De hecho, estaba [...] diciendo cosas bastante desagradables [...], así que fue el momento en el que tenía que haber una seria interacción. [...] Yo no confío en él y no creo que él confíe en mí. Creo que aún siente que la izquierda es [...] algo doble. Esto es, hay gente a quienes él puede sentirse vinculado en sus sentimientos, que son estafadores, prostitutas. [Ellos] harían cualquier cosa para conseguir que su nombre destaque, y ésa es la visión que [...] Jackson tiene de [por ejemplo] Bowles y Gintis y de mí mismo”. En relación con esto, *vid.* Apple, cinta nº 6.

chael Apple, el trabajo de Jackson es, de alguna manera, funcionalista, sus estilos son muy bruscos" (Apple, cinta nº 6) y traduce bastante bien el conservadurismo, la formalidad de la institución a la que pertenece, la Universidad de Chicago, "que es la facultad de educación más conservadora de Estados Unidos" (op. cit.).

El análisis que llevamos realizado hasta ahora tenía como objetivo comprender la multiplicidad de influencias que, fundamentalmente, actúan como un fuego para el guiso intelectual de Michael Apple. Así poco a poco se hace digno de que se inserte su pensamiento y su trabajo en el corazón de una corriente específica de carácter progresista en este campo, a la que el trabajo de Macdonald también ha contribuido en gran manera. En esencia, hay, de hecho, una corriente progresista en el campo del currículum que debería ser proclamada a voces, un hecho que está en la base del trabajo "There is a river: James B. Macdonald and curriculum tradition", escrito por Michael Apple (1985), al que empezamos refiriéndonos al comienzo de este artículo y que analizaremos a continuación.

### Había [realmente] un río

Si hubo alguna vez dudas sobre la existencia de todo un pasado en el campo del currículum que debe ser hallado en la base de ciertos aspectos que el campo ha trabajado en la actualidad, tales dudas están completamente disipadas, tanto por los contradicciones inherentes al actual concepto de reconceptualización –según hemos argumentado anteriormente– como por el testimonio aportado por Michael Apple en *There is a river*, antes citado. Según Apple, "la teoría del currículum es por necesidad no sólo una conversación con uno mismo y tus compañeros, sino una manera de diálogo continuo con tus predecesores" (op. cit., p. 9):

*"No hubiera sido posible para nosotros comprometernos en este tipo de trabajo que hacemos sobre el currículum si los antiguos miembros de este campo no hubiesen luchado enormemente para mantener vivas ciertas tradiciones. Puede parecer que esto es una afirmación relacion-*

*mente manida, pero sus implicaciones son muy importantes. Implica que no puede nunca existir el solitario teórico del currículum, dedicándose a «cuestiones significativas» por sí mismo" (op. cit., p. 9).*

Nos enfrentamos así a la importancia de todo un pasado histórico, del que Macdonald es parte, y como tal, según Michael Apple, "no necesitamos tratados hagiográficos sobre él, aunque simplemente el pensar en su influencia sobre nosotros pueda llevarnos a eso" (op. cit., p. 17). Más adelante Apple reivindica el hecho de que este significado histórico no puede ser interpretado, de ninguna manera, como una señal de dependencia o de fragilidad, sino que debería, más bien, ser visto como un símbolo de fuerza y consecuentemente de respeto. Y así, consciente de la necesidad de este significado histórico, Michael Apple formula –como decíamos al comienzo del artículo– un homenaje a Macdonald, salvaguardando el hecho de que la mejor manera de mantener encendidos los ideales de la llama de una determinada tradición [progresista] en este campo "es continuar tomando esa tradición tan seriamente como ella exige" (op. cit., p. 17).

De forma general, son estas ideas las que abren y cierran el homenaje que Michael Apple dirige a Macdonald, al tiempo que llama la atención sobre la necesidad de no minimizar –y menos ignorar– el importante papel que un cierto movimiento ha llegado a configurar. Y eso sobre la base de esta estrategia textual que Apple fundamenta sobre una de las ideas centrales –si no la principal– que estructura el documento: "No hay reconceptualización de este campo" (op. cit., p. 10), todo lo contrario, "somos los sucesores de una línea excepcionalmente larga de personas, desde Dewey, Bode, Counts y Rugg hasta un número más grande de gente menos conocida", que Apple establece, en esencia, por medio de su pensamiento y su trabajo, manteniendo vivo lo que Harding en otro contexto llamó el "gran río de la esperanza y la lucha" (op. cit., p. 10).

Con el fin de reforzar sus convicciones, Michael Apple incluso recurre a los datos autobiográficos. Naturalmente, colocándose

en el corazón de una determinada tradición –progresista– y, simultáneamente, [re]afirmando que él se apoya en el trabajo desarrollado, entre otros, por Huebner y Macdonald, Michael Apple nombra y sitúa a Macdonald –y también a Huebner– en el corazón de esta misma tradición. El modo en que lo hace no deja margen para la duda:

*“Dado que estoy aquí, es imposible para mí no reconocer la gran importancia de figuras pasadas de este campo. Escribo esto sentado en una silla en la que Virgil Herrick se sentó, en la mesa de despacho en la que Virgil Herrick escribió, alumbrado por una lámpara que tenía siempre en esa mesa. Herrick fue el profesor más importante de Macdonald y de Huebner, el «mentor» de ambos cuando hicieron su trabajo doctoral en la Universidad de Wisconsin [Madison], una posición que yo ahora mantengo, pero cuyo lugar no puedo llenar totalmente. Así Macdonald y Huebner se apoyaron en los hombros de Herrick. Yo me apoyo [en los de Macdonald y Huebner]” (op. cit., p. 11).*

Antes de continuar con un ejemplo más concreto y aclaratorio del modo en que Macdonald realmente lo influenció a él y a otros muchos –la forma en que surgió el Anuario de la ASCD de 1975–, Apple retrocede ligeramente en la historia destacando el pensamiento de Macdonald –y también el de Huebner, Mann y el suyo propio–, en una combinación de dinámicas que, de alguna manera, había sido ya empezada por Herrick. Así, si en Herrick percibimos una combinación poderosa de investigación empírica y reconocimiento de las restricciones de los viejos conceptos clásicos del método científico, en Macdonald también podemos determinar “una continua investigación dirigida a una mejor percepción teórica, siempre fundamentada en una preocupación por los valores, una mente que encontró importantes visiones en el amplio campo del conocimiento de las personas y un compromiso con las prácticas concretas de profesores y estudiantes” (op. cit., p. 12).

Para Michael Apple, Macdonald, “cuando tantos educadores y gente dedicada al currículum estaban situados en las bandas” (op. cit., p. 12), cuestionó el dogma de las disciplinas, criticó la “anonimización y tecnificación del lenguaje curricular” (op. cit., p. 13), oponiéndose a la ingeniería humana que “intenta racionalizar y sistematizar toda la interacción humana, todo al servicio

de la «eficiencia»” (op. cit., p. 13). El lenguaje que rodea a este campo –un análisis también encontrado en Huebner– nos impide establecer relaciones con determinados movimientos del pasado en este campo que tuvieron un papel predominante en la lucha contra esta perspectiva deshumanizante, que, en esencia, no consiguió reducir los peligros de la amenaza nuclear, la injusticia o la desigualdad social. En Macdonald hay un intento constante de enfatizar el papel del individuo en el proceso educativo.

Al final, para Michael Apple, Macdonald, al defender la necesidad de percibir al individuo como sujeto y no como objeto del proceso de desarrollo curricular y, simultáneamente, al darle –tanto como fuese posible– más valor a la mismidad en ese mismo proceso, anticipó algunas de las nociones que más tarde serían retomadas por otros educadores como, por ejemplo, Grundy y Freire. De hecho, y como sugirió Michael Apple, Macdonald “realmente prefiguró las teorías de resistencia al dominio, tan populares hoy” (op. cit., p. 16). Para aquellos que sentían que el valor dominante en la educación es un valor moral y que el concepto de persona es un concepto moral, la escolarización –según los modelos en los que se encontraba– contribuía decisivamente al proceso de des-humanización, que era, en esencia, un proceso de opresión. Esta idea fue, precisamente, una de las ideas estructurales del proyecto del Anuario de la ASCD de 1975.

Con este texto, pues, que estamos analizando, Michael Apple, con el pretexto de rendir homenaje a Macdonald –un propósito que, de hecho, quedó más que cumplido–, hace al final una apología –en esencia, intencionada– de una corriente específica en el campo del currículum, colocando el pensamiento de Macdonald como co-constructor de dicha corriente, de ese río. Este río expresa una tradición que es predominante en el campo. Tal tradición, que no es la transmitida por Bobbit, Charters y Snedden –pero que debería ser entendida en relación con los resultados de las interacciones establecidas con ésta–, “funcionó a través de Macdonald y funciona a través de nosotros aquí [...]. Es la que nosotros re-

construimos al tiempo que ella nos construye a nosotros, [...] nos ayuda a dotarnos de un sentido de significado y finalidad, el de formar parte de una larga línea de personas reales que libraron batallas reales para capacitarnos a todos nosotros para tomar posiciones que deseamos declarar hoy" (op. cit., p. 16).

Esta apología se hace transdimensional cuando Michael Apple establece un paralelismo con la tragedia histórica proclamada a voces por Harding. La lucha –titánica– desarrollada por un movimiento –progresista– específico, que, desde finales del siglo diecinueve, se ha hecho más importante en la batalla por una escuela y una sociedad más justas, liberadas de la esclavitud económica y cultural, nos confirma que hubo realmente una corriente –progresista específica– en el corazón de este campo que siempre se opuso al dominio de los movimientos controlados por las dinámicas de la eficiencia social, una corriente que no podemos ignorar.

En las manos del lector se halla, así, el razonamiento de la metáfora realizada a través del paralelismo que Apple establece. En lo que a nosotros respecta, la figura del lenguaje es capaz de hacer algo más que rendir homenaje a Macdonald, y le coloca, al mismo tiempo, en una corriente especifi-

ca de luchas y de verdadero compromiso social. De hecho, expresa el papel crucial que este movimiento desarrolló –y todavía desarrolla– en relación con los millones y millones de “Georges” –el personaje del libro de Harding– que, por desgracia, todavía existen tanto en Estados Unidos como en el resto del mundo, cuyas vidas podrían quedar tan perfectamente retratadas por “El grito” de Munch. Y, como Michael Apple añade, “el río continúa” (op. cit., p. 17), especialmente puesto que el sentimiento expresado es todavía vergonzosamente real, y esto se muestra en uno de los más expresivos poemas de Langston Hughes<sup>27</sup>, que a continuación transcribimos en parte<sup>28</sup>:

“Children, I come back today  
To tell you a story of the long dark way  
That I had to climb, that I had to know  
In order that the race might live and grow.  
[...]

Three hundred years ago in Africa's land.  
I am the dark girl who crossed the wide sea  
Carrying in my body the seed of the free  
I am the woman who worked in the field  
Bringing the cotton and the corn to yield.  
I am the one who labored as a slave,  
Beaten and mistreated for the work that I gave –  
Children sold away from me, husband sold, too.  
No safety, no love, no respect was I due.  
[...]

<sup>27</sup> Vid. Hughes, 1959, p. 288. Estoy en deuda con mi amiga y colega Grace Livingstone por las precisiones críticas y aportaciones en relación con el contenido de este poema y de determinadas partes de este artículo.

<sup>28</sup> Una traducción –no poética– de este poema podría ser la siguiente: “Niños, vuelvo hoy / A contaros una historia del largo y oscuro camino / Que tuve que recorrer, que tuve que conocer. / Con el fin de que la raza pudiese vivir y crecer. / [...] / Hace trescientos años en la tierra de África. / Yo soy la chica morena que cruzó el ancho mar / Llevando en mi cuerpo la semilla de la libertad. / Soy la mujer que trabajó en el campo / Cosechando el algodón y el maíz. / Yo soy la que trabajaba como esclava, / Golpeada y maltratada por el trabajo que realizaba. / Me quitaron mis hijos para venderlos, mi marido fue también vendido. / Yo estaba sin seguridad, sin amor, sin respeto. / [...] / Ahora, a través de mis hijos, jóvenes y libres, / Me doy cuenta de las bendiciones que me negaron. / No sabía leer entonces. No sabía escribir. / No tenía nada, allí en la noche. / Algunas veces el valle estaba lleno de lágrimas, / Pero yo continuaba arrastrándome a lo largo de los años solitarios. / Algunas veces la carretera ardía con el sol, / Pero yo tenía que seguir hasta que mi trabajo estuviese terminado: / ¡Tenía que seguir! No había descanso para mí. / Yo era la semilla de la Libertad verdadera, / [...] / Recuerda mi sudor, mi dolor, mi desesperación. / Recuerda mis años, duros por el dolor. / [...] / Recuerda el látigo y la huella dejada por el negrero. / Recuerda cómo el fuerte en la lucha y en la contienda / Todavía te entorpece el camino y te niega la vida. / Pero marcha siempre hacia adelante, rompiendo las barreras. / Mira siempre hacia arriba, al sol y a las estrellas. / ¡Ah!, mis hijos morenos, ojalá mis sueños y mis oraciones / os impulsen siempre hacia las grandes estrellas, / Porque yo estaré con vosotros hasta que ningún hermano blanco / Se atreva a mantener sometidos a los hijos de la madre Negra”.

Now, through my children, young and free,  
I realize the blessings denied to me.  
I couldn't read then. I couldn't write.  
I had nothing, back there in the night.  
Sometimes, the valley was filled with tears,  
But I kept trudging on through the lonely years.  
Sometimes, the road was hot with sun,  
But I had to keep on till my work was done:  
I had to keep on! No stopping for me --  
I was the seed of the coming Free.

[...]

Remember my sweat, my pain, my despair.  
Remember my years, heavy with sorrow --

[...]

Remember the whip and the slaver's track.  
Remember how the strong in struggle and strife  
Still bar you the way, and deny you life --  
But march ever forward, breaking down bars.  
Look ever upward at the sun and the stars.  
Oh, my dark children, may my dreams and  
my prayers  
Impel you forever up the great stairs --  
For I will be with you till no white brother  
Dares keep down the children of the Negro  
mother"

## REFERENCIAS

APPLE, M. W. (1976). Commonsense categories and curriculum thought. En R. Dale, G. Esland y M. Macdonald (1976), *Schooling and capitalism*. Londres: Open University Press, pp. 174-184.

APPLE, M. W. (1985). There is a river: James B. Macdonald and curriculum tradition. *Journal of Curriculum Theorizing*, 1985, pp. 9-18.

APPLE, M. W. (2000a). Apple and curriculum traditions. En J. Marshall, J. Sears y W. Schubert (Eds.), *Turning points in curriculum. A contemporary American memoir*. Merrill: Prentice Hall.

APPLE, M. W. (2000b). On the shoulders of Giants: Michael Apple. En J. Marshall, J. Sears y W. Schubert (Eds.), *Turning points in curriculum. A contemporary American memoir*. Merrill: Prentice Hall. pp. 103-142.

APPLE, M. W. (2001a). *Standards, subject matter and a romantic past: Left Back: A Century of Failed School Reforms*, by Diane Ravitch. New York: Simon and Schuster, 2000. 555pp. Draft Presented at the Friday Group. Documento mimeografiado.

APPLE, M. W. (2001b). *662 Spring 2000-2001 Elementary School Curriculum*. Doctoral course. Department of Curriculum and Instruction at University of Wisconsin-Madison.

APPLE, M. W. (s/f). Cintas n° 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15 y 16, grabadas -por J.M. Paraskeva- en el despacho "e" del Department of Curriculum and Instruction and Educational Policy Studies, University of Wisconsin-Madison.

ARENDT, H. (1951). *The origins of totalitarianism*. Nueva York: Harcourt Brace. [Traducción cast. *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial, diversas ediciones; última en 2002].

BRAMELD, Th. (1950). *Philosophies of education*. Nueva York: The Dryden Press.

COBB, S. (1928). *The new leaven. Progressive education and its effect upon the child and society*. Nueva York: The John Day Company.

CREMIN, L. (1962). *The transformation of the school. Progressivism in American education, 1876-1957*. Nueva York: Alfred A. Knopf.

DALE, R.; ESLAND, G. y MACDONALD, M. (1976). *Schooling and capitalism*. Londres: Open University Press.

DEWEY, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

GREFFRATH, M. (1982). As in the book of fairy tales: all alone... a conversation with Hans Gerth. En J. Bensman, A. J. Vidich y N. Gerth, *Politics, Character and Culture*. Westport: Greenwood Press, pp. 14-47.

HARDING, V. (1981). *There is a River. The black struggle for freedom in America*. Nueva York: Vintage Books.

HOLLAND, P. y GARMAN, N. (1992). Macdonald and the mythopoetic. *Journal of Curriculum Theorizing*, 9 (4), 45-69.

HUEBNER, D. (1959). *From classroom action to educational outcomes. An exploration in educational theory*. Doctoral thesis. Madison: University of Wisconsin-Madison.

HUEBNER, D. (1961). *Creativity in teaching*. Documento inédito.

HUEBNER, D. (1962a). *Classroom action*. Documento inédito.

HUEBNER, D. (1962b). *The complexities in teaching*. Documento inédito.

HUEBNER, D. (1964). *Curriculum as a guidance strategy*. Paper Delivered at Elementary Guidance Workshop. Documento mimeografiado.

HUEBNER, D. (1966). Curricular language and classroom meanings. En J. Macdonald y R. Leeper (eds.), *Language and Meaning*. Washington: ASCD, pp. 8-26-7.

HUEBNER, D. (1967). Curriculum as concern of man's temporality. *Theory Into Practice*, 6 (4), 172-179.

HUEBNER, D. (1968a). *Teaching as art and politics*. Documento mimeografiado.

- HUEBNER, D. (1968b). *The tasks of the curricular theorist*. Paper presented at ASCD. Documento mimeografiado.
- HUEBNER, D. (1970). *Curriculum and the accessibility of knowledge*. Paper presented at the Curriculum Theory Study Group, Minneapolis, Minnesota. Documento mimeografiado.
- HUEBNER, D. (1974a). *Curriculum... with liberty and justice for all*. Documento inédito.
- HUEBNER, D. (1974b). The remaking of curriculum language. En W. Pinar (Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution and curriculum theory*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 36-53.
- HUEBNER, D. (1975). Poetry and power: the politics of curricular development. En W. Pinar (ed.), *Curriculum theorizing. The reconceptualists*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 271-280.
- HUEBNER, D. (1976). The moribund curriculum field: it's wake and our work. *Curriculum Inquiry*, 6 (2), 153-167. [Trad. cast. El estado moribundo del currículum. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983, pp. 210-223].
- HUEBNER, D. (1977a). *Dialectical materialism as a method of doing education*. Documento mimeografiado.
- HUEBNER, D. (1977b). Toward a political economy of curriculum and human development. En A. Molnar y A. Zahorik (eds.), *Curriculum theory*. Washington: ASCD, pp. 92-107.
- HUEBNER, D. (1979). Perspectives for viewing curriculum. *Curriculum Symposium. British Columbia Teachers Federation*. Documento inédito.
- HUEBNER, D. (2001a). *Article Review*.
- HUEBNER, D. (2001b). Cintas 1 y 2, grabadas -por J. M. Paraskeva- en el Seminario 3718 Rd, Alexandria, VA 22304. Washington, USA.
- HUGHES, L. (1959). The Negro Mother. *Select poems of Langston Hughes*. New York: Alfred A. Knopf, p. 288.
- JOHNSON, M. (1968). *The translation of curriculum into instruction*. Paper prepared for an invitational pre-session on curriculum theory at AERA, in February 1968.
- KLIEBARD, H. (1968). The curriculum field in retrospect. En P. Witt (Ed.), *Technology and curriculum*. Nueva York: Teachers College Press.
- KLIEBARD, H. (1995). *The struggle for the American curriculum 1893-1958*. Nueva York: Routledge.
- KLOHR, P. (1976). A return to Greece. Reconceptualizing curriculum. *The Review of Education*, 2, 353-357.
- LAWSON, M. y PETERSON, R. (1972). *Progressive education: an introduction*. Londres: Angus & Robertson.
- MACDONALD, J. B. (1966). Language, meaning and motivation: an introduction. En J. Macdonald y R. Leeper (Eds.), *Language and Meaning*. Washington: ASCD.
- MACDONALD, J. B. (1969-70). The school environment as learner reality. *Curriculum Theory Network*, 2, 45-52.
- MACDONALD, J. B. (1971). Curriculum theory. *Journal of Educational Research*, 64 (5), 196-200.
- MACDONALD, J. B. (1977). Values bases and issues for curriculum. En A. Molnar y A. Zahorik (Eds.), *Curriculum theory*. Washington: ASCD, pp. 10-21.
- MACDONALD, J. B. (1982). How Literal is Curriculum Theory. *Theory Into Practice*, 21 (1), 55-61.
- MACDONALD, J. B.; WOLFSON, B. y ZARET, H. (1973). *Reschooling society: a conceptual model*. Washington: ASCD.
- MANN, J. (1968). *Toward a discipline of curriculum theory*. Baltimore: The John Hopkins University, The Center for the Study of Social Organization of Schools. Documento mimeografiado.
- MARSHALL, J.; SEARS, J. y SCHUBERT, W. (2000). *Turning points in curriculum. A contemporary America memoir*. Merrill: Prentice Hall.
- Oxford Latin Dictionary* (1968). Oxford: Clarendon Press.
- PAUCK, W. y PAUCK, M. (1967). *Paul Tillich, his life and thought*. Londres: Harper & Row.
- PINAR, W. (Ed.) (1975). *Curriculum theorizing. The reconceptualists*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- PINAR, W. (1994). *Autobiography, politics and sexuality*. Nueva York: Peter Lang.
- RANDALL, J. (1969). The philosophical legacy of Paul Tillich. En J. Lyons (Ed.), *The intellectual legacy of Paul Tillich*. Detroit: Wayne State University Press, pp. 21-51.
- ROBESON, P. (1971). *Here I stand*. Boston: Beacon Press.
- SIMPSON, D. (1959). *Cassell's New Latin Dictionary*. Nueva York: Funk and Wagnalls Company.
- SMALLER, A. (1968). *Latin-English Dictionary*. Londres: John Murray Publishers.