

Publicaciones M.C.E.P.

Ideología,  
Pensamiento  
y Educación



Thomas S. Popkewitz

LOS DISCURSOS  
REDENTORES  
DE LAS CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN

**Los discursos redentores de  
las Ciencias de la Educación**

## **Colección Ideología, Pensamiento y Educación/4**

Directores de la colección: Joaquín Ramos García  
Diego Navarro Núñez  
Antonio Sánchez Román

Otros títulos publicados:

### **Colección Colaboración Pedagógica:**

*Serie Tantea:*

1. Hacer la escuela. *M. Alcalá, Toñi Corpas, ... (Agotado)*
2. Una ventana abierta en la escuela. *J. Lanuza y otros*
3. La realidad entra en la escuela. *F. Bastida y M. Gimeno*
4. Método natural de aprendizaje: La escritura. *Paul Le Bohec*
5. Rémi a la conquista del lenguaje escrito. *Paul Le Bohec*
6. Cooperar en clase. *A. Campiglio y R. Rizzi*

### **Cuadernos de Cooperación Educativa:**

1. El método natural. *VV.AA.*
2. Cuando el caballito de cartón se mece. *VV.AA.*
3. El camino hacia una escuela coeducativa. *Joaquín Ramos (Comp.) (Agotado)*
4. La educación permanente como proceso de transformación. *Antonio Sánchez (Comp.)*
5. La escuela: instrumento de paz y solidaridad. *José Tuvilla (Comp.)*
6. Hoy ya es mañana. *Juana M. Sancho y Luis Miguel Millán (Comps.)*
7. Educación y Cultura Visual. *Fernando Hernández.*
8. Una escuela para la integración educativa. *Ramón Porras*

### **Colección Ideología, Pensamiento y Educación:**

1. Ver, saber y ser: Participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas. *M<sup>a</sup> Dolores Díaz Noguera*
2. La cooperación en la educación. *Rinaldo Rizzi*
3. Cultura y Educación. *Lawrence Stenhouse*
4. ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? *Michael Fullan y Andy Hargreaves*
5. Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación. *Thomas S. Popkewitz*
- 6\*. Feminismos en Educación. *Gaby Werner*

---

\* En preparación.

Thomas S. Popkewitz

**Los discursos redentores de  
las Ciencias de la Educación**

Traducción  
Pablo Manzano Bernárdez

Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA



State reforms and the educational sciences as the effects of power:  
The redemptive culture in governing the teacher.

1ª edición Morón (Sevilla), Julio 1998.

© Kikiriki Cooperación Educativa  
Apartado de Correos, 117  
41.530 - MORÓN (SEVILLA)  
TELF.: 95 585.02.15  
E-mail: joaquin1@arrakis.es

Derechos reservados.

Depósito legal: SE - 1259 - 1998

I.S.B.N. de la colección: 1135 - 4437

I.S.B.N. de la obra: 84 - 89042 - 18 - 7

Imprime: Grafidós (Morón)

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright.



## ÍNDICE

Prólogo .....	9
Introducción .....	31
<b>1. EL ESTADO Y EL SABER PROFESIONAL: LA ADMINISTRACIÓN DE LA LIBERTAD A FINALES DEL SIGLO PASADO Y PRINCIPIOS DE ÉSTE .....</b>	<b>35</b>
A. La democracia liberal, la administración de la libertad y la ciencia social: de la revelación a la reflexión sistemática .....	36
B. La cultura de la redención: el progreso a través de la administración social de la individualidad .....	39
C. El populismo y la salvación del alma: <i>The American Jeremiad</i> .....	43
D. La redención como participación normalizadora: calificación y descalificación del individuo como ciudadano .....	45
<b>2. EL CAMBIO DE LOS SISTEMAS DE GOBERNACIÓN EN LA REFORMA Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS: EL MAESTRO PARTICIPANTE Y CONSTRUCTIVISTA Y EL NIÑO ...</b>	<b>51</b>
A. Las políticas y las ciencias de la creación del maestro participante y constructivista. ....	53
B. Progreso, redención y el profesor colaborador que suponen. ....	56
C. La investigación-acción y la dualidad de la <i>American Jeremiad</i> .....	59

<b>3. LAS PAUTAS CAMBIANTES DE GOBERNACIÓN: LA ESTRUCTURACIÓN DE LAS SUBJETIVIDADES DESCENTRALIZADAS EN LOS CAMPOS POLÍTICO, SOCIAL Y ECONÓMICO</b> .....	.61
<b>4. LA GLOBALIZACIÓN, LA PROFESIONALIZACIÓN Y LOS PRINCIPIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN</b> .....	.67
<b>5. EL POPULISMO Y LA NUEVA APARIENCIA DE LA AMERICAN JEREMIAD</b> .....	.73
Resumen .....	.77
Bibliografía .....	.79



## **PRÓLOGO**

### **Nuevas posibilidades en la revisión de los discursos educativos**

Uno de los motores que impulsan la revisión de los discursos educativos contemporáneos es el de tratar de conocer mejor cómo son hoy nuestras realidades escolares. El presente es vivido con un grado notable de desconcierto, no acabamos de entender bien qué es lo que realmente ocurre, a qué es debido y cómo se puede incidir o participar significativamente en nuestras sociedades y, más en concreto, en el ámbito de la educación.

Llevar a cabo esta tarea de explicar el presente de las instituciones sociales, y por tanto, también de las escolares, pasa por revisar el pasado, por analizar cómo se fueron conformando las interpretaciones de la realidad, sus alternativas y valoraciones. Averiguar las verdaderas razones de ser de los discursos y prácticas pedagógicas actuales obliga a examinar aspectos claves como son: sus raíces, sus orígenes, momentos, lugares y comunidades que desempeñaron un papel decisivo en su conformación.

En esta tarea de inspeccionar el pasado para llegar a una comprensión más provechosa de lo que acontece en la actualidad las nuevas concepciones filosóficas que durante este siglo emergieron desempeñan un papel destacado. Entre éstas, a mi modo de ver, las perspectivas que gozan en la actualidad de mayor atención son el modelo genealógico de análisis foucaultiano y el deconstructivismo derridiano.

Estas nuevas perspectivas de investigación social comienzan por diseccionar las nociones comunes, los conceptualizaciones y modos de recoger información; por revisar las epistemologías dominantes, ver sus puntos fuertes y débiles y, lo que es más importante, comprobar de qué manera nos condi-

cionan a la hora de interpretar qué está aconteciendo; por qué en la actualidad determinadas explicaciones y modos de razonar gozan de mayor aceptación que otros y, en consecuencia, por qué se opta por determinadas estrategias para intervenir en la realidad y no por otras; por qué incluso existen grandes dificultades para razonar y explicar la realidad sin tener que recurrir a discursos tan globalizantes y omnicomprendivos.

En esta obra, **Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación**, Thomas S. POPKEWITZ recurre al modelo foucaultiano para revisar la razón de ser de lo que él llama, los *discursos redentores* en el ámbito de las Ciencias de la Educación. Consta que los modelos más convencionales para el análisis de las cuestiones sociales no permiten llegar a comprender el actual estado de la cuestión en cualquiera de los ámbitos de análisis que se elija; ya sea el actual sistema educativo o el sentido de otras instituciones sociales o de las propias relaciones interpersonales. Tales modelos más convencionales, para interrogarse sobre la génesis de las ideas y condiciones específicas que dieron lugar a conceptos y modelos que en el presente gozan de mayor aceptación, acostumbraron a recurrir a modelos de investigación en los que desempeñaban un papel capital nociones como opresión, explotación, dominio, etc.

El autor arranca con el objetivo de profundizar y averiguar de qué manera se construyeron los principales eslóganes y discursos que han venido articulando la tradición occidental en el ámbito de la educación. Pretende sacar a la luz los conflictos que hubo en su génesis, por quién fueron promovidos los principales discursos teóricos y reformas escolares y con qué finalidades. Las *"prácticas discursivas"*, según palabras textuales del propio Michel FOUCAULT (1990, pág. 198), podemos considerarlas como el *"conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa"*.

Se trata de comprender mejor los saberes del presente descubriendo aspectos de tiempos anteriores, avatares y contextos que nos han venido pasando desapercibidos. Estos discursos no son producidos desde un único espacio y en un único momento temporal, ni por una única comunidad social; por el contrario, tienen diversos orígenes y discontinuidades, coinciden y se contradicen de distintas y variadas maneras también en diversos momentos históricos y lugares geográficos.

Desde la perspectiva de análisis de la que parte el autor, se piensa que en esta construcción del pensamiento hegemónico educativo hay aspectos a los que se les prestó poca atención; cuestiones que hasta el momento eran consideradas como decisivas y prácticamente como los únicos motores de tales discursos ahora, con la mirada dirigida hacia nuevos lugares, cobran menos peso, incluso se eluden o minusvaloran por algunos autores y autoras que comparten modos de análisis semejantes. Así por ejemplo, podemos constatar como, aspectos clave que los análisis marxistas y neomarxistas consideraban decisivos en la conformación de los actuales sistemas escolares, como los procesos económicos y las clases sociales, ahora son dejados algo más al margen.

Una de las peculiaridades de las posturas postestructuralistas y, en general, postmodernistas es la de otorgar mayor pluralidad a los agentes sociales. Estos agentes ya no son sólo la clase trabajadora y los propietarios de los medios de producción, sino también otros colectivos sociales organizados (mujeres, personas de etnias marginadas o sin poder, grupos nacionalistas, colectivos de homosexuales y lesbianas, etc.) que, día a día, a través de sus movilizaciones y luchas inciden en el desarrollo de la sociedad. Incluso, las personas aparecen ahora no con identidades fijas, sino múltiples y, por lo tanto, también contradictorias.

Al igual que Michel FOUCAULT, Thomas POPKIEWITZ considera necesario replantearse la manera de hacer la historia. Algo que ya había ocupado a Emmanuel KANT en 1798 cuando publica su famoso trabajo *“Reiteración de la pregunta de si el género humano se halla en constante progreso hacia lo mejor”*. De hecho Michel FOUCAULT en uno de sus cursos en el Colegio de Francia en 1983, en el que comenta este famoso texto (aunque él lo ubica o confunde con otro trabajo seminal de ese mismo autor de 1784: *“Respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?”*) destaca su importancia al considerarlo como el primer trabajo acerca de *“la cuestión de la actualidad: ¿qué es lo que ocurre hoy?”* (Michel FOUCAULT, 1985, pág. 198); pero también subraya que en este mismo texto subyace la cuestión de la teleología inmanente a todo proceso histórico. Así lo expresa KANT en ese trabajo de 1798, en el que, a propósito de un conflicto surgido entre la Facultad de Filosofía y la de Derecho y estimulado por los efectos de la Revolución Francesa, vuelve a ocuparse de la filosofía de la historia, tratando de reflexionar sobre las posibilidades del ser humano como ser social y moral, acerca de las probabilidades de mejorar. *“Ahora bien—escribe Emmanuel KANT (1964, págs. 200 y 202)—, aun sin espíritu profético, y de acuerdo con los aspectos y signos precursores (Vorzeichen)*

*de nuestros días, afirmo que puedo predecir que el género humano logrará esa meta y también que sus progresos hacia lo mejor ya no retrocederán completamente. ... El género humano siempre estuvo progresando hacia lo mejor y [que] seguirá avanzando en el porvenir”.*

La razón ilustrada es la construcción que se pensaba que permitiría enfrentarse con más eficacia al dominio de la Iglesia y liberarse de un mundo de verdades reveladas que no podían ser puestas en duda ni, en buena lógica, ser negadas, sino únicamente y, en el mejor de los casos, someterse a interpretación. Con la ilustración aparece la posibilidad de la libertad de pensamiento y de crítica. El ejercicio de la razón ilustrada ayudaría a transformar el mundo y a emancipar a los seres humanos.

Esta idea que caracteriza a la modernidad va a ser una de las que se van a convertir en blanco de ataque para los críticos de la modernidad y, de manera especial, para las perspectivas englobadas bajo el paraguas de la postmodernidad.

Numerosos sucesos en este siglo sirvieron para cuestionar esas ideas fuerza de la modernidad que confiaban en que la razón ilustrada y el progreso tecnológico, al que darían lugar muchas de sus aplicaciones, tendrían como resultado la eliminación de creencias y conocimientos tradicionales que sólo servían para legitimar formas privilegiadas de vida para unas pocas personas y, por consiguiente para explicar y perpetuar formas de opresión y dominación. La postmodernidad trató de explicar y denunciar que estas relaciones de dependencia entre razón y progreso no siempre van unidas. Como subraya Alain TOURAINE (1993, págs. 239-240.), *“si la modernización asoció progreso y cultura, oponiendo culturas o sociedades tradicionales y culturas o sociedades modernas, explicando cualquier hecho social o cultural por su lugar en el eje tradición-modernidad, la posmodernidad disocia lo que había estado asociado”.*

El éxito económico no tiene por qué ser síntoma de progreso, máxime si aquel se concentra en muy pocas manos. Esta misma falta de correspondencia se deja notar en las aplicaciones tecnológicas del conocimiento construido bajo perspectivas que compartían los ideales de la modernidad.

Desde la postmodernidad se constata asimismo la inadecuación de dualismos rígidos que impiden comprender dinámicas más complejas. Dualismos del tipo opresores - oprimidos, o la definición de la clase trabajadora como por-

tadora de intereses progresistas, frente a las clases altas como conservadoras, no siempre nos permiten comprender de manera adecuada las dinámicas sociales.

Una de las quejas comunes de quienes participan de las concepciones postmodernistas hace referencia a esos deseos de progreso y de buenas intenciones que están detrás del proyecto de la modernidad y del conocimiento y tecnología a que da lugar. Aquí el nombre de «Auschwitz» pasa a convertirse en uno de los ejes vertebradores de las críticas. Algo que ya había hecho antes Theodor W. ADORNO (1998), cuando se interroga por el tipo de personalidades tecnológicas que surgieron en este último siglo, capaz de preocuparse por aplicar todos los conocimientos científicos disponibles para construir *“un sistema de trenes para llevar las víctimas a Auschwitz, sin interferencias y del modo más rápido posible”* (Theodor W. ADORNO, 1998, pág. 88).

Las tecnociencias y sus aplicaciones militares, el empobrecimiento del tercer mundo debido a la explotación de sus recursos naturales, la barbarie humana y los genocidios que se dejan ver en las numerosas guerras de este siglo, el desempleo y pobreza a que da lugar la aplicación de las teorías empresariales de mayor actualidad, etc. pasan, de este modo, a ser vistas por los críticos de la Modernidad como el fracaso de las ideas de progreso y emancipación que preveía la Ilustración.

De acuerdo con Jean-François LYOTARD, la modernidad se caracteriza por *“grandes relatos”* legitimadores de un proyecto de sociedad, basados en ideas de emancipación y el poder de unas determinadas formas de racionalidad. Los grandes relatos, al igual que los mitos, desempeñarían una *“función de legitimación, legitiman instituciones y prácticas sociales y políticas, legislaciones, éticas, maneras de pensar, simbolismos. A diferencia de los mitos, estos relatos no encuentran su legitimidad en actos originarios fundantes, sino en un futuro que se ha de promover, es decir, en una idea a realizar. Esta idea (de libertad, de luz, de socialismo, de enriquecimiento general) posee un valor legitimatorio porque es universal. Da a la modernidad su modo característico: el proyecto, es decir, la voluntad orientada hacia un fin”* (Jean-François LYOTARD, 1992, pág. 61).

Michel FOUCAULT reacciona contra una concepción de la historia basada en la idea de continuidad y progreso; para ello construye una metodología de investigación que permite captar estas discontinuidades, rupturas y reapa-

raciones de discursos y prácticas, así como las relaciones de poder que atraviesan esas prácticas y sus contextos; es el famoso método genealógico-arqueológico<sup>1</sup>.

*“La arqueología –escribe Michel FOUCAULT (1990, pág. 233)– pretende definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen a una reglas”.* Su pretensión es examinar no sólo los aspectos políticos de las normas y regulaciones internas de las prácticas discursivas, sino también sus relaciones con los discursos prácticos en los que éstas se aplican y con las prácticas institucionales que tienen lugar en centros escolares, instituciones penitenciarias, hospitales y demás servicios sociales.

Cada sociedad tiene su régimen de verdad y la genealogía lo que trata es de averiguar cómo se construye la *“verdad”*, de que forma su producción condiciona y explica cómo nos gobernamos a nosotros y a los demás.

Aquí es importante no olvidar la concepción de poder y saber que mantiene este autor, pues una de las notas idiosincrásicas del pensamiento foucaultiano es que el poder no es contemplado con notas negativas, o sea, como un modo de dominación, de coerción, debiendo recurrir a mentiras y falsas ilusiones, distorsionando y engañando. El poder no tiene por qué ser represivo, puede ser positivo y productivo. Lo que también importa es que el poder más que poseerse por alguien en exclusiva, se ejerce por múltiples personas y a través de diferentes prácticas. Así, por ejemplo, en las instituciones escolares no únicamente tienen y ejercen poder las profesoras y profesores, sino también el alumnado y sus familias.

Sin embargo, casi desde los primeros momentos en los que estas nuevas concepciones del conocimiento comienzan a salir a la luz, surgen también furibundos ataques contra todo este nuevo modo de investigar e interrogarse acerca de la construcción de los discursos sociales y científicos; contra aquellas propuestas dirigidas a revisar en profundidad las categorías de análisis y los sistemas de significación dominantes. Tanto desde posturas políticamente conservadoras como progresistas estas posiciones teóricas postmodernistas y postestructuralistas son objeto de toda clase de diatribas e insultos.

---

(1) Aunque existen algunas diferencias entre estos dos conceptos, no considero necesario matizar sus diferencias, dado el contexto de este trabajo.

Es llamativo, por ejemplo, el ataque que contra las nuevas escuelas postmodernistas de literatura dirige el conservador Allan BLOOM (1989, págs. 391-392): *“La literatura comparada ha caído en gran medida, en manos de un grupo de profesores que se hallan influidos por la generación postsartriana de heideggerianos parisienses, en particular, Derrida, Foucault y Barthes. La escuela recibe el nombre de desconstruccionismo y es la última, predecible, etapa en la supresión de la razón, y la negativa de que exista una posible verdad en nombre de la filosofía”*.

Pero también desde posiciones de un positivismo duro y de personas que militan en organizaciones políticas de izquierdas salen críticas muy severas acerca de la inadecuación académica, científica y social de estas nuevas concepciones.

Entre los ataques más recientes contra las concepciones postmodernas, cabe destacar el que capitanean el profesor de Física de la Universidad de Nueva York, Alan D. SOKAL, y el belga Jean BRICMONT, también profesor de física teórica en la Universidad de Lovaina, en su obra conjunta: **Impostures intellectuelles** (1997). En realidad la polémica de estos autores surge cuando el primero de ellos, Alan D. SOKAL, un profesor políticamente de izquierdas, que había estado colaborando con los Sandinistas en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, envía un artículo para ser publicado en la revista **Social Text** (Duke University Press), que se caracteriza por ser de izquierdas, en concreto neomarxistas, y por su apoyo incondicional a las posiciones postmodernas, especialmente las francesas. Dicho trabajo es aceptado y publicado en 1996, en el número correspondiente a Primavera - Verano, con el título «Transgressing the Boundaries. Toward a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity».

En dicho artículo, este autor comienza por criticar a quienes se dedican a la investigación científica, de manera especial en el campo de la física, por no prestar atención a aquellos trabajos pertenecientes a las disciplinas dedicadas al análisis y crítica de la sociedad y de la cultura. Los investigadores e investigadoras en física *“son todavía menos receptivos a la idea de que los fundamentos verdaderos de su cosmovisión debe ser revisada a la luz de tales estudios críticos”* (Alan SOKAL, 1996a, pág. 217). Es también ya en el primer párrafo donde este autor suelta su primer dardo envenenado: *«por el contrario, ellos están aferrados al dogma impuesto por la fuerte hegemonía de la postilustración sobre la perspectivas intelectuales de Occidente, que puede*

*ser brevemente resumido como sigue: que existe un mundo exterior, cuyas propiedades son independientes de cualquier ser humano individual e incluso de la humanidad como un todo; que estas propiedades están codificadas como leyes físicas eternas; y que los seres humanos pueden obtener un conocimiento fidedigno, aunque imperfecto y provisional, de estas leyes operando con procedimientos objetivos y las constricciones epistemológicas prescritas por el (denominado) método científico» (Alan SOKAL, 1996a, pág. 217). A partir de aquí todo el artículo semeja ser un duro ataque contra esta dictadura del positivismo.*

Recurriendo a numerosas citas y a una ingente bibliografía, trata de demostrar que el conocimiento científico está lejos de ser tan objetivo como pretende; por el contrario, refleja y condensa las ideologías y relaciones de poder que son típicas de la cultura que promueve y produce tal investigación.

Alan SOKAL deja constancia de que el objetivo de este ensayo es incorporar los resultados de los estudios culturales y de las ciencias sociales, apoyándose para ello en los recientes desarrollos de la gravedad cuántica: *“la especialidad emergente de la física en la que la mecánica cuántica de Heisenberg y la relatividad general de Einstein son a la vez sintetizadas y reemplazadas. ... Esta revolución conceptual, como demostraré, tiene profundas implicaciones para el contenido de una ciencia liberadora y un futuro post-moderno”* (Alan SOKAL, 1996a, pág. 218). En sus conclusiones será todavía más contundente, al explicitar que es preciso tomar en consideración las valiosas aportaciones del feminismo, de los movimientos homosexuales, multiculturalistas y ecologistas; no obstante, considera que antes de nada es preciso asumir que *“una ciencia liberadora no puede llevarse a cabo sin una profunda revisión del canon de las matemáticas”* (Alan SOKAL, 1996a, pág. 231).

Otra de las líneas de pensamiento con las que aparenta comprometerse en la defensa de una ciencia postmoderna es la de criticar que la única realidad existente sea la física; considera necesario asumir que en el fondo se trata de un constructo social y lingüístico. Asimismo, llega a proponer la necesidad de una *“radical reevaluación de los tradicionales conceptos mecanicistas de espacio, objeto y causalidad”* (Alan SOKAL, 1996a, pág. 220).

Para dar sensación de una gran seriedad y rigor, todo este ensayo está inundado de citas textuales, de numerosas notas a pie de página y referencias bibliográficas de personalidades del mundo de las matemáticas y de la física, aderezadas con otras de psicoanalistas (de manera especial, de Jacques

Lacan a quien, haciéndose eco de algún comentario de Louis Althusser, alaba porque supo expresar en terminología científica el pensamiento de Sigmund Freud y crear los conceptos científicos que esta teoría precisaba; incluso llega a felicitarlo porque sus especulaciones psicoanalíticas han sido confirmadas por los recientes desarrollos de la física cuántica), de feministas, de teóricos de los estudios multiculturales, de la filosofía (de Louis Althusser, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Paul K. Feyerabend, Thomas Khun, Jean-François Lyotard, Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos, Paul Virilio, etc.), de especialistas en estudios culturales (por ejemplo, de Fredric Jameson), e incluso de pedagogos (en concreto cita a Henry Giroux y a Paulo Freire).

Con la finalidad de tratar de explicitar más su compromiso con las posiciones postmodernas saca también a relucir el valor político de estas opciones. Tampoco le causa rubor llegar a identificar progresismo político y científico con postmodernismo. Para que no quepan dudas de su conversión escribe textualmente: *"el contenido y metodología de la ciencia postmoderna proporcionan un apoyo intelectual poderoso para el proyecto político progresista, entendido en su más amplio sentido: la transgresión de los límites, la ruptura de barreras, la radical democratización de todos los aspectos de la vida cultural, política, económica y social"* (Alan SOKAL, 1996a, pág. 229).

Este ensayo se publica en un número monográfico dedicado a las *"guerras en la ciencia"* (*Science Wars*). Pocos días después de su aparición en el mercado, este autor envía otro artículo a esa misma revista, *"Transgressing the Boundaries: An Afterword"*, pero ahora éste le es rechazado con razonamientos de que, esta vez, no se adecua a los estándares intelectuales de la revista. Alan SOKAL lo remite a continuación a una revista diferente, **Dissent**, que lo publica a finales de ese mismo año, 1996, y con una nota en la que se deja constancia de que antes fue enviado a **Social Text**.

En este nuevo artículo el autor descubre sus cartas y deja claro que su trabajo anterior era una parodia con la que pretendía, por una parte, disimular un notable grado de charlatanería que se oculta bajo los rótulos de postmodernidad y, por otra, tenía como objetivo atacar los excesos de *"relativismo epistemológico"* que impregnan el campo que se viene denominando como *"estudios culturales"* (*Cultural Studies*).

Además, aduce otro argumento para disculpar su travesura: *"confieso que soy un descarado viejo izquierdista que nunca entendió bien como la des-*

*construcción podía ayudar a la clase trabajadora. Y soy un pesado y viejo científico que cree, ingenuamente, que existe una realidad externa, en el que hay verdades objetivas sobre el mundo, y que mi trabajo es descubrir algunas de ellas” (Alan SOKAL, 1996b, pág. 93).*

En otro artículo, publicado también en esas mismas fechas, pero en la revista **Lingua Franca. The Review of Academic Life**, (Alan SOKAL, 1996c), vuelve a insistir en que su intención era publicar un trabajo salteado con disparates, pero que aparentaran un notable grado de rigor y que, al mismo tiempo, halagasen las preconcepciones ideológicas del consejo editorial de la revista **Social Text**, una revista con un más que notable prestigio académico y político. En este escrito insiste en dejar patente que, al contrario de lo que podría parecer, esta revista tenía demasiado flancos débiles. *“La aceptación en Social Text de mi artículo ejemplifica la arrogancia intelectual de la Teoría –esto es, la teoría literaria postmodernista– llevada a su lógica extrema. No me extraña que no se molestaran en consultar con un físico. Si todo es discurso y ‘texto’ entonces el conocimiento del mundo real es superfluo; incluso la física pasa a convertirse en otra rama de los estudios culturales. Si, además, todo es retórica y juegos de lenguaje, entonces la consistencia interna lógica también es superflua: una pátina de sofisticación teórica es suficiente. Incomprensiblemente llega a ser una virtud; alusiones, metáforas y juegos de palabras sustituyen a la evidencia y a la lógica. Mi propio artículo es, si cabe, un modestísimo ejemplo de este género que goza de buena reputación” (Alan SOKAL, 1996c, pág. 63).*

No contento con este desafío, saca a la luz en el último trimestre de 1997, junto con otro colega europeo, la obra antes citada, **Impostures intelectuelles**. Libro en el que insisten en revisar y criticar la mala utilización que hacen algunos filósofos, psicoanalistas y teóricos de las ciencias sociales de determinadas teorías, conceptos y conclusiones de las ciencias físico-naturales. Alan D. SOKAL y Jean BRICMONT ridiculizan el falso hermetismo, el retorcimiento, la extravagancia y la oscuridad en la escritura, así como el exceso de subjetivismo que detectan en las obras de quienes se agrupan y aceptan ser etiquetados como postmodernos. Les llama poderosamente la atención esa obsesión que tienen muchas de las personalidades postmodernas de apoyarse en vocabulario científico de la matemática o de la física, que goza de un gran prestigio, para dar un barniz de rigor y precisión a sus discursos. Entre las cuestiones y terminología que acusan de no entender bien a los postmodernos, ellos destacan: la teoría de conjuntos, el teorema de Gödel, la topología, la teoría de la relatividad, la mecánica cuántica, el teorema del caos, las

fractales, etc. Estas teorías y conceptos se estarían importando desde las Ciencias Sociales sin el debido rigor. Según ambos autores, con esta estrategia lingüística y sobre la base de manipular frases desprovistas de sentido que acaban resultando un mero juego de palabras, logran epatar y apabullar a sus lectores y lectoras.

Desde posiciones políticas de izquierda consideran que estas **imposturas intelectuales** que sobredimensionan el subjetivismo, el escepticismo, el relativismo cognitivo, que dan mucha más importancia a los textos que a los hechos, y que se venden aparentando científicidad y rigor, son una amenaza para una auténtica liberación social.

Este tratar de poner a prueba una orientación nueva del conocimiento, como es la que lleva a término Alan SOKAL, no fue una idea completamente original, pues un par de años antes, en abril de 1994, otros dos autores norteamericanos, el biólogo Paul R. GROSS y el matemático Norman LEVITT publicaron un libro con un título que condensa claramente sus puntos de vista: **Higher Superstition: The Academic Left and Its Quarrels with Science**. Con esta obra pretendieron estigmatizar todas aquellas concepciones que estaban poniendo a prueba tanto el paradigma positivista dominante como las concepciones filosóficas que ponían en cuestión el legado de la Ilustración. Ambos autores hacen, asimismo, su presentación declarando su compromiso con la izquierda política. En los Estados Unidos de Norteamérica, el ámbito de los Estudios Culturales y todas las perspectivas teóricas que se abrigan bajo el paraguas del postmodernismo se presentan siempre en público como progresistas, de izquierdas; de ahí que para que nadie les culpe de derechistas y reaccionarios, estos autores hagan explícita su militancia política. Pero, a continuación, lanzan un duro alegato contra todos aquellos autores y autoras del ámbito de las ciencias sociales que desde posiciones de izquierda están poniendo en cuestión los principios y prácticas científicas que en estos últimos 300 años permitieron la construcción de un conocimiento riguroso del mundo y de sus leyes. Entre estos grupos anti-ciencia colocan a feministas, activistas del ecologismo, afrocentristas y anticolonialistas, presentándolos como ideólogos con una gran envidia de la ciencia; que disimulan y embaucan al público recurriendo a citas opacas provenientes de la jerga de determinados ídolos intelectuales. Con estas armas intelectuales, imitando a Don Quijote de la Mancha, se lanzan furiosamente a una lucha con los molinos de viento de la ciencia, y de esta manera es muy fácil que resulten heridos y puedan ser puestos en ridículo.

Según estos dos autores, defensores izquierdistas del positivismo, con su libro trataron de desbaratar a sus enemigos, sobre la base de dejar claro que los teóricos críticos postestructuralistas y postmodernistas hablan de teorías científicas que desconocen o de las que tienen ideas insustanciales, muy vagas; aspiraban a demostrar que las importaciones de vocabulario de la física y matemática a las ciencias sociales se lleva a cabo con un notable grado de imprecisiones y manipulando o alterando el sentido de muchos conceptos y teorías; pretendieron dejar patente que estos términos científicos son utilizados por quienes trabajan desde la filosofía postmoderna para impresionar y apabullar a su público lector.

Sin embargo, tanto la obra de Paul GROSS y Norman LEVITT, como la mofa a la que el físico norteamericano Alan SOKAL pretende someter una prestigiosa revista y, más en concreto, todo lo que en el ámbito científico y cultural representa el movimiento postmodernista, tienen numerosos puntos débiles.

Inmediatamente a la publicación de estos alegatos comenzaron a salir a la luz un buen número de trabajos respondiendo a esta provocación, que hoy es conocida como el "*asunto Sokal-Social Text*".

Uno de los intelectuales que sale desde las páginas de **Dissent** a contestar a esta provocación es Stanley ARONOWITZ (1997). Curiosamente, pese a ser uno de los fundadores de la revista desde la que se inicia todo este asunto, **Social Text**, y, seguir en su consejo de redacción en la actualidad este autor opta por responder pero desde la misma revista que publica el artículo en el que Alan SOKAL descubre el éxito de su broma.

Stanley ARONOWITZ en este trabajo, de reducidas dimensiones, le acusa de no entender bien no sólo lo que representa el proyecto de la revista **Social Text**, sino también de no comprender la obra y orientaciones filosóficas de los autores y autoras a los que Alan SOKAL agrupa y etiqueta como postmodernos.

En su respuesta Stanley ARONOWITZ comenzará argumentando contra las acusaciones de reduccionismo textualista y alejamiento de la realidad material diciendo que "*Social Text fue fundada y permanece como proyecto marxista -que, como cualquier persona sabe, es profundamente materialista*" (Stanley ARONOWITZ, 1997, pág. 107). No obstante, aclara todavía más, destaca que quienes participan en ese proyecto son sensibles a los desarro-

llos de la teoría y práctica marxista y reconocen que el marxismo tradicional no supo explicar el papel que puede desempeñar la cultura, que no es una esfera exclusivamente dependiente de la economía, sino que es un espacio con autonomía.

Como marxistas y neo-marxistas son conscientes de que todos los procesos de conocimiento, incluyendo los científicos, están mediados por sus prácticas y éstas no son una categoría mental, sino material.

Desde este mismo artículo se acusa a Alan SOKAL de una cierta confusión e ingenuidad al creer que la razón, la lógica y la verdad no son problemáticas, que basta para ello una rigurosa aplicación de la metodología científica.

Sin embargo, la mediación de intereses humanos reales es bien visible y fácil de documentar aunque sólo revisemos la historia de la ciencia durante este siglo, en concreto los desarrollos y aplicaciones de ciencias como la física y las matemáticas. Ahí está todo un arsenal inconmensurable de armamento y tecnologías destinadas a destruir, concebidas para ser utilizadas en guerras y atentados terroristas. O también, cómo explicar los actuales debates y desarrollos de campos científicos como son los que están dando lugar a lo que ya se denomina como bio-ingeniería; áreas de conocimiento en las que también las aplicaciones y desarrollos perversos están en la mente de una gran parte de la población preocupada por la producción del conocimiento. A nadie se le escapa que las aplicaciones dedicadas a conocer e intervenir sobre los mapas genéticos pueden convertirse en nuevas tecnologías eugenésicas, destinadas a "mejorar" especies vegetales, animales y, lógicamente también, seres humanos. Sólo siendo conscientes de que estamos ante campos del saber que se desarrollan en sociedades concretas y por hombres y mujeres es posible desarrollar mecanismos para impedir utilidades criminales y fraudulentas del conocimiento.

Stanley ARONOWITZ dejará claro que el conocimiento científico no es impermeable a las condiciones sociales en las que se promueve y construye; no es inmune a las influencias culturales y políticas dominantes en la sociedad, ni sus métodos pueden en todo momento funcionar como filtros a tales poderes. Por consiguiente, si en la *"ciencia se dejan notar las influencias culturales y sociales, sobre sus visiones, revisiones y prácticas y, quizás hasta en lo que es más importante, en sus compromisos, entonces existe esperanza y posibilidades de una ciencia liberadora"* (Stanley ARONOWITZ, 1997, pág. 110).

Alan SOKAL llega a ser acusado también de francofobia, dado que la mayor parte de sus ataques e ironías tienen como diana a los escritores franceses que, en los Estados Unidos, son considerados como los padres del postmodernismo: Michel FOUCAULT, Jacques DERRIDA, Jacques LACAN, Jean-François LYOTARD, Gilles DELEUZE, Jean BAUDRILLARD, etc. Esta obsesión por querer atacar a quienes propugnan concepciones diferentes a las que podemos agrupar bajo el paradigma positivista, le lleva a hacer generalizaciones en las que las inexactitudes son notables. Así por ejemplo, no logra distinguir entre corrientes del pensamiento que él unifica bajo el eslogan de postmodernistas; hace una amalgama en la que mezcla y confunde a postestructuralistas, deconstruccionistas, postmodernistas, feministas, afrocen-tristas, multiculturalistas, revolucionarios del Mayo del 68 francés, psicoanalistas, a quienes se dedican a estudios culturales, etc.

Sus críticas, además de a los autores antes mencionados, van dirigidas asimismo a filósofos de la ciencia como Thomas KUHN y Bruno LATOUR.

En el fondo, las actitudes de Norman LEVITT, Alan SOKAL y de las personalidades de las ciencias físico-naturales que piensan de manera similar, son signos de una manifiesta arrogancia y de clara oposición a cualquier persona "forastera" que trate de examinar la especialidad de la ciencia en la que ellos son especialistas. Se dedican a juzgar toda una gran tradición de historia de la ciencia, aduciendo que nadie a excepción de los propios especialistas en cada una de las especialidades científicas debería ocuparse en pensar en tales temáticas.

Una cosa es la crítica que se puede y debe realizar al empleo de palabras vacías o a los excesos de hermetismo y de retórica, y otra cuestión es englobar y rechazar como insustancial, sin valor e, incluso como reaccionario todo lo que no es el positivismo.

No podemos olvidar que desde esas posiciones que estos especialistas de la física denuncian es también de donde salen las críticas más contundentes contra un academicismo que basa su poder en construir discursos inaccesibles y sobre los que se arrogan la exclusividad de sus interpretaciones; discursos que, a veces, también no son otra cosa que pura verborrea. Un ejemplo de estas crítica es la que realiza el también francés Pierre BOURDIEU en su muy documentada obra **Homo Academicus** (1984).

En una sociedad comprometida con la democracia la crítica es impres-

cindible, pero necesita ser rigurosa. No considero apropiado dedicarse a destrozarse y ridiculizar todo un conjunto de posiciones teóricas recurriendo a algunas de las distorsiones o errores que hayan podido cometer algunos de sus defensores en alguna de sus publicaciones.

No obstante, este tipo de críticas, aparentemente demoledoras, son aceptadas sin demasiada preocupación por muchas de las personas que comulgan con alguna de estas concepciones agrupadas bajo el paraguas "post". Valga a modo de ejemplo, el cómic que una de estas personas tenía en la pared de su despacho, precisamente en el departamento de *Curriculum Studies* de la Universidad de Wisconsin-Madison en el que trabaja Thomas POPKEWITZ. Se trata de un comic elaborado por Jeff REID en el que se realiza una crítica en la que se ponen de manifiesto tópicos semejantes a los que nos acabamos de referir, en el sentido de pensar que tales concepciones epistemológicas y filosofías viven con una cierta obsesión por inventar términos nuevos y de aspecto críptico; palabras que al final acaban desviando la atención hacia cuestiones intrascendentes, cuando no inventándose realidades inexistentes sobre la base de excesos de subjetivismo (Figura 1)<sup>2</sup>.

En el fondo, lo que este tipo de críticas ponen de relieve es también la dificultad de cambiar nuestra forma de mirar la realidad; cómo las tradiciones hegemónicas del conocimiento fueron conformando una modalidad de sentido común, una manera rígida y rutinaria de enfrentarse al análisis y conocimiento de la realidad. Cuando esas mismas personas y comunidades científicas se encuentran con otras maneras de conocer no siempre es fácil manifestar una apertura de mente, una flexibilidad intelectual y personal que facilite tratar de averiguar qué es lo que en realidad esas nuevas posiciones están haciendo y por qué.

Los análisis postestructuralistas y postmodernos lo que hacen es revisar y, por lo tanto, desestabilizar interpretaciones de conceptos y teorías que hasta el momento no eran puestas en cuestión; historizar la validez de formas de pensar; dirigir las miradas en otras direcciones más novedosas o nada frecuentes.

Así, por ejemplo, Thomas S. POPKEWITZ en su libro **Sociología política de las reformas educativas** (1997) ya nos previene contra los modelos

---

(2) Nota del autor: el comic original está en inglés, pero la copia que poseo no especifica ni el lugar ni la fecha de su publicación.

de consenso y armonía a la hora de investigar las reformas e innovaciones en educación; nos propone, en cambio, *"oponerse a los lugares comunes y al sentido común académicos"* (Thomas S. POPKEWITZ, 1997, pág. 265). Considera que es preciso sacar a la luz los conflictos y enfrentamientos que son consustanciales a la producción del conocimiento y, lógicamente, a su aplicación. Los problemas, cuestiones y conceptualizaciones de las ciencias sociales constituyen respuestas a los variados y múltiples movimientos sociales existentes en un determinado momento histórico y contexto social. Es preciso, por lo tanto, llevar a cabo un trabajo de epistemología social, mediante el que podamos situar los acontecimientos, pensamientos y personas en el marco de las situaciones sociales en las que se desenvuelven, sacar a la luz los sistemas de reglas que imponen los modos en que puede hablarse sobre ellos. Para realizar esta tarea es de gran utilidad la genealogía foucaultiana pues con esta metodología se facilita el *"poner a prueba las categorías de conocimiento instituidas en el llamado campo científico y, más concretamente, en las ciencias humanas y sociales"*. (Julia VARELA, 1997, pág. 37).

En este libro, **Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación**, se nos ofrece una interpretación novedosa al énfasis que se pone en las actuales reformas y discursos educativos en las tecnologías de autorregulación y autogobierno, tal y como podemos denominarlas desde perspectivas foucaultianas. Tecnologías cuyas raíces se localizan en el siglo XIX, en el momento en que se establece una nueva relación entre las prácticas de gobierno del Estado y los comportamientos y disposiciones individuales. Un fenómeno que Michel FOUCAULT explica con el concepto de *"gubernamentalidad"* (1979), o sea de qué manera y por qué razones la población y su bienestar se van convirtiendo en objeto de preocupaciones y atención por parte de los gobiernos.

Ahora el Estado ya no se dedicará a un ejercicio violento del poder que posee el soberano, sino que este dominio se ejercerá de modo más silencioso, incidiendo en el desarrollo de determinadas capacidades y en el conocimiento que tienen las personas sobre sí mismas; creando, a su vez, instituciones que colaboren en la dirección y orientación de las conductas de personas y grupos, en el gobierno de los cuerpos, de las familias, de las comunidades, de las personas enfermas, de los niños y niñas, etc., o sea, recurriendo a instituciones como el ejército, los hospitales, manicomios, cárceles y escuelas. Las personas aprenden a conocerse y autorregularse en estas instituciones disciplinarias; en ellas se les facilita el acceso a un conocimiento y destrezas con poder para moldearlas, para crearles actitudes y comportamientos apro-

piados para asegurarse la obediencia política y el compromiso con los intereses de las élites gobernantes. En resumen, la gubernamentalidad hace referencia a la gestión y control de una población tanto desde los niveles macro (el Estado) como en el micronivel. Estos niveles están incrustados en una matriz de aparatos, lógicas, técnicas y, por supuesto, de controles, lo que Michel FOUCAULT denomina “dispositivos”.

En realidad, estamos ante nuevas formas de reflexión que nos deben permitir analizar de manera más atenta cómo se construyen nuestras “verdades” y qué relaciones de poder vehiculan. *“La verdad es de este mundo –subrayará Michel FOUCAULT (1979b, pág. 187)–; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su **política general de la verdad**: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero”*. Este tipo de cuestiones nos lleva a poner sobre la mesa la necesidad de prestar atención a las personas que participan en este proceso, las personas intelectuales; se convierte en necesario desvelar sus posiciones de clase, al servicio de quien está su trabajo; no olvidar tampoco tomar en consideración sus condiciones de vida y de trabajo derivadas del ejercicio de su función intelectual, pues estas cuestiones van a influir y explicar las política de verdad existentes en cada sociedad y sus conflictos y resistencias.

No obstante, creo que podemos decir también que el postmodernismo, en su sentido más general, han llegado a ser un gran espacio de luchas ideológicas, en cuyo seno existe una notable diversidad de grupos, tanto progresistas como conservadores, con la consiguiente variedad de discursos conflictivos entre sí.

Es difícil por lo tanto concebir estas concepciones de una manera tan unitaria como sus críticos hacen. La enorme variedad de autores y autoras que son englobadas bajo este paraguas, así como la diversidad de sus producciones creo que debe servir para evitar reduccionismos simplistas y, al mismo tiempo, abrirse a un diálogo, pues los retos de nuestras sociedades son enormes y ya nadie puede considerarse en posesión de la verdad.

Asimismo, considero necesario destacar que tampoco hay coincidencia

en que desde posiciones postmodernistas exista, ni mucho menos, una renuncia a propuestas de emancipación. Las críticas desde estas posiciones se refieren a una concepción de la modernidad o un uso de los modelos de racionalidad en los que las exclusiones y silencios sobre determinados grupos humanos son notables. Así, frente a los excesos de una modernidad que acabó, en numerosas ocasiones, reduciendo exclusivamente sus fines a los de procurar unos valores basados en una uniformidad y universalismo, quienes coinciden en la postmodernidad constatan y asumen la existencia de un mundo plural y diverso, en el que es imprescindible trabajar por la convivencia, democracia, justicia y respeto defendiendo todas aquellas características idiosincrásicas de los distintos colectivos humanos, fruto de decisiones tomadas en libertad.

El peligro en nuestras sociedades son los fundamentalismos y cada comunidad científica puede estar adoptando tales comportamientos en la medida en que la defensa de sus posiciones le lleva a atrincherarse y a negar posibilidades de debate e intercambio con quienes no coinciden a la hora de pensar y en el modo de construir el conocimiento.

Es desde estas posiciones de apertura intelectual, como incluso autores que no comulgan con concepciones postmodernistas, como Terry EAGLETON, no dudan en subrayar la importancia de los efectos producidos por esta corriente "post", de manera especial, cómo contribuyeron a sacar a la luz los problemas de numerosos colectivos sociales marginados y cuyas situaciones de opresión no aparecían apenas a la luz pública. El postmodernismo es, *"entre otras cosas, la ideología de una época histórica específica de Occidente, cuando los grupos discriminados y humillados están comenzando a recuperar algo de su historia y de su identidad. Esta es, como ya he argumentado en otros momentos, su realización más destacada"* (Terry EAGLETON, 1996, pág. 121).

No quisiera terminar sin aclarar también a las lectoras y lectores que hacer toda esta reflexión anterior me obligó a enfrentarme a un buen montón de prejuicios, que se vienen propagando contra quienes trabajaban con algunos de estos modelos. No me veo con la lucidez necesaria para tomar ningún partido, pero sí para recomendar el aventurarse en estos nuevos caminos intelectuales y sociales.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodor W. (1998): *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- ARONOWITZ, Stanley (1997): «Alan Sokal's "Transgression"». *Dissent*. Vol. 44, Nº 1 (Winter), págs. 107-110.
- BLOOM, Allan (1989): *El cierre de la mente moderna*. Barcelona: Plaza & Janés.
- BOURDIEU, Pierre (1984): *Homo Academicus*. Paris: Éditions de Minuit.
- EAGLETON, Terry (1996): "Where do postmodernists come from?", en *Monthly Review*, Vol. 47, Nº 3 (Julio - Agosto), págs. 59-70.
- FOUCAULT, Michel (1979): "La gubernamentalidad", en Michel FOUCAULT y otros: *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta, págs. 9-26.
- FOUCAULT, Michel (1979b): *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta, 2ª edic.
- FOUCAULT, Michel (1985): "¿Qué es la Ilustración?", en Michel FOUCAULT: *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta, págs. 197 -207.
- FOUCAULT, Michel (1990): *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI, 14ª edic.
- GROSS, Paul R. y LEVITT, Norman (1994): *Higher Superstition: The Academic Left and its Quarrels with Science*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- KANT, Emmanuel (1964): *Filosofía de la historia*. Buenos Aires: Nova, 2ª edic.
- LYOTARD, Jean-François (1992): *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa, 2ª edic.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1997): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata - Fundación Paideia, 2ª edic.
- SOKAL, Alan D. (1996a): «Transgressing the Boundaries. Toward a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity». *Social Text*, Nº 46-47, Vol. 14 (Spring-Summer), págs. 217- 252.
- SOKAL, Alan (1996b): «Transgressing the Boundaries: An Afterword». *Dissent*. Vol. 43, Nº 4 (Fall), págs. 93-99.
- SOKAL, Alan (1996c): «A Physicist Experiments With Cultural Studies». *Lingua Franca*. Vol. 6, Nº 4 (May-June), págs. 62-64.
- SOKAL, Alan (1997): «Alan Sokal Replies [to Stanley Aronowitz]». *Dissent*. Vol. 44, Nº 1 (Winter), págs. 110-111.
- SOKAL, Alan y BRICMONT, Jean. (1997): *Impostures intellectuelles*. Paris: Odile Jacob.
- TOURAINÉ, Alain (1993): *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- VARELA, Julia (1997): *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: La Piqueta.



Figura 1

## TEORÍA DEL DESAYUNO: Una metodología matinal

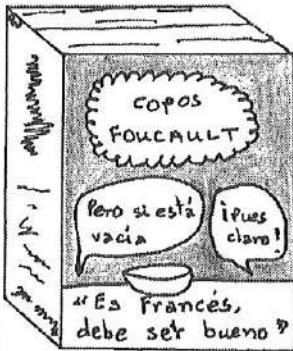


Más que un cereal,  
es un comentario sobre la naturaleza  
de la cerealidad, el cerealismo y  
la teoría de la cerealitividad.  
Una libre descodificación resuena  
en su interior.



Bastante  
seco e  
insípido,  
¿verdad?

Tu pregunta está informada o  
debería decir malinformada por los  
paradigmas burgueses  
convencionales de los cereales, que  
se basan en nociones escudatorias  
pasadas de moda, tales como sabor,  
nutrición y comestibilidad.



Finalmente, un producto para  
el desayuno tan complejo  
que se necesita un aparato  
teórico para digerirlo.  
No desearás comerlo, tan  
sólo desearás leerlo.  
Una proeza literaria:  
¡Desayuno en plan texto!





## INTRODUCCIÓN

### Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación<sup>1</sup>.

Este ensayo es una historia del presente. Se pregunta qué pensamos (cómo razonamos) sobre el cambio de la escuela que estamos llevando a cabo. Me pregunto qué principios de razonamiento han organizado históricamente las ciencias de la educación y la política del estado relacionada con la reforma de la práctica pedagógica. Mi punto de partida es la imagen actual de la reforma del profesor que colabora, reflexiona y *"construye el conocimiento"* en un sistema educativo descentralizado. Es curioso que diversos planes ideológicos relacionados con la reforma sistémica de la escuela y con la pedagogía crítica, diferentes en apariencia, utilizan esta imagen descentralizada del individuo. Aunque, a primera vista, esta idea del *"profesor reformado"* parezca un concepto neutro, en realidad, cuando se examina más de cerca, resulta evidente que los principios del cambio son los efectos del poder.

Este ensayo escudriña cuatro principios que aparecen como presupuestos indiscutidos e indiscutibles de la reforma: los principios indiscutidos de la razón y de la persona razonable.

---

(1) Este trabajo se preparó para un seminario internacional sobre política educativa en la Universidad Católica de Sao Paulo (Brasil), celebrado el 2 y el 3 de septiembre de 1996. Agradezco los comentarios de Marianne Bloch, Inez Dussel, Lynn Fendler, Dory Lightfoot, Antonio Novoa, Robert Tabachnick y el seminario de los miércoles de la *University of Wisconsin* a la hora de reformar este documento.

En primer lugar, desde finales del siglo pasado y principios de éste, los discursos educativos han relacionado las ideas políticas de la democracia liberal con las estrategias de resolución de problemas de la práctica pedagógica. Los principios rectores no se declaran, sino que, en cambio, están inscritos en los ***principios que ordenan, dividen y distinguen las acciones del profesor y de los niños***. Podemos pensar que los discursos de la reforma que versan sobre el *“profesor constructivista y participante”* comparten las mismas prácticas rectoras de finales del siglo pasado y principios de éste, aunque basadas en unos principios subyacentes diferentes.

En segundo lugar, la práctica pedagógica hace suya la idea del progreso. ***La administración social del alma del niño debe producir el cambio y la mejora del individuo***. Las investigaciones sobre la infancia y sobre la enseñanza se orientan al gobierno de las disposiciones, sensibilidades y capacidades del niño. Al lado del niño contemplado de un modo nuevo aparecía un *“nuevo”* profesor, contemplado también de forma diferente, que actuaba como agente redentor. El profesor llevaba el progreso a la sociedad mediante la administración social del niño. Sin embargo, la redención del niño no era la redención religiosa de los siglos XVII y XVIII, sino una redención secular, una redención mundana, regida por el pensamiento racional, científico.

En tercer lugar, las ciencias sociales y de la educación hacían suya la ***cultura redentora***, las prácticas de gobierno. Las construcciones retóricas de las ciencias pedagógicas y los estudios políticos sugieren la existencia de una relación necesaria entre la interpretación de las realidades educativas y el futuro previsto al que hay que llegar. La función de la ciencia queda sancionada por la producción del cambio personal y del social.

En cuarto lugar, el saber científico social ha estado regido por un tipo especial de populismo en el que se presume que el saber de las ciencias está al servicio de ciertos ideales *“democráticos”*. Los principios retóricos de las ciencias de la educación y sociales prometen autonomía, capacitación y emancipación. Con independencia del carácter democrático que parezca tener esa retórica populista, ésta ha servido para consolidar y encubrir las relaciones de poder en un campo desigual.

Por tanto, mi historia del presente consiste en escudriñar los principios actuales de *“razonamiento”* sobre el cambio, el progreso y la redención en cuanto efectos del poder. La primera sección de este trabajo explora la relación entre la investigación educativa y la política estatal de finales del siglo

pasado y principios de éste. Esta relación transforma las antiguas creencias religiosas sobre la redención y la salvación en principios de la práctica pedagógica moderna. La sección siguiente estudia la cultura redentora en los discursos y ciencias sociales contemporáneos sobre la reforma educativa en los Estados Unidos. En esta sección, me ocupo de los principios relativos a la necesidad de “salvar” o “redimir” a los estudiantes que, de forma sutil, unen creencias y planes ideológicos muy diferentes, como los discursos de la reforma sistémica de la escuela y de la investigación crítica. Esta unidad se pone de manifiesto en la imagen del “nuevo” **profesor constructivista y participante** de las reformas educativas. Mi argumento no pretende ir en contra de las ideas de progreso que reviso en la última sección, sino mostrar que interpretar las concepciones de progreso y de redención como principios rectores y efectos del poder supone comprender mejor cómo entierran y clausuran la misma posibilidad del cambio las ideas y “la razón” de la ciencia.

Parto de la base de que las ideas sobre la redención en las ciencias de la educación y en la política educativa son *doxa*, presupuestos indiscutidos sobre los fines de la investigación y del cambio social. Por ejemplo, ante cualquier investigación, es casi obligada la postura reflexiva que plantea: “¿para qué?”, en el sentido de que la investigación debe “manifestar” su carácter práctico, para “ayudar”, “emancipar” y “capacitar” a los profesores, a los alumnos y, en los últimos tiempos, a los padres y las comunidades. Cuando la investigación no predica su “utilidad”, se considera que esa investigación es irracional e, incluso, antidemocrática. **El objetivo que me planteo al historiar la “razón” que subyace a la reforma y la investigación consiste en mostrar que lo que aceptamos como “sentido común” y “saber práctico” es, en realidad, el resultado de una relación específica de poder.**



# 1

## EL ESTADO Y EL SABER PROFESIONAL: LA ADMINISTRACIÓN DE LA LIBERTAD A FINALES DEL SIGLO PASADO Y PRINCIPIOS DE ÉSTE<sup>2</sup>

La aparición de la reforma como política social, el estado moderno democrático liberal y las ciencias de la educación constituyen innovaciones sociales relacionadas entre sí que surgieron en el siglo XIX. Las nuevas formas de gobierno del estado relacionadas con el siglo XIX nacionalizaron los problemas de la pobreza y el riesgo. La imaginaria política abarcaba la administración social de una serie de prácticas diversas que iban desde el diseño urbano, los problemas de la higiene personal, la crianza de los niños y el desempleo hasta los problemas del comercio y de la participación política<sup>3</sup>.

---

(2) He procurado utilizar muy pocas referencias en esta sección. Gran parte de ella se basa en análisis anteriores de las ciencias de la educación y de la profesionalización. Puede consultarse una lista completa de referencias en los siguientes trabajos: Popkewitz, 1991, 1992, 1993, y en Popkewitz y Simola, 1996.

(3) El uso que hago aquí de la "modernización" está relacionado con las historias sociales que exponen los cambios de la estructuración del pensamiento después del siglo XVII. Este uso de "modernización" no implica una idea de progreso, sino que sugiere cierto tipo de reflexividad personal sobre la condición humana diferente de los esquemas anteriores que mantenían una visión trascendental de las condiciones humanas. Esta modernización supone también un cambio de la situación de los individuos en el tiempo y en el espacio que da lugar a unas pautas cotidianas de comunicación diferentes de las vigentes en las comunidades tradicionales en el sentido que indicaré más adelante. Esta exposición se basa, en parte, en Giddens, 1990. Me ocupo aquí del estado en cuanto categoría epistemológica que ha de explicarse históricamente como la formación y reconstitución en el tiempo de la relación entre poder y regulación. Esta idea del estado difiere de los conceptos weberianos relacionados con las características administrativas y judiciales del gobierno. Reconozco también que ciertos elementos disciplinarios de la modernidad, como la burocracia y la vigilancia de los individuos, existían ya en los tiempos medievales (van Krichen, 1989). Las yuxtaposiciones de "tiempos" que hago no son lineales, pues hay solapamientos y evoluciones dispares, aunque, a finales del siglo XIX e, incluso, hoy día, se aprecia cierta amalgama de instituciones, ideas y tecnologías que me permite indicar ciertas diferencias de consciencia y de individualidad.

Esta práctica del estado prestaron atención al establecimiento de un nuevo tipo de ciudadano que, en una democracia liberal, sería un sujeto autónomo, emancipado de una vigilancia externa. **En consecuencia, el problema de gobernar no sólo implicaba la formación del ciudadano adulto, sino también la creación de un niño autogobernado que se desarrollara como un adulto responsable, productivo y bien socializado.** Las ciencias sociales evolucionaron de forma paralela a la burocracia estatal. Las ciencias sociales proporcionaron el saber disciplinario que vinculaba las nuevas instituciones civiles con el estado.

En este capítulo, estudio el estado en cuanto constituido por una serie de prácticas orientadas a administrar socialmente la libertad individual en una sociedad democrática liberal. En concreto, me centro en la construcción de la cultura de la redención. Esto supone la interiorización de ideas sobre el progreso social, convirtiéndose en ideas sobre el autogobierno individual. Las prácticas de las ciencias sociales vincularon las ideas políticas sobre el progreso con las disposiciones, sensibilidades y consciencia mediante las cuales participan y actúan los individuos. Aludo a este proceso como el de *"gobierno del alma"* (Rose, 1989). Añadiré que esta cultura de *redención* es clave para el ejercicio del poder. Normaliza ciertas prioridades culturales de manera que impide la participación de determinados grupos. Por último, estudio una retórica populista concreta surgida para solidificar esta relación entre el estado, la ciencia social y *"el pueblo"*. Este populismo sostiene que el gobierno de la política y la investigación se hace en nombre del pueblo y para el pueblo. Estos principios de la cultura redentora son relevantes en el discurso educativo actual, tal como se han incluido en las reformas contemporáneas, aunque de forma diferente y reestructurada. Sostengo que ese populismo consolida y oculta el poder.

### **A. La democracia liberal, la administración de la libertad y la ciencia social: de la revelación a la reflexión sistemática.**

Las sociedades liberales del siglo XIX supusieron una nueva relación entre el gobierno de la sociedad y el gobierno del individuo. Las doctrinas constitucionales de la libertad, los derechos y la ley, del siglo XIX, que imponían límites a las actividades del estado, se basaban en el presupuesto de unos individuos que actuaban con responsabilidad personal para gobernar su propia conducta (Rose, 1989). La sociedad civil tenía que disponer de unos modelos de reglas propios, independientes de la intervención del estado. Sin

embargo, para que el estado se responsabilizara del bienestar de sus ciudadanos, era necesario que la identidad de los individuos, tanto en el campo civil como en el político, tuviera ciertas relaciones con las pautas administrativas de la sociedad en general.

Con respecto a los discursos políticos, es interesante señalar que la misma filosofía política que establecía la distinción entre sociedad civil y estado destruía, al mismo tiempo, esa distinción. ***Estas pautas nuevas de gobierno unían el registro de la libertad y el de la administración social de tal manera que unían también la sociedad civil y el estado*** (véase, p. ej., Wagner, 1994). El estado tenía que configurar un tipo particular de individuo que pudiera dominar el cambio mediante la aplicación de la racionalidad y la razón. Desde Humboldt a la filosofía moral y política hegeliana y postkantiana, el estado operaba para desarrollar las facultades de las personas y la comprensión del bien (véase, p. ej., Hunter, 1994). Es más, se esperaba que el estado realizara la universalización de las políticas y una rutina política que eliminara las disputas y produjera un desarrollo social armonioso.

La idea de que el estado pudiera administrar la libertad humana llevaba consigo la planificación social. El *nuevo ciudadano* u *"hombre nuevo"* [sic], expresión que circulaba a principios del siglo XX, vinculaba el ámbito y las aspiraciones de los poderes públicos con las capacidades personales y subjetivas de los individuos. Las nuevas instituciones de sanidad, empleo y educación establecieron una relación entre los nuevos objetivos de bienestar social del estado con una forma concreta de dominio científico que consistía en organizar las subjetividades, un complejo aparato de instituciones que tenían como objetivo al niño, la familia, el trabajador y el ciudadano. La política y la ciencia tenían que producir una mentalidad mediante la que actuara y participara el nuevo ciudadano o individuo; es lo que Norbert Elias (1978) denominó *"el proceso civilizador"* y Foucault (1979), *"gubernamentalidad"*.

La formación de las ciencias sociales en el siglo XIX y en el XX incorporó a las mismas el doble registro de la administración y la libertad (Wagner, 1994; véanse también, p. ej., Haskell, 1977; Silva y Slaughter, 1984; Wittrock y cols., 1991). La solución de las cuestiones sociales de la época suponía la administración calculada de los asuntos sociales. Se creía que la ciencia produciría el progreso a través de la provisión pública sistemática de servicios, una política pública coherente y la intervención racional del gobierno. Una creencia típica del siglo XIX era que, como en el mundo natural, en el social era

posible actuar y modificarlo mediante las prácticas científicas<sup>4</sup>. Las nuevas disciplinas sociales aportaron el saber profesional necesario para administrar el desarrollo de la sociedad en países tan distintos como Finlandia, Portugal y los Estados Unidos (Ryeschemeyer y Skocpol, 1996; véanse también, p. ej.: Popkewitz, 1992, 1993; Simola y Popkewitz, 1996)<sup>5</sup>.

En comparación con Francia y Alemania, en donde se consideraba que el estado y la sociedad eran entidades colectivas que hacían posibles ciertos proyectos estatales de bienestar, los Estados Unidos desarrollaron unos modelos legales y administrativos diferentes que enfatizaban una concepción más liberal e individualista de la sociedad (Wittrock y Wagner, 1996). No obstante, este liberalismo no eliminó el gobierno, sino que lo reinterpretó como un individualismo ampliado. Pueden leerse las distintas teorías estadounidenses de sociología del control social, de economía política y de pedagogía durante la Era Progresista (entre 1880 y 1920, aproximadamente) como principios generadores para organizar las capacidades de pensamiento, sentimiento, esperanza y "*conocimiento*" del ciudadano productivo.

Más aún, con respecto a esta exposición es significativo que el saber profesional llevara consigo una idea secular de progreso que vinculaba las ideas políticas con los discursos sobre el desarrollo y el crecimiento individua-

- 
- (4) Utilizo el término "*progresista*" como nombre descriptivo histórico para exponer las transformaciones políticas y sociales, sin la connotación de "*progreso*" (véase: Popkewitz, 1991). Los cambios presentan líneas de evolución dispares que se remontan a los siglos anteriores, aunque son claramente discernibles en el XIX (véanse: Kaestle, 1983; Kliebard, 1986). Sin embargo, el nombre "*progresista*" constituye una denominación que connota una creencia ideológica general sobre el cambio social y la racionalidad en aras de la mejora social. En la mayoría de los casos, se refiere al tercio norte de los Estados Unidos y, en principio, no incluía a las mujeres, a los afronorteamericanos ni a los indígenas norteamericanos. En el decurso del siglo, su presupuesto ideológico cobraron importancia al aportar parte de la ideología de los movimientos a favor de los derechos civiles y para comprobar los excesos antidemocráticos de las pautas de gobierno del estado. Es interesante señalar que la bibliografía relativa a la educación no suele mostrar la relación entre las transformaciones políticas y sociales más generales y la visión de la enseñanza en la educación progresista.
- (5) Agradezco la indicación de Inez Dussel, de FLASCO-Argentina, acerca de que, aunque las políticas neoliberales se hayan introducido en Latinoamérica, existen importantes diferencias históricas entre éstas y las de Europa y Norteamérica. Una tradición borbónica, que sirvió de base para el establecimiento del estado nacional, llevaba consigo la idea de unas políticas estatales fuertes que definían el progreso de la sociedad como un movimiento de arriba abajo; según ella, la ciudadanía constituía una meta que se conseguiría mediante la educación de masas a cargo del estado. Con estos antecedentes, el *estado de bienestar* que surge a mediados del siglo XX no interpreta la ciudadanía según las claves liberales del estado de bienestar europeo, sino de acuerdo con una tradición católica antiilustrada que no permite la formación del individuo moderno, desconfía y se despreocupa de la participación cívica y de la cultura contemporánea.

les (véanse: Popkewitz, 1984; Popkewitz y Pitman, 1986). Los dominios morales del *alma* se sometieron al examen científico. El progreso se individualizó y pasó a formar parte de la actualización personal de cada uno. El *Child Study Movement*, por ejemplo, diferenció, clasificó y normalizó el desarrollo de los niños para establecer unos sistemas nuevos de examen y evaluación pedagógicos. En cierto sentido, el nuevo saber científico hizo posible la escolarización de masas. La profesión docente y las dedicadas al bienestar social, por ejemplo, hicieron suyos el análisis y la planificación científicos.

### **B. La cultura de la redención: el progreso a través de la administración social de la individualidad.**

Por medio de las ideas relativas al progreso racional y administrable, los discursos del siglo XIX pudieron referirse a los cambios personal y social. La idea de progreso combinaba las ideas morales, políticas y científicas en la orientación que daban a los cambios personal y social (véanse, p. ej.: Bury, 1932; Berger, 1976; Nisbet, 1976, 1980; Wagner, 1969; en relación con la teoría de la educación: Popkewitz, 1984; Popkewitz y Pitman, 1986). Concebido antes el cambio como la reactivación de los ciclos de necesidades, ahora se imaginaba como una serie de movimientos de carácter abierto que suponían opciones. Había una disposición a aceptar que la institución social, los asuntos humanos y el desarrollo personal tuvieran un sentido de finalidad, un futuro y un movimiento "*hacia arriba y hacia adelante*". Es más, el progreso se vinculaba con la reflexividad sobre la persona como objeto de examen y sujeto de autoexamen.

El progreso suponía la creencia en el crecimiento y el desarrollo del organismo. La teología cristiana modificó esa creencia, presente en el pensamiento griego y en el hebreo, secularizándose después en la ciencia. Entre los siglos XVII y XIX, por ejemplo, la idea de progreso pasó de ser un mandato espiritual a una idea descriptiva que sólo contaba con el saber y, más tarde, a otra que incluía la humanidad en su conjunto. La garantía del movimiento era la capacidad de las personas para imponer un control cada vez mayor sobre los ambientes natural y social. Por ejemplo, Kant estableció unos principios de evolución y del progreso de la humanidad que justificaban la perfección social y moral e, incluso, la felicidad humana. Las reformas del gobierno y de la sociedad tenían que poner de manifiesto la provisión latente e intrínseca del progreso.

Las ciencias sociales llevan consigo la pregunta acerca del cambio racional con una idea de progreso derivada de la tradición mesiánica de redención, típicamente occidental<sup>6</sup>. Se pensaba que era posible conseguir tanto el desarrollo personal como el social. Las concepciones eclesiásticas anteriores de la revelación se transfirieron a las estrategias que producían la reflexión personal y el desarrollo moral del individuo, interior y guiado por el sujeto mismo (véase, por ejemplo, la exposición sobre las cosmologías religiosas y las teorías del cambio social y la evaluación en Popkewitz, 1984, 1991). La administración social del “yo”, como señalan Foucault (1985) y, más recientemente, Rose (1989), reactivó el interés eclesiástico por el rescate del “*alma*” por medio de los discursos científicos<sup>7</sup>. El movimiento *American Social Gospel*<sup>8</sup>, al que se adhirieron muchos e importantes educadores y científicos sociales estadounidenses, constituye un caso paradigmático. En estas ideas nuevas sobre el progreso, se mezclaron ciertas ideas religiosas y morales calvinistas de redención con otras derivadas de la ciencia, la planificación social y las políticas de bienestar. El movimiento *Social Gospel* “veía” la salvación del individuo vinculada con cambios institucionales a través de los cuales los individuos podrían superar sus “*pecados*”.

Aunque la teoría social y la pedagogía hicieron suyas algunas ideas religiosas del cambio (individual y social), en las primeras décadas de este siglo, las ciencias sociales ya no promovían explícitamente la ética cristiana (véanse, p. ej.: Popkewitz, 1993; Simola y Popkewitz, 1996). Los métodos de la ciencia social universalizaron y secularizaron determinados valores morales y religiosos relacionados con el capitalismo organizado y un protestantismo gene-

---

(6) Aunque nuestra idea contemporánea de progreso, como modelo lineal de desarrollo, es una invención del Renacimiento, las ideas de desarrollo y de progreso están presentes en el pensamiento clásico. Por ejemplo, los griegos tenían una concepción del mundo que no situaba a las personas en el centro de la escena ni como el eje de la sociedad en torno a la humanidad. Aunque existía la creencia en el desarrollo y en el crecimiento, el perfeccionamiento social no constituía la base de la organización de la sociedad —no había una idea de filosofía del cambio biológico ni de perfeccionamiento cultural de la humanidad; todos los seres vivos tenían sus propias leyes de causa, mecanismo y finalidad, su sucesión fija de etapas y finalidades—. Con el cristianismo, los elementos de resignación y fatalismo de la actitud clásica se transformaron en elementos de esperanza y futuro; el tiempo pasa a ser lineal e irreversible, introduciéndose un movimiento dialéctico del nacimiento a la crisis, la crucifixión y la resurrección. También está presente una idea de necesidad histórica. Se creía que lo ocurrido en el pasado no era meramente accidental, sino necesario.

(7) También se redefinieron los sistemas religiosos de autoridad, en parte, mediante los cambios producidos en las cosmologías sociales en los que había de verse la religión (con respecto a la descripción sobre la religión en la modernidad, véanse: Berger, 1969, y Luchmann, 1967).

(8) “*Evangelio social norteamericano*” (N. del T.).

ralizado y unitario (véanse, p. ej.: Popkewitz, 1984; Wagner y cols., 1991). Tras un importante debate y luchas internas en los Estados Unidos, a finales de siglo, una tendencia reformista, basada en conocimientos concretos, reemplazó el enfoque normativo, especulativo y filosófico de las ciencias sociales.

La psicología constituía una disciplina redentora fundamental de las ciencias sociales. A finales del siglo pasado y principios de éste, en Rusia, Alemania y los Estados Unidos, los discursos psicológicos reconstruyeron las creencias de la Ilustración en la "razón" del individuo como motor del cambio. La administración de la **reflexión sustituyó la revelación** en la búsqueda del progreso humano. En estos discursos psicológicos estaba incluida la omnipresente creencia política del siglo XIX acerca de que la ciencia produciría las "mentalidades" de los ciudadanos, que actuarían con prudencia y autonomía en los nuevos sistemas "democráticos".

Institucionalmente, la psicología reemplazó a la filosofía moral para proporcionar un enfoque científico a la salvación del alma (véase, p. ej.: O'Donnell, 1985). Desde el punto de vista discursivo, la psicología transfirió las prácticas religiosas *confesionales* al ámbito de la reflexión y la autocrítica personales. *La salvación y la redención personales estaban relacionadas con el desarrollo y la "realización" personales, palabras que indicaban motivos religiosos, aunque colocadas en discursos seculares de ciencia y progreso racional.*

El efecto del poder pastoral consistía en descentrar al individuo, haciendo que determinados atributos y disposiciones específicos constituyeran el núcleo central del cambio. Estas tecnologías confesionales abrían los pensamientos y aspiraciones del individuo a la inspección, el examen y la regulación. La organización de la reflexión mediante las técnicas pastorales, producían momentos de duda y escepticismo, pero ese escepticismo, el cuestionamiento y la solución de problemas se relacionaban con las pautas que vinculaban los registros de la administración social y los registros de la libertad<sup>9</sup>.

Cuando las disciplinas de la educación introdujeron las lentes psicológicas en la práctica pedagógica, surgió el sentido terapéutico del individuo. Era posible estudiar, normalizar y revisar al individuo como un "yo" constructivo y

---

(9) Esto no impide el cambio, como estudió con acierto Durkheim (1977) cuando se refería a la introducción del cuestionamiento a través del *trivium* de la universidad medieval.

productivo. Las nuevas pedagogías del aprendizaje, la resolución de problemas, la medida y el desarrollo del niño no sólo regulaban el modo de constituir la información, sino también los principios mediante los cuales los individuos evaluaban su competencia y rendimiento personales. En un texto sobre la educación de 1899 titulado: *The American Citizen*, el fundamento de ese ciudadano suponía “*seguir*” retrospectivamente la idea del gobierno y de la ética hasta su base religiosa (Dole, 1899). En este contexto, la escolarización tenía que inscribir “*una consideración del bien público, el bienestar de la nación o el interés de la humanidad*” en la “*emoción patriótica y el entusiasmo moral*” del niño.

Por último, las metáforas operativas de la cultura redentora se relacionaban con **proyectos sociales, colectivos** (véase: Rose, en prensa). La imaginaria política contemplaba una planificación en torno a soluciones universales, “*sociales*”, con respecto a la cuestión social de las deficiencias en la realidad social. Por ejemplo, el discurso nacional sobre el progreso definía a los Estados Unidos como un “*Nuevo Mundo*”, metáfora que unía la idea de la construcción de la nación con el sentido religioso del destino manifiesto. La norteamericanización del individuo suponía a un ciudadano que cooperaba con los proyectos colectivos “*sociales*”. La planificación urbana racionalizaba la ciudad señalando modelos ideales de movimiento social y de administración de la ciudad. La sociología se centró en problemas de control social (en el sentido de planificación institucional) para mejorar la situación de los pobres (Franklin, 1987). La psicología se ocupó del rendimiento como si estuviera fijado institucionalmente y fuese independiente de la acción. Las teorías del aprendizaje se centraron en situaciones experimentales, artificialmente diseñadas, para comprender las reglas universales de la interiorización de destrezas, actitudes y conocimientos. Los modelos fordista y taylorista de producción, ideas que se extendieron incluso hasta la Unión Soviética, se construyeron sobre unas concepciones de funciones comunes, identidades fijas y partes definidas que se resumían en la intercambiabilidad en la línea de producción.

Como en el caso de los demás proyectos sociales, la formación del profesorado y la práctica pedagógica se centraron en la implantación de **proyectos sociales y colectivos**. Las teorías de la práctica pedagógica y de la infancia estructuraron un continuo de valores que situaban al niño normal o anormal en cuanto al pensamiento, la acción, la visión y el sentimiento. La rivalidad de las teorías curriculares vigentes a principios de siglo se establecía en torno al modo de regularse los individuos a sí mismos (“*llegar a entender*”) y “*participar*”.

*par inteligentemente*") en los nuevos conjuntos de relaciones sociales e instituciones de la democracia liberal. Estas instituciones abarcaban las burocracias estatales, el comercio y las relaciones laborales. Desde el pragmatismo de John Dewey hasta las teorías de la utilidad social de David Snedden, el currículo se orientaba hacia el ciudadano productivo.

### C. El populismo y la salvación del alma: *The American Jeremiad*.

En el contexto de la educación, nunca se expresó, como tal, un enfoque redentor, aunque se interpretó a través de la retórica del populismo. Ese populismo hizo que los discursos de las profesiones entraran a formar parte del proyecto de emancipación y desarrollo del individuo. Ya en la década de 1830, el populismo hizo su aparición en los Estados Unidos como revuelta agraria de grupos rurales que se oponían a las grandes empresas, el saber profesional y el gobierno. Había que devolver el gobierno al pueblo, cuyos presuntos valores eran los rurales y del *"Medio Oeste"*. A finales del siglo XIX, los nuevos grupos profesionales urbanos utilizaron el populismo como retórica redentora en relación con la reforma cívica y la administración social de la libertad. Con una finalidad moral, la reforma cívica llevaría los valores agrarios a las ciudades combinando la iniciativa personal con la oportunidad individual. El nuevo saber profesional se plasmó en una expresión que cobró vigencia en aquella época: *"el profesional experto al servicio del ideal democrático"*<sup>10</sup>.

El populismo situaba los discursos científicos en el sentido de reunir diversos intereses políticos y civiles para producir el bienestar y el progreso generales. Las nuevas ciencias sociales y de la educación sirvieron para convertir las quejas de los inmigrantes y de los pobres en problemas de política pública, pero su misión social produjo también el efecto de poner en circulación determinadas reglas de participación mediante las que se solucionarían los problemas personales y sociales.

Los temas redentores y populistas crearon las particulares formas retóricas de *"The American Jeremiad"* (véase: Bercovitch, 1978). Las intimaciones proféticas de Jeremías, profeta hebreo del siglo VII a.C., que predijo la destrucción del templo, se reconstruyeron en los sermones puritanos de Nueva

---

(10) Tomo esta expresión de la bibliografía de fines de siglo sobre la nueva función de la universidad de los Estados Unidos en la producción de conocimientos científicos para el progreso social.

Inglaterra para transmitir un mensaje doble: estos sermones eran guías prácticas y espirituales que unían la teología y la política, relacionando la política con el progreso del Reino de Dios. En contraste con las manifestaciones jermíficas europeas, que proclamaban los pecados del pueblo, "*The American Jeremiad*" era optimista, pues unía las críticas intelectuales y políticas con afirmaciones relativas a que el progreso social produciría la redención espiritual.

Las ciencias sociales y de la educación tomaron como algo natural la dualidad de la *American Jeremiad*. En la educación, la ciencia tenía que ofrecer ayuda práctica al profesor y presentar unas prácticas adecuadas para la reconstrucción social de la individualidad necesaria para la visión milenarista del "*Nuevo Mundo*". Las escuelas tenían que contribuir al establecimiento de una sociedad más progresista e igualitaria mediante la creación de un niño dispuesto a participar de forma socialmente adecuada. En aspectos significativos, al leer los escritos curriculares y los estudios sobre el niño de finales del siglo XIX y principios del actual, podemos observar que hacen suya la dualidad de la *American Jeremiad*. Su pragmatismo insertó el pensamiento científico y el liberalismo en la problemática de la enseñanza.

El nuevo populismo organizado no sólo se centró en la política social, sino también en el desarrollo del dominio de las materias en la universidad estadounidense que, originalmente, fue una invención eclesiástica. La idea de que las ciencias sociales proporcionan "*saberes útiles*" se expresó a través de la creencia de que la universidad debía aportar un dominio experto del saber que sirviera tanto al estado como a la sociedad civil de modo no sesgado: la universidad y sus disciplinas estaban al "*servicio del ideal democrático*" (véase, p. ej.: McCarthy, 1912). Se afirmaba que el saber profesional describía el funcionamiento de las cosas y los grupos de la sociedad podían utilizarlo para promover sus propios intereses sociales.

Este populismo se abastecía a sí mismo. Convirtió las ciencias sociales en portadoras de una "*verdad*" que proyectaba el pasado y el presente en la planificación del futuro. Al proporcionar un campo administrativo al saber profesional, la investigación tenía que descubrir a los actores a priori que producían el progreso social. Ésta se convirtió en el principio del cambio. Pero la estructuración del actor creó también a un nuevo experto profesional que sería la "*voz del pueblo*". El profesional en cuestión tenía que ser el oráculo moderno que descodificara los asuntos sociales con el fin de que los sujetos actuaran con fundamento (Popkewitz, 1991). Los oráculos de la antigua Grecia, que proclamaban las respuestas de Dios sobre el futuro en el altar del templo, se

reconstruyeron como el saber revelador de la ciencia social, carente de receptor y de emisor, salvo en el plano retórico, como saber *"del pueblo"* o, expresado en uno de los eslóganes actuales, como saber extraído de *"la sabiduría práctica de los profesores"*.

Resumiendo lo dicho hasta aquí, a finales del siglo pasado y principios del actual, una cultura redentora relacionó el saber profesional con la administración de las instituciones sociales y de la individualidad. La redención para gobernar el alma llevó consigo el estilo retórico particular de la *American Jeremiad*. La retórica jeremíaca vinculó las prescripciones morales y políticas para el *"bien público"* con los logros, la competencia y la salvación del individuo, aunque la gobernación ponía al experto al servicio del ideal democrático mediante una retórica populista. La administración social de la libertad formaba parte de la red de poder, adoptando la forma de proyectos colectivos, cuyas consecuencias generaron unos principios que admitían a la participación a unos grupos y excluían a otros, como veremos en el apartado siguiente.

#### **D. La redención como participación normalizadora: calificación y descalificación del individuo como ciudadano.**

Para observar con mayor detenimiento los efectos de la cultura redentora de las reformas educativas y de las ciencias de la educación, tenemos que considerar que la autonomía personal, tan fundamental para la construcción del nuevo ciudadano y hombre [sic], *"no era la antítesis del poder político, sino una expresión clave de su ejercicio, sobre todo porque, en su mayor parte, los individuos no son meros objetos de poder, sino que forman parte de sus operaciones"* (Rose y Miller, 1992, p. 174). Si nos centramos en las formas de expresión que convierten al niño en *"aprendiz"*, se construye un tipo determinado de individualidad que se centra en la organización del pensamiento y la resolución de problemas del niño (véase, p. ej.: Meyer, 1986). Las actitudes, capacidades y emociones de los niños se examinan mediante planes de intervención relacionados con las ideas de las *"necesidades"* sociales colectivas y las prioridades culturales.

*La escuela tenía que actuar como una tecnología moral, no inculcando meramente la obediencia, sino tratando también de configurar la personalidad mediante la emulación del maestro por el niño, mediante el uso de técnicas pastorales para estimular el autoconocimiento y reforzar el sentimiento de identificación por simpatía, mediante el establecimiento*

*de relaciones entre la virtud, la sinceridad, la negación de sí mismo y un placer purificado (Rose, 1989, p. 223).*

Mientras que las prácticas pedagógicas anteriores buscaban la verdad en la divina providencia, el saber pedagógico “moderno” combinaba determinadas ideas religiosas acerca de la salvación con posturas científicas en relación con la verdad y con el gobierno racional del yo. La escolarización era un programa de disciplina y entrenamiento de las capacidades políticas y sociales del ciudadano democrático (Hunter, 1995, pp. 152-163). Había que redimir a los niños, rescatados y salvados al convertirlos en ciudadanos productivos (Baker, en prensa; Popkewitz, 1996).

Pero el saber pedagógico no suponía una concepción neutra de la racionalidad y la razón. Las ciencias pedagógicas hacían suyas determinadas ideas políticas concretas (véase, p. ej.: Hultqvist, en prensa). Por ejemplo, a finales del pasado siglo y principios de éste, las teorías y tecnologías de la práctica pedagógica se centraban en un individuo cuyas disposiciones podían responder activamente a las “necesidades” sociales colectivas del lugar de trabajo, la familia, la higiene, así como a la política. El movimiento de la ciencia doméstica para la reconfiguración de la clase trabajadora y el hogar burgués y las concepciones de la infancia introdujo en el proceso educativo unas ideas políticas sobre el ciudadano demócrata liberal.

Los discursos sobre el desarrollo y el rendimiento actuaron para separar y clasificar objetivamente a los individuos mediante la creación de distinciones cada vez más finas de la conducta cotidiana, mientras que, hoy día, parece “natural” hablar del niño en términos de problemas de “desarrollo”, registrar las normas de rendimiento para evaluar las competencias y preocuparse de la formación de la identidad mediante los conceptos de “autoestima, motivación, personalidad y cognición”.

Pero las ciencias de la educación no sólo reinterpretaron al niño; también reconfiguraron la identidad del profesor. ***Había que rescatar primero al profesor profesionalizado con el fin de rescatar al niño.*** Durante la primera parte del siglo XIX, la preparación del maestro consistía en la concienciación para “profesar” la sinceridad cristiana. La enseñanza era un aprendizaje que consagraba la devoción del individuo para trabajar y manifestar la sinceridad cristiana, a cuya inspiración se otorgaba mayor importancia que a las competencias “docentes” específicas. El “nuevo maestro” se comprometía con los ideales generales de servicio, con una formación científicamente orientada y

con su ambición profesional. La formación del profesorado era un “*proceso civilizador*” que normalizaba las disposiciones y sensibilidad de quienes iban a enseñar.

La formación del profesorado era fundamental para la reconstrucción de la identidad de los profesores. Los administradores de la escuela de la Era Progresista, proponentes y beneficiarios de la centralización escolar durante los primeros años del siglo XX, querían a un profesor nuevo cuyas tendencias fueran más cosmopolitas que comunales.

*La profesionalización se convirtió en instrumento para la total reconfiguración de las líneas de autoridad en la administración escolar, para eliminar a aquéllos cuyos orígenes étnicos y sociales fueran menos deseables mediante los requisitos para cursar la enseñanza superior y para infundir un sentido de lealtad, no hacia la comunidad, sino al director escolar, al inspector y al profesorado de educación (Murphy, 1990, p. 23).*

Los discursos académicos de la ciencia social y de la psicología modificaron las destrezas y disposiciones que definían la docencia. El saber profesional tenía que separar a los maestros urbanos de su comunidad local y de las alianzas políticas posibles con estos grupos. Las normas de identidad que ofrecían las reformas educativas progresistas eran particularmente adecuadas para los varones jóvenes, blancos y de clase media, aunque el público al que se orientaban los administradores era el femenino y el constituido por los miembros de los grupos étnicos que llegaban con las inmigraciones en masa de finales del siglo pasado y principios del actual. Los discursos de la formación del profesorado contribuían a reconstruir las identidades de los maestros urbanos que, tradicionalmente, provenían de familias de clase trabajadora y tenían orígenes étnicos identificables. No obstante, estos proyectos de reforma produjeron ciertas tensiones cuando la profesionalización de la docencia introdujo a las mujeres en una ideología del profesionalismo que negaba las concepciones familiares de la enseñanza, aunque proporcionaba una vía hacia la autonomía y la categoría ocupacionales (Mattingly, 1987).

**Las prácticas “civilizadoras”** que aprendían los profesores en la enseñanza superior pretendían reemplazar la familia y la comunidad como procesos primarios en la socialización de los niños. Esta práctica resulta paradójica a la luz de las reformas contemporáneas de la escuela, preocupadas por “introducir” a los padres y la comunidad en la escuela. Al pensar en la reforma

contemporánea, debemos recordar que esta idea de *"introducir"* a los padres en la escuela surge tras una exclusión sistemática que se produjo hace cien años. Aunque la retórica al uso habla de *"dar voz"* a los grupos excluidos y, por tanto, de que la enseñanza sea democrática y emancipadora, esta frecuente petición de reconstruir los principios de participación y de responsabilidad se produce a través de discursos sobre las cualidades redentoras de los padres y de la *"comunidad"* para salvar al niño. Esta llamada a la salvación supone unos discursos que construyen determinados conjuntos de normas sobre el niño, los padres y la comunidad que se derivan de ideas políticas sobre las poblaciones de los grupos constituidos en objetivos de la acción. No se trata de que participe un padre o comunidad *"natural"*, sino unos grupos definidos mediante las distinciones, diferenciaciones y normas de los discursos sobre la participación.

Es más, aunque la cultura redentora en la educación pretendía *"tratar"* del mismo modo a todos los niños, se fundaba en un terreno de juego desigual<sup>11</sup>. Las normalizaciones que llevan consigo las prácticas pedagógicas inhabilitaban para participar a determinados niños que no se *"ajustaban"* a las normas de la media en el proceso educativo. Aunque se pretendía que las teorías del aprendizaje y los estudios sobre el desarrollo del niño aumentaran la libertad individual a través de la educación, las categorías de infancia que establecían adjudicaban a todos los niños unos mismos conjuntos de normas. Baker (en prensa) dice que, en los Estados Unidos, por ejemplo, el movimiento del estudio del niño utilizaba unos pares categoriales para clasificar a los niños: blanco y negro; varón y hembra, y civilizado y salvaje. Estos pares clasificaban las disposiciones subjetivas de los niños mediante normas extraídas de una particular visión protestante de la individualidad, angloparlante, masculina y racialmente sesgada. La adopción de normas produjo unos sistemas de habilitación e inhabilitación de los niños con respecto a la acción y la participación, dictaminando que los niños que no se ajustaban a la normativa eran *"ineducables"*, dado que no se les podían aplicar las normas de *"desarrollo"*, aptitud ni, en consecuencia, las reglas de la razón.

---

(11) Durante los años en torno al cambio de siglo, había una preocupación acerca del carácter étnico de los grupos que migraban de Europa del este y del sur, carentes de las ideas protestantes de *"civilidad"*, así como por la transformación de las poblaciones afronorteamericanas e indígenas norteamericanas en ciudadanos *"productivos"*. La asignatura escolar de *"ciencias sociales"* surgió de esta preocupación.

Si extendemos la exposición de Norteamérica a Europa septentrional y occidental, los temas redentores presentes en la práctica pedagógica incluían sistemas concretos de distinciones y divisiones. Los principios en los que se basaba el aprendizaje escolar incluían normas concretas que operaban diferencialmente, promoviendo la movilidad social de ciertos (pocos) grupos, así como, utilizando la expresión de Bourdieu, legitimando el capital cultural de ciertos sectores de la burguesía (véanse, p. ej.: Tallberg Broman, 1993; Johansson y Florin, 1993)<sup>12</sup>.

Resumiendo, *la cultura de la redención y el progreso instauró una profesionalización del profesor y de la práctica pedagógica orientada a regir el alma. Esa gobernación combinaba los aspectos que el sociólogo alemán Scheler consideraba separados en la modernidad: competencia, rendimiento y salvación. Los principios rectores eran los efectos del poder, aunque oscurecidos mediante una retórica populista.*

---

(12) Puede verse una perspectiva comparativa con respecto a la formación del profesorado, p. ej., en: Popkewitz, 1993.





## EL CAMBIO DE LOS SISTEMAS DE GOBERNACIÓN EN LA REFORMA Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS: EL MAESTRO PARTICIPANTE Y CONSTRUCTIVISTA Y EL NIÑO

La instauración de la *cultura redentora* proporciona un horizonte histórico a los principios incluidos en las reformas e investigaciones educativas contemporáneas. Las reformas actuales restauran *tres lugares importantes como sedes de las prácticas rectoras o gobernadoras: el estado, las ciencias sociales y la práctica pedagógica*. Las metáforas operativas del progreso y la redención ya no se derivan de normas sociales colectivas, de funciones comunes ni de identidades fijas. Las reformas se refieren a identidades múltiples, a la colaboración, la *"comunidad"* local y a una resolución de problemas flexible.

En los decenios anteriores, la cultura redentora estaba relacionada con un tipo determinado de constructivismo que surge hacia el final de la Segunda Guerra Mundial. Este constructivismo supone un individuo que es un *"yo"* activo y con iniciativa: un ciudadano descentralizado, que es una persona activa, automotivada, participativa y que resuelve problemas (pueden verse exposiciones comparativas sobre el niño constructivista en: Walkerdine, 1988; Hultqvist, en prensa; Hunter, 1994). Las identidades sociales y colectivas y las normas universales incluidas en las reformas anteriores se sustituyen por imágenes de una identidad local, comunitaria y flexible.

Podemos considerar la *"guerra contra la pobreza"* de los años 60 en los Estados Unidos como un ejemplo de política constructivista que combina la preocupación por el yo con iniciativa con las metáforas de la *"comunidad"*. La política gubernamental formuló la cuestión de la pobreza en el sentido de superar los efectos psicológicamente debilitadores de la pobreza. Se consideraba que la clave del éxito o el fracaso de la *"guerra contra la pobreza"* esta-

ba en la subjetividad del pobre. Los programas contra la pobreza tenían que reestructurar a los “*pobres*”, de manera que, en sus relaciones sociales, se vieran a sí mismos como individuos activos, eficaces y competitivos. Era fundamental la intervención temprana en la gobernación del individuo: los programas dirigidos a los niños pequeños, como *Head Start*, convertirían a quienes vivían en la pobreza en ciudadanos que interiorizarían las normas competitivas, de iniciativa y participativas. La gobernación de los pobres era local, “*comunitaria*” (el control “*comunitario*” de las escuelas).

En los discursos políticos recientes, las expresiones del neoliberalismo, como “*mercados*”, “*privatización*” y “*comunidad*”, hacen suyo el agente local, constructivista, como en el caso de “*salud comunitaria*”, “*escuelas comunitarias*”, “*sistemas de bienestar dependientes de la comunidad*” (Rose, 1994, en prensa). Los debates sobre el multiculturalismo y los cánones de la alfabetización “*cultural*” de las universidades, a menudo con planes ideológicos diferentes, mantienen imágenes del ciudadano constructivista y participante que tiene múltiples identidades y actúa en un mundo que requiere más flexibilidad y fluidez que estabilidad.

Podemos examinar la reconstrucción de los principios de gobernación desde el punto de vista de un “*ciudadano*” constructivista y participante en dos posturas ideológicas aparentemente diferentes en relación con la reforma educativa. Una es la **reforma sistémica de la escuela** y la otra está constituida por unos discursos críticos y de oposición que combinan las preocupaciones **postmodernas**, con múltiples identidades, y un discurso redentor **marxista cultural** sobre la emancipación. Sostengo que ambos programas de reforma reconstruyen el populismo de la *American Jeremiad*. En este capítulo, examinaré algunas de estas imágenes de participación y del constructivismo en un campo de prácticas múltiples sobre la colaboración, la investigación-acción, el profesor reflexivo y la decisión “*descentralizada*”. Cuando se examinan las distintas prácticas y se observa que están relacionadas, podemos entender esas prácticas como los efectos del poder y de las estrategias de gobernación.

Aunque esta exposición se centra en las prácticas de reforma en los Estados Unidos, la cultura redentora también está presente en las prácticas pedagógicas de Europa occidental y de Latinoamérica. Un proyecto de investigación que está desarrollando FLASCO en Buenos Aires ha situado la cultura de la redención del profesor constructivista como el principal vínculo de los alumnos y de los profesores de formación del profesorado con su profesión,

sobre todo en un período de problemas económicos y de conflictos<sup>13</sup>. Sin embargo, en contraste con la cultura redentora antes descrita, que tiene importantes elementos protestantes, la cultura argentina combina un legado católico con una “*cultura académica*” internacional con tendencias y manifestaciones diferentes de las expuestas en este ensayo.

### **A. Las políticas y las ciencias de la creación del maestro “participante y constructivista”.**

Como ocurría en los discursos de finales del siglo pasado y principios de éste que acabamos de comentar, los relativos a la reforma sistémica de la escuela y al “*maestro postmoderno*” dirigen su atención al alma del maestro, en nombre del ideal democrático. Se “*rehace*” al maestro (y al niño) “*nuevo*” como un individuo “*capacitado*”, que resuelve problemas, capaz de responder con flexibilidad a los problemas que carecen de límites precisos o de respuestas únicas. Se presume que el maestro posee una individualidad pragmática relacionada con las contingencias de las situaciones en las que surgen los problemas. El nuevo sistema de gobernación mezcla las ideologías de derechas, de izquierdas y liberales mediante un populismo que, textualmente, caracteriza la investigación como elemento que promueve los intereses de la escuela y el maestro democráticos.

La **reforma sistémica de la escuela** es un discurso sobre la política, patrocinado por el estado, basado en la idea de que la investigación estadounidense ha descubierto los componentes necesarios de las escuelas que alcanzan el éxito. La función del gobierno del estado consiste ahora en desarrollar una política coherente que coordine y promueva la implantación de “*prácticas satisfactorias*”. En contraste con las tentativas anteriores de reforma, que buscaban soluciones universales a los males de la sociedad a través de la escuela, la **reforma sistémica de la escuela** busca soluciones locales y múltiples a través de los esfuerzos cooperativos del gobierno federal, las escuelas locales, la comunidad y los profesores. En los nuevos discursos de reforma, para la reestructuración de la escuela, es fundamental la relación

---

(13) Estos comentarios se han extraídos de una nota sobre la investigación de I. Dussel. Agradezco su disposición a compartir estas reflexiones y a ayudarnos continuamente a comprender las distinciones que hago desde el punto de vista histórico.

reformulada entre las administraciones gubernamentales centrales, las administraciones escolares locales y regionales, los profesores, la investigación universitaria y la "comunidad" y los grupos de padres.

Esta versión más reciente del discurso redentor reúne dos estratos diferentes de la reforma. Uno de ellos supone la reorganización del proceso de decisión en la escuela. En los Estados Unidos, por ejemplo, las normas nacionales de las distintas áreas curriculares se elaboran mediante acuerdos de colaboración entre funcionarios gubernamentales federales, los gobiernos estatales y las organizaciones profesionales. Aunque los discursos de reforma propongan normas nacionales, las enuncian mediante expresiones que recuerdan los objetivos populistas de mantenimiento de la participación local en las escuelas, buscando el consenso sobre los "objetivos" utilizados para orientar y juzgar las escuelas.

Estas normas han de implantarse en el contexto de la organización local de decisión de la escuela. La "decisión compartida" y la gestión local de las escuelas tienen que reemplazar el sistema más burocrático y centralizado de gobernación escolar. Este proceso de colaboración está relacionado con algunos principios democráticos generales: la idea de poderes justos, derivados del consentimiento de los gobernados o, al menos, de los adultos gobernados (véase una crítica de esta práctica, p. ej., en: Weiss, 1993). Se dice que las decisiones relativas a la escuela se toman con mayor fundamento en el lugar en el que surgen los problemas. Se considera que los esfuerzos que llevan a cabo las administraciones locales, los padres y los profesores dan como resultado mejores políticas, mayor dominio de las cuestiones de los profesores e innovaciones, cuando los profesores se hacen cargo de sus propias prácticas.

El tema redentor tiene que "rehacer" el alma del nuevo "profesor". Las estrategias de reconstrucción aparecen como **prácticas pedagógicas constructivistas** que hacen hincapié en el profesor descentralizado y local. Por ejemplo, se considera que los profesores y los alumnos participan en la construcción del saber como individuos activos que producen, modifican e integran ideas<sup>14</sup>. Las reformas de la formación del profesorado, parte del movimiento

---

(14) La palabra "constructivista" es un término discutido. Su delimitación conceptual supone una visión de la individualidad más psicológica que social. En consecuencia, el uso que hago del término "constructivista" se centra en normas y reglas generales o paradigmáticas que sitúan ese debate (expongo esta idea de "paradigma" en Popkewitz, 1984).

para la reforma sistémica de la escuela, sostienen que “*el cometido genérico de la educación*” consiste en “*enseñar a los estudiantes a construir el saber y el significado, a activar la cultura...*”, apartándose de “*la plantilla de una única concepción*” de reforma, en beneficio de “*múltiples modelos*” (Holmes Group, 1990, pp. 10 y 6). En diversos informes sobre las normas del *National Curriculum*, como los propuestos por *The National Council for Teachers of Mathematics* (1989), aparecen ideas similares sobre el profesor y el niño participantes y colaboradores.

Pero, cuando nos fijamos con mayor detenimiento en las estrategias de reforma, la gobernación del alma se convierte en la personificación de la profesionalidad y del profesional. El profesor es un agente redentor que hace suyas e imparte las normas de la política y la investigación. El argumento relativo a la necesidad de dar coherencia a las políticas estatales se entrelaza con la gobernación del alma: el “*saber de los profesores, sus valores y compromisos profesionales y los recursos sociales de la práctica*” (Cohen, 1995, p. 16). “*Los profesores son también los agentes en los que debe basarse la política para resolver ese problema, porque, a menos que aprendan mucho más sobre las asignaturas que enseñan e inventen nuevos enfoques de la instrucción, no cambiará el aprendizaje de la mayoría de los alumnos*” (Cohen, 1995, p. 13).

Pero la imagen del profesor y del niño participantes y colaboradores no se limita sólo al discurso de la reforma sistémica de la escuela. La misma imagen del profesor se utiliza en un discurso, aparentemente opuesto, que, a menudo, se autodenomina “*postmoderno*” y que pretende dar “*voz*” a los grupos marginados. Esta preocupación por la *voz* vincula una determinada línea postmoderna que se centra en los efectos constitutivos del lenguaje con los supuestos marxistas hegelianos de las teorías críticas sobre la redención (aunque reconozco que hay otros argumentos “*postmodernos*”, con un encuadre epistemológico diferente, que también se centran en esta línea de la pedagogía crítica postmoderna<sup>15</sup>).

---

(15) Hay otros grupos de escritos postmodernos que tratan de distanciarse de los supuestos estructurales y hegelianos del marxismo, como en Slattery (1995) y Martusewicz y Williams (1994). Estos argumentos, como el que exponemos aquí, aceptan el estilo retórico de la *American Jeremiad* y, en un caso, se afirma que es currículo postmoderno presenta una “*declaración profética*” (Slattery, p. 249). Las limitaciones de espacio impiden realizar un análisis más riguroso del modo en que los distintos enfoques educativos críticos mantienen las reglas retóricas y el populismo que vinculan el estado, la ciencia social y la práctica pedagógica con la gobernación del alma.

Mientras que las reformas sistémicas de la escuela pretenden rescatar al niño en nombre de la sociedad, el discurso postmoderno de las pedagogías críticas se centra en el profesor que rescata la sociedad a través del niño que vive en múltiples comunidades. La inserción de la voz en los discursos *"post-modernos"* sitúa retóricamente los grupos social y económicamente marginados como agentes de su propia emancipación y liberación. Se prevé que este rescate se produzca gracias al profesor (y al niño) constructivista y participante, que se redime mediante un escepticismo que se transforma en potenciales liberadores.

El rescate supone una práctica pedagógica que aporta su escepticismo a las estructuras sociales vigentes. Esto implica, en una expresión sofisticada que une los esquemas postmodernos y marxistas, algo más que la mera instrucción relativa a la lectura y la escritura; *"implica, en suma, la necesidad de los esfuerzos del grupo para cambiar los procesos institucionales de creación, implantación y evaluación de cursos, de manera que pueda situarse a los alumnos en el problemático rumbo de aprender cómo imaginar la sociedad como una estructura de elementos contradictorios y competidores"* (Giroux, 1990, p. 190). En otro caso, que presenta ideas feministas postmodernas, el profesor tiene que *"aprender a sospechar de las prácticas"* (Lather, 1991, p. 166), debiendo utilizar los textos *"para ilustrar más que para afirmar... para exponer más que para analizar"* y la práctica pedagógica como *"interrupción de las relaciones sociales de dominio"* (Lather, 1991, p. 159).

## **B. Progreso, redención y el profesor colaborador que suponen.**

Aunque el tema redentor se plantea retóricamente en nombre de los principios democráticos, las estrategias concretas se orientan a la gobernación del alma. Esto reconstruye la relación histórica del registro de la administración social y del registro de la libertad que vinculaban el estado y las ciencias sociales a finales del siglo pasado y principios del actual.

Desde el punto de vista de la reforma sistémica de la escuela, la colaboración es un sistema negociado de construcción mutua del saber. En este discurso, se presume que cada grupo (individuo) aprende de los demás. La equidad se define como el hecho de dar una *"voz auténtica"* a los niños, padres y miembros de la comunidad que fueron excluidos de los procesos de decisión de las escuelas. En un nivel diferente, se supone que la escuela democrática tiene que unir a los profesores y a los investigadores, *"invalidan-*

do", por tanto, la distinción entre quienes enseñan a los niños en la escuela y quienes enseñan en la universidad (Boostrom y cols., 1993). Se considera que cada conjunto de actores tiene un punto de vista específico que es real y natural, aunque negociado mediante las acciones de colaboración: tanto los profesores como los investigadores tienen que llegar a comprender y respetar las diferentes perspectivas que tienen.

Desde la postura postmoderna marxista, la idea negociada del poder se sitúa ideológicamente de otra manera como, por ejemplo, mediante la redacción cooperativa, que supone unas prácticas "liberadoras" como la elaboración de una biografía colectiva. Las nuevas prácticas pedagógicas constituyen "un modelo para minimizar la capacidad del investigador para vigilar el saber" (Lather, 1991, p. 165). Se supone también que este modelo implica que los profesores deben colaborar con los investigadores al escribir para evitar "la apropiación de la experiencia del otro y la intrínseca disparidad entre el redactor y el individuo sobre el que se escribe" (Lather, 1991, p. 160).

El escepticismo de los discursos postmodernos se une al **discurso redentor de la American Jeremias: se supone que el escepticismo produce la acción y opera como un "lenguaje de posibilidad" inscrito textualmente por el investigador**. Esto aparece con mayor claridad en el concepto de "voz", que relaciona el tema redentor, liberador y universalista, de las ideas estructurales sobre los grupos apartados de la participación pública con la presunción fenomenológica de que las experiencias de los distintos grupos sólo son "naturales" y "reales" para ellos<sup>16</sup>. La praxis de la enseñanza, un concepto griego reformulado en la dialéctica marxista, tiene que abrir los "textos a un amplio conjunto de significados y posturas, organizando e interpretando las experiencias del estudiante como parte de unos discursos más generales de ciudadanía crítica y de democracia" (Giroux, 1990, p. 370).

Pero, para que funcione la cultura redentora, el profesor y el niño se naturalizan como objetos que rescatar. La reforma sistémica trata a los diferentes actores como grupos o individuos indiferenciados que "hacen" su propio saber y negocian sus significados. No obstante, el saber del profesor se incluye en los datos que el investigador clasifica, divide e interpreta para "dar-

---

(16) Agradezco a Lynn Fendler un enunciado tan claro de esta relación. Es más, la incorporación del marxismo norteamericano resulta paradójica, porque ha sido cuestionada por la teoría social postmoderna fuera del campo de la educación.

les" voz. La psicologización del individuo "que resuelve problemas" que aparece en las pedagogías constructivistas de la reforma sistémica de la escuela y que menciona también el saber "personal" y la "sabiduría del profesor" constituye la inscripción del agente propia del investigador. Es más, las descripciones construidas no son personales ni fundadas, sino construidas mediante sistemas particulares de racionalización elaborados mediante sistemas académicos de resolución de problemas. En sí y de por sí, esto no es bueno ni malo, pero la "sabiduría del profesor" da por supuesto un campo único, universal y ahistórico de representación de la realidad.

El discurso "postmoderno" naturaliza determinada visión del niño a través de su concepto de voz. Se presume que la "voz" "se hace con ciertos espacios de las clases [de los profesores] de manera que sus propias voces, junto con las de sus alumnos, pueden escucharse como un elemento más del diálogo y los encuentros críticos más generales..." con la autoridad social y política. Los alumnos tienen que "recuperar sus propias voces de manera que puedan volver a contar sus propias historias", haciendo, así, que los estudiantes puedan "comprobar y criticar la historia que les han contado con la que ellos mismos han vivido" (Giroux, 1990, p. 378). "Recuperar sus propias voces" indica algo que es natural en la expresión de los grupos, en vez de adquirido en las relaciones sociales.

Más aún, el concepto de "voz" supone ciertas distinciones que separan el estado de la sociedad civil (p. ej., "dando" voz a los grupos que permanecen "fuera" del estado). La "voz" naturaliza la distinción entre estado y sociedad civil al considerar diferente el saber "oficial" del "vivido". Como he dicho, la distinción de la filosofía política se deshizo en el momento en el que "nació" en las nuevas prácticas de gobierno del siglo XIX.

Volviendo a un tema del siglo XIX, aunque los planes de la voz y de la práctica pedagógica constructivista del profesor y del niño parecen diferentes, son revisiones de la *American Jeremiad*. Esto se produce a través de la doble inclusión de la crítica y de la redención mediante la gobernación del alma. Esta gobernación es un efecto del poder. **Los lugares de participación en ambos discursos de reforma producen nuevos campos a través de los cuales se determinan las lealtades y responsabilidades y se estructuran la preocupación y la participación personales.** El agente que ha de ser redimido se extrae de un razonamiento poblacional cuyos principios clasifican los grupos identificados. Esa inscripción de los individuos como miembros de poblaciones es el efecto del razonamiento del estado acerca de la administración de pobla-

ciones que surgió durante el siglo XIX (después de todo, “estadística” se deriva de la expresión francesa “aritmética de estado”).

### C. La investigación-acción y la dualidad de la *American Jeremiad*.

Podemos estudiar la reformulación de la *American Jeremiad* en la estrategia de reforma de la investigación-acción, práctica de reforma que enlaza las ideologías de la reforma sistémica con las tradiciones críticas que incluyen las investigaciones pedagógicas “postmodernas”. Se considera la investigación-acción como una estrategia que capacita a los profesores para reflexionar de forma más seria, sistemática y, a veces, más crítica sobre sus actuaciones en clase. Utiliza al profesor “constructivista”, cuyas características personales consisten en definir y resolver problemas “científicamente” y que —se supone— tiene la capacidad y la disposición adecuadas para trabajar de forma productiva y flexible. La investigación-acción está presente en una constelación de reformas que se están llevando a cabo en la enseñanza, la formación del profesorado y las escuelas, como la gestión dependiente de la misma escuela, la decisión escolar descentralizada y una organización gubernamental reestructurada del campo educativo que expondré más adelante en relación con la idea del currículo. La investigación-acción se hace viable gracias a las expectativas sobre participación y reflexión personal que están presentes en las demás estrategias de reforma.

La investigación-acción mantiene la dualidad del sermón puritano de Nueva Inglaterra. La investigación-acción se sitúa como una guía práctica y espiritual que vincula una teología de la redención con una política progresista y optimista. La investigación-acción une las críticas intelectuales con las afirmaciones que sostienen que estas críticas conducen inevitablemente al progreso social y a la redención espiritual. La redención que se ofrece proporciona consejos prácticos para mejorar la instrucción o, en su variante crítica, fomenta las prácticas adecuadas para la reconstrucción social.

Pero también hay que considerar la investigación-acción como un efecto del poder. Éste mantiene los principios de que la investigación es acción para el cambio social. Las estrategias de autoevaluación del profesor como *investigador* constituyen una extensión moderna del poder pastoral al que nos referimos antes. Las nuevas reglas de acción combinan la competencia, el rendimiento y la salvación del profesor, pero estas reglas de investigación como acción combinan teoría y práctica; se desdibujan las distinciones funda-

mentales entre saber teórico y saber práctico, entre saber y acción. Se sitúan los distintos saberes en un único continuo que imbrica entre sí todos los elementos constituyentes (Callewaert, en prensa). Callewaert indica que este continuo hace que el saber del investigador se convierta en lo que es normal con respecto al saber del profesor, un marco en el que *“el científico debería hacernos creer que el saber práctico que el actor tiene presente es teoría científica”*.

El populismo de la investigación-acción, como ocurrió en el pasado, oscurece las relaciones de poder que se encierran en las llamadas a la acción. Por ejemplo, surge un nuevo cuadro de investigadores de la educación cuyos discursos *“facilitan”* la colaboración del profesor participante y descentralizado. El nuevo investigador *“local”* habla del *“saber personal de los profesores”*, de *“la sabiduría de los profesores”* y de la relación de los profesores con las comunidades y los padres. Los principios de colaboración están regulados discursivamente por las nuevas teorías del aprendizaje de los niños que relacionan la escuela, al profesor y la comunidad. Mientras que los discursos de fines del siglo pasado trataban de eliminar las influencias comunitarias y étnicas mediante la educación formal de los profesores, los discursos actuales de la formación del profesorado vuelven a insertar a los padres y las características étnicas en las prácticas pedagógicas que incluyen el registro de la administración social.

La exposición precedente sobre la cultura redentora de la democracia y la participación pretende poner de manifiesto que la relación entre el trabajo intelectual y la acción es un efecto del poder. Es más, trata de mostrar que la mezcla de las acciones estratégicas, políticas, con la cultura de la redención lleva consigo una normalización de las prácticas que impiden los compromisos políticos en busca de unas condiciones humanas más responsivas, en vez de promoverlos.

# 3

## LAS PAUTAS CAMBIANTES DE GOBERNACIÓN: LA ESTRUCTURACIÓN DE LAS SUBJETIVIDADES DESCENTRALIZADAS EN LOS CAMPOS POLÍTICO, SOCIAL Y ECONÓMICO

Las nuevas imágenes de la reforma del profesor participante y constructivista son homólogas de los principios de gobernación en múltiples campos sociales, entre los que se encuentra la educación. Utilizo las homologías para indicar que los cambios que se producen en los distintos campos no son relaciones causales, sino que ocurren a través de múltiples trayectorias históricas y a largo plazo que no pueden reducirse a un elemento estructural, como la economía. En este capítulo, estudio los cambios de la política del estado con respecto a la educación, las modificaciones en lo que constituye los movimientos sociales y las transformaciones de los principios de la identidad del trabajador en las nuevas economías. Me remito a estas homologías entre el profesor participante y constructivista y otros campos sociales para manifestar que la cultura redentora de las ciencias de la educación es un efecto del poder. Lo que se describe como progresista y emancipador está inmerso en las cambiantes pautas de gobernación, aunque sean diferentes de las de principios de siglo.

En cierto sentido, podemos observar una relación entre el profesor participante y constructivista y los cambios que se producen en la educación, que son mecanismos dirigidos por el estado. Se ha propuesto una serie de reformas que tienen relación con la imagen del profesor a la que nos referimos en este ensayo. Por ejemplo, las reformas estadounidenses han llevado consigo múltiples cambios para “descentralizar” las decisiones en las escuelas que van desde las reformas de las “decisiones compartidas” hasta la “gestión a pie de obra” y la “elección de escuela”. Aunque estas reformas no tienen porqué ir a la par, cuando se examinan, resulta que las reformas piden un profesor que pueda responder pragmáticamente a los ambientes mutables gracias a su

orientación a la resolución de problemas. Esta sensibilidad pragmática está incluida en la imagen participativa y constructivista a la que hemos aludido.

*Las pautas de gobernación del estado y el nuevo profesor:* La relación de las prácticas pedagógicas constructivistas con las cambiantes pautas de gobernación del estado en la educación pueden estudiarse si se tiene en cuenta que los procesos descentralizados de decisión que se defienden en los Estados Unidos aparecen también en los movimientos de reforma de otros muchos países, desde la Argentina e Islandia hasta Suecia y los Estados Unidos (véanse, p. ej.: Hultqvist, en prensa; Johannesson, 1993). Cuando se estudia comparativamente esta relación, podemos vincular las políticas descentralizadas de organización escolar con los principios de gobernación del profesor constructivista y participante. Al hacerlo, puede entenderse con mayor claridad la cultura redentora de las ciencias de la educación como efecto del poder y el escepticismo ante la retórica de la “*emancipación*” o la “*capacitación*”.

No hace mucho, la reforma educativa sueca ha comenzado a enfatizar la figura del profesor como autor del *currículo*, es decir, hace hincapié en la función profesional del profesor en cuanto al desarrollo de los objetivos adecuados y un currículo flexible que responda a los nuevos objetivos generales del estado para las escuelas. Los programas de formación del profesorado han introducido nuevas asignaturas que incluyen la investigación-acción y las estrategias de evaluación dirigida por el profesor que proporcionan cierta flexibilidad en la medida de los resultados en clase.

Pero, para calibrar adecuadamente estas nuevas demandas de profesores flexibles y que resuelvan problemas, tenemos que percatarnos antes de que el *currículo* es un monumento erigido a una forma de razonar y de pensar sobre el profesor, así como sobre las prácticas docentes. “*Currículo*” es una palabra procedente del contexto anglo-norteamericano de gobernación escolar. La palabra no sólo describe los principios relativos a las acciones del profesor, sino que responde discursivamente a determinadas pautas de gobernación del profesor vigentes en estos sistemas estatales (véase, p. ej.: Popkewitz, 1996). “*Currículo*” no es una palabra propia del idioma sueco<sup>17</sup>. Por

---

(17) La palabra “*currículo*” se utilizó en las reformas suecas relacionadas con la escuela comprensiva de los años 60 y 70. Sin embargo, en los actuales proyectos de reforma del gobierno sueco, se le ha dado un nuevo sentido.

tanto, en la formación profesional del profesorado, la idea del "currículo" se asienta en el nuevo campo de la decisión educativa que se ha estructurado al efecto.

Para evaluar este campo, tenemos que darnos cuenta de que *currículo* es una palabra que cobra su importancia en los sistemas educativos anglo-norteamericanos. Estos sistemas se han regido históricamente mediante una mezcla de prácticas estatales centralizadas y descentralizadas, como las descritas antes en relación con los Estados Unidos (en algunas publicaciones, se considera que estos sistemas pertenecen a una tradición "no estatistas"; véase, p. ej.: Wittrock y Wagner, 1996). En los Estados Unidos, las prácticas discursivas de la administración escolar y las teorías pedagógicas configuraban las reglas concretas de decisión, en vez de hacerse mediante normas formales emanadas de un ministerio central de educación, como ocurría antes en Suecia. En este contexto anglo-norteamericano, los distritos escolares locales y los profesores señalaban las estrategias y prácticas adecuadas para el desarrollo del programa y evaluaban el rendimiento de niños y profesores. Los *Teachers Centres* británicos de los años 70 constituyen una muestra de esta función del profesor. Estos sistemas locales de responsabilidad del profesor, como señalé en la primera sección, no estaban exentos de la gobernación, sino que inscribían esa gobernación a través de los principios de clasificación y división que configuraban las prácticas pedagógicas.

Cuando la rígida planificación central estatal de Suecia da paso a una planificación centralizada-descentralizada, las reglas discursivas que definen al profesor cambian a otras que guardan cierta semejanza con las de las tradiciones estatales anglo-norteamericanas (Popkewitz, 1996). En el caso de Suecia, el nuevo profesor participa en un sistema estatal que define metas generales pero permite una implantación flexible en el nivel local. Este sistema dirigido a metas contempla la responsabilidad del profesor a la hora de elaborar programas de evaluación para medir el aprendizaje de los niños y para convertirse en un profesional que se rige por sí mismo y participa y organiza constructivamente la instrucción de forma diferente a la típica en el sistema centralizado anterior.

Este contexto "da sentido" a la idea del currículo como práctica de gobernación. Las descripciones políticas del currículo se sitúan en un campo reorganizado de estrategias de profesionalización que exigen la participación de los profesores en un sistema centralizado-descentralizado en el que las metas nacionales se relacionan con las prácticas locales, la decisión partici-

pativa en las escuelas y unas estrategias de evaluación elaboradas en gran medida por el profesor, como las típicas de la investigación-acción. Al mismo tiempo, surge un interés renovado por la disciplina de la didáctica, campo de estudio que se centra en las pautas sociales y psicológicas de la interacción en el aula mediante las que el profesor administra las prácticas según lo que Bernstein ha denominado códigos "*integrados*" de práctica pedagógica.

*Los movimientos sociales y la disposición a participar:* Pero estos cambios en las pautas de gobernación del profesor no sólo se producen en la educación. Podemos seguir esta postura pragmática hasta la estructuración de los movimientos políticos. Mientras que los primitivos proyectos políticos tenían que ver con la formación de una identidad social colectiva y con el progreso universal, la política actual muestra unas trayectorias más centradas en lo local, que llevan consigo "*un conjunto de problemas diferentes que se plantean al mecanismo de gobernación social que surgieron en esas mismas décadas de los partidarios de las libertades civiles, las feministas, los radicales, los socialistas, los sociólogos y otros. Estos programas de gobernación reorganizados utilizan e instrumentalizan la multitud de expertos de gestión, de la vida familiar, del estilo de vida que han proliferado en los puntos de intersección de las aspiraciones sociopolíticas y los deseos privados de progreso personal*" (Rose y Miller, 1992, p. 201).

En un nivel diferente, en los Estados Unidos, se están produciendo cambios en la "*participación civil*" por medio de los cuales los individuos establecen contactos con su comunidad y con asociaciones sociales. Putnam (1996) describe los cambios habidos en los Estados Unidos según el modo que adoptan las personas para interactuar socialmente y producir la cohesión social. Dice que las asociaciones sociales que suelen constituir las personas para establecer vínculos sociales se han desintegrado, sirviendo de ejemplo típico el declive de las boleras como centros de actividad social. Deleuze (1992), en un estudio más teórico de este fenómeno, dice que hemos pasado de una sociedad disciplinaria, en la que las personas se encontraban encerradas e internadas en un tiempo y un espacio ordenados, a una sociedad de control. En este último tipo de sociedad, los individuos viven en una corporación de formas sociales en perpetuo cambio que funciona a través de problemas, discusiones y sesiones de grupo. Deleuze sigue afirmando que la subjetividad se estructura a través de tasas de intercambio y de mercados en fluctuación, fijadas por los usos corrientes —una estructuración de la individualidad que tiene relación con el profesor flexible, pragmático, constructivista y participante al que nos referimos antes—.

*El trabajo, el trabajador y la identidad:* He venido estudiando los cambios a largo plazo de las normas y reglas discursivas mediante las cuales se estructura la identidad en múltiples campos sociales. Consideraré ahora otro campo más de la economía. Me interesa señalar aquí otras homologías de trayectorias históricas a largo plazo que se relacionan con las identidades participativas y constructivistas de las reformas escolares.

Cuando entramos en el campo de la economía, al menos durante las últimas cuatro décadas, se han producido importantes cambios en las tecnologías, la organización institucional y las identidades de los trabajadores. En cierto nivel, se trata de la caída del compromiso fordista en la Europa y los Estados Unidos de posguerra. El compromiso fordista suponía un acuerdo entre los trabajadores, los industriales y el estado que producía una división de trabajo y la mecanización a cambio de unas tablas salariales favorables y la implantación de un sistema estatal de bienestar. En el período de posguerra, el fordismo perdió su eficiencia con las tecnologías y los mercados y, en realidad, descendió la productividad.

La falta de eficiencia de la producción en masa fordista, así como las nuevas tecnologías de producción llevaron a reorganizaciones del trabajo. Una monografía publicada por la Organización Internacional del Trabajo (1994), en Ginebra, expresa una nueva identidad, cooperativa, participativa y constructivista del trabajador. Sostiene que la nueva educación del trabajador metalúrgico ya no se orienta a conseguir que adquiera competencia en determinadas destrezas concretas, sino a que se convierta en una persona con las capacidades adecuadas:

**“Lo entiendo” + “Puedo hacerlo” + “Me ocupo de ello” = “capacidad”**

Este capítulo ha puesto en relación las identidades locales, pragmáticas y flexibles, que configuraron los principios que gobiernan al profesor, con otros medios sociales. Mi objetivo consiste en afirmar que *las identidades participativas y colaboradoras son efectos del poder que tienen múltiples trayectorias y no un origen único*. Es más, lo que se ha hecho que parezca una forma de rescatar y salvar al profesor y al niño en las reformas actuales se encuadra en transformaciones históricas problemáticas. En cierto nivel, las normas correspondientes al trabajador, al profesor y al ciudadano colaboradores y participantes no son neutras. Las ideas sociales y políticas se enmarcan en la gobernación del *alma*. La gobernación anula las divisiones arbitrarias entre lo social, lo educativo y lo personal. *“En vez de definir al individuo por el trabajo que se*

*le asigna, se considera la actividad productiva como el lugar de desarrollo de las destrezas personales de la persona” (Donzelot, 1991, p. 252). En otro nivel, aparecen nuevos principios de inclusión y exclusión.*

# 4

## LA GLOBALIZACIÓN, LA PROFESIONALIZACIÓN Y LOS PRINCIPIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Si volvemos, una vez más, a la forma retórica de la *Jeremiad* del siglo XIX, tal como se inserta en las prácticas vigentes, podemos apreciar que lo que se presenta como redentor se desarrolla en un terreno de juego desigual. El cometido de esta sección consiste en mostrar que los discursos sobre el profesor participante y constructivista llevan consigo las distinciones y divisiones del campo en cuestión.

Las descripciones actuales de la equidad y la justicia se centran en el problema de la inclusión y exclusión, dando por supuesto cierto imperativo categórico de los grupos de actores que participan en los procesos sociales y educativos. Podemos pensar que estas categorías identificadoras de los grupos participan de una problemática kantiana, según la cual las categorías asignadas a los grupos tienen un carácter esencial y fundamental que pueden organizarse administrativamente para lograr la equidad. Así, los investigadores descubren un grupo que no está representado y buscan formas para incluirlo, tal como indicamos antes con la idea de la voz. Por ejemplo, en los Estados Unidos, la política presta especial atención al modo en que los programas educativos especiales permiten el acceso a grupos previamente excluidos. Los estudios críticos mantienen las mismas reglas de inclusión y exclusión, pero se fijan en el modo en que las categorías "en situación de riesgo" u otros programas de recuperación se aplican desproporcionadamente a niños de color y pobres. La política sueca vigente mantiene también la problemática kantiana del imperativo categórico. En este caso, se exige que las comisiones gubernamentales cuenten con una representación paritaria de hombres y de mujeres.

Aunque el imperativo categórico kantiano es importante para garantizar la representación del grupo, no se ocupa de las reglas de participación que califican o descalifican a los individuos para la acción. Para enfocar el problema de la inclusión y la exclusión, nos centraremos en estas reglas de participación, que se incluyen en los discursos sobre el profesor constructivista y participante. Mi razonamiento es claro: los discursos de reforma, constructivistas y participantes, que se enmarcan en la cultura redentora de la *Jeremiad*, incluyen, a su vez, determinadas normas con respecto a las disposiciones y capacidades para la acción que no están al alcance de todos por igual. En este nivel, se produce la descalificación de los individuos en relación con la participación. Estudiemos esto con mayor detenimiento.

Podemos pensar que el saber de la enseñanza y del currículo es, en apariencia, un saber global. La globalización a la que me refiero no tiene que ver con la relación entre los lugares de diversas naciones en los que se llevan a cabo reformas educativas, sino con la producción de imágenes democráticas de resolución de problemas que parecen universales, indiferenciadas y, además, ahistóricas. En la reforma sistémica de la escuela, ese universal de la resolución de problemas se relaciona con los procesos de colaboración en los que distintos grupos negocian su posición social. Las reformas postmodernas marxistas tratan de universalizar la participación mediante el concepto de “voz”, que identifica categorías estructurales de grupos, como si tuvieran una forma natural, esencial, de expresar sus puntos de vista y de resolver problemas, como si los afronorteamericanos tuvieran reglas discursivas para escribir diferentes de las de los alumnos blancos.

Sin embargo, es necesario considerar la participación como categoría histórica. Su significación al razonar sobre el progreso social aparece en épocas recientes, al observar distintas trayectorias históricas, como las concepciones burguesas europeas de la acción social, el ascenso del comercio y del capitalismo y, en tiempos más próximos a nosotros, la inadecuación de ciertas normas psicológicas (eficacia) con respecto a los pobres. Se creía que la aplicación de estas normas para gobernar *el alma* de los pobres eliminaría una causa de la pobreza (y, en algunas reformas actuales, consigue que algunos pobres tengan éxito como profesores y como alumnos). La “*guerra contra la pobreza*” estadounidense de los años 60 se predicó, sobre la base de la psicología de los pobres, como el problema de la igualdad en la participación social (véase, p. ej.: Popkewitz, 1979).

El hecho de situar la idea de la participación como concepto histórico nos lleva a ocuparnos de la participación como algo que surge a partir de ciertas construcciones históricas. No existe una idea esencial de participación, de resolución de problemas ni existe una idea históricamente indiferenciada de democracia. Estos términos se sitúan en campos finitos de relaciones y divisiones sociales, en los que reciben sus interpretaciones sociales. Es más, las expresiones "*participación*" y "*resolución de problemas*" (aunque se les una la palabra "*democracia*") asignan determinadas disposiciones y sensibilidades, como "*naturales*" y "*normales*", a la acción racional. No es necesario que se manifiesten las normalizaciones, pero se insertan tácitamente mediante las distinciones y divisiones que se desarrollan en las situaciones educativas. Aunque la participación, la resolución de problemas y la democracia se desarrollan en la educación como aspectos de la cultura de la redención, su utilización como conceptos naturales y ahistóricos genera también los principios de participación que permiten o impiden la acción.

La mejor ilustración de esta sensación de un terreno de juego desigual aparece en los estudios de Bourdieu (1984) acerca de la producción social de las distinciones personales y las sensibilidades estéticas con respecto a la comida, el arte, el vestido, la adquisición de ropa, etc. Podemos pensar en las diferentes distinciones sociales que hacen las personas en sus acciones cotidianas como análogas a las posiciones que se ocupan en un "*terreno de juego*", de modo parecido a como, en el fútbol, distintos jugadores ocupan espacios diferentes -y cada espacio requiere diferentes destrezas, distinciones y perspectivas que capacitan al deportista para jugar bien-. No obstante, en el campo social, los sistemas de reconocimiento y las distinciones (*habitus*) diferenciales dividen y organizan la participación de las personas.

Si trasladamos esta idea de los sistemas interiorizados de reconocimiento y distinciones (*habitus*) al campo de la educación, podemos centrarnos en determinados tipos de normalizaciones que se relacionan con las ideas de participación, resolución de problemas y acción. El campo educativo se construye mediante una determinada selección en la que los saberes *locales* de ciertos grupos se toman como saber universal, con respecto al cual se evalúan el aprendizaje, el rendimiento y la competencia escolar. El saber local no aparece como tal, sino como principios *globales* relativos a la infancia, el éxito, el rendimiento y la competencia, a disposición de todos los niños. La conversión del saber local en saber global instaaura determinadas normas locales para juzgar, diferenciar y dividir a los niños. El saber que se encuadra en el *habitus* no consiste sólo en conocimientos, que se definen en la selección de

las asignaturas escolares, sino, de acuerdo con Bourdieu, en formas de ser. El saber incluye formas de comprender, de optar, de sensibilidad ante el mundo y de disposición con respecto a él.

En consecuencia, la normalización del currículo escolar opera ahora de manera que incluya o excluya determinadas formas de ser, con independencia de quien sea el afectado. Podemos pensar que las distinciones y sensibilidades del profesor y del niño participantes representan selectivamente el *habitus* particular de ciertos grupos, es decir, las disposiciones, sensibilidades y consciencia con las que el individuo regula sus acciones y participación. El paso de lo local a lo global supone que todos los niños de la escuela poseen un *habitus* similar, cosa que no es cierta.

Cuando las normas locales se hacen globales y vuelven de nuevo al ámbito local, excluyen mediante los principios generados con respecto a la participación. No todos los niños tienen el mismo *habitus* para hacer las distinciones necesarias para un dominio adecuado de los saberes *localmente* producidos. Como afirma Walkerdine (1988), que estudió empíricamente las prácticas pedagógicas centradas en el niño, relacionadas con el profesor constructivista y participante del que nos ocupamos aquí, se crea una visión normalizada del niño "*natural*" y de la "*verdad*". Dice esta autora que la importancia que se concede a la verbalización y la justificación en las clases constructivistas está relacionada con determinadas concepciones burguesas y generificadas. La exclusión resultante no se basa en características manifiestas de reconocimiento, sino en ciertas disposiciones con respecto a la acción que no tienen porqué estar vinculadas con las ideas tradicionales de raza o de clase social.

La idea de *habitus* nos permite volver a la descripción de las *capacidades* en el contexto de la educación de los trabajadores, según el informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) al que aludimos antes. Las normas que gobiernan las subjetividades de los trabajadores que describe el informe de la OIT se refieren a ciertas industrias, pero no al nuevo "*taylorismo*" de la producción en masa y de las industrias de servicios. La exclusión ya no es categórica, como la que se deriva de la "*clase*" o la raza, sino que depende de las disposiciones y sensibilidades de la persona, aunque definidas mediante las capacidades, que están normalizadas.

Vuelvo a mi primer ejemplo de la paradoja y la ironía de la modernidad, que reaparece en las actuales reformas educativas. El compromiso de la

Ilustración vinculaba ***el registro de la libertad con el registro de la administración social***. Las instituciones del estado moderno tenían que producir un tipo determinado de sujeto autónomo, liberado de vigilancias externas. Estos registros de libertad y de administración aparecen reconfigurados en las reformas contemporáneas y transmitidos en la cultura de la redención de las ciencias de la educación. La razón universal del constructivismo consiste en crear mayores posibilidades sociales, pero las imágenes utilizadas para crear al profesor participante y constructivista llevan consigo una normalización que actúa para incluir o excluir ciertas formas de ser, con independencia de quien sea el afectado. La cultura de la redención de las ciencias de la educación se centra en lo "*subjetivo*" y en el alma, lo que permite responsabilizar del fracaso a los mismos individuos, al haber un acceso diferencial limitado a los medios para esa expresión personal (véanse: Dumm, 1993; Popkewitz, en prensa).



# 5

## EL POPULISMO Y LA NUEVA APARIENCIA DE LA AMERICAN JEREMIAD

Mi razonamiento sobre los cambios habidos en la gobernación abarca cuatro cuestiones relacionadas entre sí.

En primer lugar, las nuevas prácticas de participación llevan consigo unas formas de comprender, clasificar y actuar sobre los sujetos sometidos a la gobernación y crean nuevas relaciones entre las formas en las que los individuos son gobernados por otros y las formas según las que ellos mismos se gobiernan. Las prácticas para *democratizar* son prácticas sociales y estrategias de gobernación, en vez de una búsqueda de una idea normativa que conseguir. He dicho que diversas posturas ideológicas han utilizado imágenes similares del profesor redentor en la política y la investigación educativas. Las reglas de *"razonamiento"* que supone el profesor constructivista y participante no son *"meramente"* las de la escuela, sino que son homólogas con respecto a los principios que gobiernan la subjetividad en otras serie de campos sociales, como la política y la economía.

En segundo lugar, incluida en este discurso emancipador y, de nuevo, con planes ideológicos diferentes, aparece una cultura redentora que, históricamente, relaciona el estado, como práctica gobernadora, con las ciencias sociales y con la enseñanza escolar. He dicho que las políticas y ciencias de la educación de la reforma son, como ocurre en las ciencias sociales en general, *"un aspecto constitutivo de esa vasta supervisión de la reproducción social que constituye una característica del estado"* en el período moderno (Giddens, 1990, p. 181; véase también: Wagner y cols., 1991). Históricamente, las ciencias pedagógicas aportaron ideas políticas a la gobernación del alma cuando el estado, la ciencia social y la enseñanza se mezclaron en lo que Scheler con-

sideraba, erróneamente, característico de la modernidad: competencia, rendimiento y salvación.

Un supuesto indiscutido de las críticas liberales y de izquierdas consiste en que la investigación no sólo puede describir y criticar las situaciones sociales, sino que debe orientar para el cambio. Estas descripciones sobre el saber "útil" y la capacitación pierden de vista las condiciones históricas en las que se estructura la cultura redentora de los investigadores de la educación como efecto del poder. Esta concepción de la redención cambia cuando el saber científico une las ideas políticas con las de las ciencias sociales para gobernar *el alma*. La diferencia entre la *American Jeremiad* pasada y presente consiste sólo en las particulares relaciones de poder y los principios concretos de gobierno que se aplican.

Con respecto al futuro (liberación y democracia), se ha dicho que reestructurará la posición social de los científicos de la educación de manera que se conviertan en mensajeros que aparezcan en nombre del pueblo, con independencia de que esas personas tengan necesidad de que se les otorgue una voz, estén oprimidas o discapacitadas para el aprendizaje. *¡El investigador interpreta textualmente el público al que se considera democrático!*

En tercer lugar, en las ciencias de la educación, la *American Jeremiad* se construye sobre las afirmaciones históricas acerca de que la ciencia (o los científicos) tiene un saber estratégico superior sobre el cambio social. Hay que considerar con cierto escepticismo esta afirmación. Para poner en cuestión la *American Jeremiad*, el cometido político del trabajo intelectual no consiste en encuadrar al agente que es gobernado ni en universalizar las identidades de aquéllos a quienes se da "voz", sino en desestabilizar las condiciones que confinan e internan la consciencia y sus principios de orden. Una forma de trastornar los principios de orden y, en consecuencia, de crear un ámbito mayor de posibilidades para la actuación del sujeto, consiste en hacer que las formas de razonar y las reglas para "*decir la verdad*" resulten potencialmente contingentes, históricas y susceptibles de crítica<sup>18</sup>.

---

(18) Aunque no puedo ocuparme aquí de esta cuestión, otros han dicho también que los mismos modelos orientados a la emancipación surgieron como expresiones coloniales para regular y producir súbditos (véase: Young, 1990).

Igualmente importante es la necesidad de mostrarse cauto ante la mezcla de investigación y de acción. Los discursos científicos (con independencia de que profesen o no una política progresista) tienen reglas de participación y objetos de los que tratar diferentes de los propios de los discursos prácticos y estratégicos del cambio social (véase: Muller, en prensa). Cuando ambos discursos diferentes se sitúan en un continuo, el resultado "*no es ni investigación ni acción. Es la farsa organizada por la nueva clase media para monopolizar lo establecido y la revolución al mismo tiempo, teoría y práctica, tecnología y crítica en un único discurso que es crítico, emancipador, feminista, cualitativo, interpretativo, normativo y orientado a la acción*" (Callewaert, en prensa).

Más aún, la mezcla de investigación y acción -las inscripciones del estilo retórico de la *American Jeremiad*- consolida y oculta las relaciones de poder en el trabajo intelectual. La política del saber educativo está en la forma en que la investigación establece sus objetos de interpretación y genera unos principios de acción y de participación. Como la dualidad de la *American Jeremiad* inscribe el trabajo intelectual como la vía natural del presente al futuro, hay una tendencia a perder de vista que los planes y categorías que definen las oposiciones se han constituido históricamente como prácticas de gobierno.

En cuarto y último lugar, es necesario que la investigación sobre la educación desarrolle una doble reflexividad. Esa reflexividad supone el reconocimiento del modo en que los análisis sociales del cambio reinterpretan las mismas imágenes y principios que pretenden examinar. Al mismo tiempo, es necesario cuestionar las reglas de participación, como las que he indicado en relación con la cultura de la redención, que une ideas de progreso con la preocupación por el saber práctico orientado a la salvación del *alma*.

Los estudios políticos críticos de la educación ilustran esta reflexividad. Si examinamos esta bibliografía, vemos que el problema del cambio se define en relación con los cambios orientados en sentido neoliberal, con una economía y un sistema de bienestar sociales más mercantiles y privatizados<sup>19</sup>. Estos

---

(19) El uso del concepto del "neoliberalismo" constituye un ejemplo de un concepto que surge de los discursos académicos y políticos (*The Chicago School of Economics* y la política republicana en los Estados Unidos). Al mismo tiempo, las tradiciones críticas recogen el concepto considerándolo muy explicativo de los fenómenos de cambio político. Es una situación extraña, porque el concepto se enmarca como concepto crítico para situar los límites discursivos de la racionalidad política de la gobernación y, en consecuencia, las reglas de los límites se vuelven a enmarcar el problema mismo.

argumentos se centran en el *yo emprendedor* y competitivo, cuya imagen es semejante a la identidad participativa y constructivista que describimos antes. Pero, cuando las llamadas reformas neoliberales se contemplan desde el punto de vista histórico, los discursos liberales e izquierdistas sobre la educación, aquí expuestos, utilizan la misma imagen constructivista y participativa. Desde posturas ideológicas diferentes, se acepta la *American Jeremiad* al promover que los investigadores encuadren textualmente a los actores rescatados mediante la gobernación del *alma*, argumento que se opone a la retórica del neoliberalismo sobre la reducción de la función de gobernación sobre la vida de las personas y al proyecto "*emancipador*" de la pedagogía crítica para producir una "*voz*" liberada.

Lo que asumen los críticos neoliberales no puede ser. Las pautas de gobernación descritas no forman parte del universo antropológico de la sociología funcional, sino del resultado de prácticas sociales específicas y a largo plazo mediante las que se estructuran las subjetividades. La descripción de las homologías en la política, los movimientos sociales y la economía indican, por ejemplo, que lo que se denomina "*neoliberalismo*" o "*restauraciones conservadoras*" supone cambios en las tecnologías, las instituciones y las ideas que gobiernan la producción de subjetividades que han tenido decursos históricos irregulares, que comenzaron mucho antes de Thatcher y Reagan. Rose (en prensa) afirma persuasivamente que las políticas neoliberales de mercado, elección y privatización se incluyen en cambios a largo plazo (los llama "*mutaciones*" en las "*sociedades liberales avanzadas*") en las formas de comprender, clasificar y actuar sobre los sujetos de gobernación y en las nuevas relaciones entre las formas en que unos individuos son gobernados por otros y las formas según las cuales se gobiernan a sí mismos.

Al elaborar la crítica histórica de la cultura de la redención y su asignación de poder, no debe considerarse que mi argumento va en contra de las ideas de progreso, *per se*, ni contra los intentos de eliminar las injusticias y la desigualdad. Como debería resultar evidente en las descripciones del poder y de las inclusiones y exclusiones, he tratado de redefinir los terrenos en los que se libran estas luchas. Es más, las distinciones entre los discursos interpretativos y los discursos estratégicos suscitan cuestiones acerca del peligro de introducir al actor que ha de ser salvado en los discursos académicos, sin necesidad de mantener una lucha continua. **El progreso**, si ese concepto resulta útil para significar una vigilancia social, **no se predica situando al académico como oráculo y profeta.**



## RESUMEN

Este ensayo es una historia del presente. Se plantea las siguientes cuestiones: ¿qué pensamos (cómo razonamos) sobre el cambio de la escuela tal como lo estamos llevando a cabo? Desde el punto de vista histórico, ¿qué principios de razonamiento organizan las ciencias de la educación y la política del estado relacionada con la reforma de la práctica pedagógica? Mi punto de partida es la imagen actual que presenta la reforma del profesor que colabora, reflexiona y *“construye el conocimiento”* en un sistema educativo descentralizado. Diversos planes ideológicos tan diferentes, en apariencia, como el de la reforma sistémica de la escuela y el de la pedagogía crítica, utilizan esta imagen del individuo descentralizado. Esa imagen del profesor reformado se enraíza, por su parte, en unos principios de cambio que son efectos del poder.

Este ensayo examina con detenimiento cuatro de estos principios:

1. Desde finales del siglo pasado y principios de éste, los discursos educativos han relacionado las ideas políticas de la democracia liberal con las estrategias de resolución de problemas de una práctica pedagógica que *rige* a los profesores y a sus *“clientes”*. Esta dirección no se manifiesta de forma expresa, sino que se inscribe, en cambio, en los *principios que ordenan, dividen y distinguen las acciones del profesor y de los niños*.

2. La idea del progreso está inscrita en la práctica pedagógica. Esa inscripción se produce cuando se individualiza la idea del progreso social como *la administración social del alma*. Las investigaciones sobre la infancia y sobre la enseñanza se orientan a la dirección de la subjetividad del niño.

3. La **cultura redentora** sanciona las prácticas de gobierno. Las ciencias pedagógicas y los estudios políticos han dado lugar a formas retóricas que, primero, han interpretado y analizado las realidades educativas y, después, han previsto el futuro de un modo predeterminado.

4. La cultura redentora lleva consigo un tipo de populismo cuyo presunto objetivo consiste en estar al servicio de ciertos ideales "*democráticos*". En consecuencia, se espera que las investigaciones sociales y educativas se ajusten a los principios retóricos que vinculan la investigación con las promesas de autonomía, capacitación y emancipación. Con independencia del aparente carácter democrático de esa retórica populista, ésta ha servido para consolidar y encubrir las relaciones de poder en un campo caracterizado por la desigualdad.

Por tanto, mi historia del presente consiste en examinar minuciosamente los principios actuales de "*razonamiento*" sobre el cambio en cuanto efectos del poder. Pensamos que las reformas e investigaciones educativas contemporáneas comparten las prácticas de gobierno de finales del siglo pasado y principios de éste, aunque, en las prácticas actuales, se inscriban principios de dirección diferentes.



## BIBLIOGRAFÍA

- BAKER, B. (En prensa). Childhood-as-rescue in the emergence and spread of the U.S. public school. In T. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *Governing Education: Foucault's challenge to the knowledge, curriculum and political projects of schooling*. New York: Teachers College Press.
- BERCOVITCH, S. (1978). *The American Jeremiad*. Madison: University of Wisconsin Press.
- BERGER, P. (1969). *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*. New York: Doubleday Anchor Book.
- BERGER, P. (1976). *Pyramids of sacrifice, political ethics and social change*. Garden City, N.Y.: Anchor Books.
- BOOSTROM, R., JACKSON, P. & HANSEN, D. (1993). Coming together and staying apart: How a group of teachers and researchers sought to bridge the "research/practice gap". *Teachers College Record*, 95, 35-44.
- BOURDIEU, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- BURY, J. B. (1932). *The Idea of Progress: An Inquiry into the Origin and growth*. New York: Macmillan.
- CALLEWAERT, S. (En prensa) Philosophy of education, Frankfurter critical theory and the sociology of Pierre Bourdieu. In T. Popkewitz, ed. *Critical theory in education: Changing terrains*. Durban, SA: Heinmann.
- COHEN, D. (1995). What is the system in systemic reform. *Educational resercher*. 24/9; pp.11-22.
- DELEUZE, G. (1992). Postscript on the societies of control. October, 59 (Winter), 3-7.
- DOLE, C. (1899). *The American citizen*. Boston: D.C. Heath & Co.
- DONZELOT, J. (1991). Pleasure in Work. In G. Burchell, C. Gondon & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect, Studies in Governmentality* (pp. 251-280). Chicago: University of Chicago Press.
- DUMM, T. (1993). The new enclosures: Racism in the normalized community. In R.

- Gooding-Williams (Ed.), *Reading Rodney King: Reading Urban Uprising* (pp. 178-195). New York: Routledge.
- ELIAS, N. (1978). *The history of manners: The civilizing process* (Vol. 1). New York: Pantheon. (E. Jephcott, translator).
- FOUCAULT, M. (1979). Governmentality. *Ideology and Consciousness*, 6, 5-22.
- FOUCAULT, M. (1988). The plitical technology of individuals. In L. Martin, H. Gutman & P. Huttan (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*, (pp. 145-162). Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- FRANKLIN, B. (1987). The first crusade for learning disabilities: The movement for the education of backward children. In T. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution* (pp. 190-209). New York: Falmer.
- GIDDENS, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press. Trad. castellano: Consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza Editorial, 1993.
- GIROUX, H. (1990). Curriculum theory, textual authority, and the role of teachers as public intellectuals. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5, 361-383.
- HASKELL, T. (1977). *The Emergence of Professional Social Science: The American Social Science Association and the Nineteenth-Century Crisis of Authority*. Urbana: University of Illinois Press.
- HOLMES GROUP (1990). *Tomorrow's Schools*. East Lansing. Michigan: The Holmes Group.
- HULTQVIST, K. (En prensa). A history of the present on children's welfare in Sweden. In T. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *Governing education: Foucault's challenge to the knowledge, curriculum and political projects of schooling*. New York: Teachers College Press.
- HUNTER, I. (1994). *Rethinking the school; Subjectivity, bureaucracy, criticism*. New York: St. Martin's Press.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. (1994). *Consequences of structural adjustment for employment, training, further training and retraining in the metal trades* (Report II ed.). Geneva: International Labour Office, Sectoral Activities Programme.
- JOHANNESSON, I. (1993). Professionalization of Progress and Expertise among Teacher Educators in Iceland. A Bourdieuan Interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 9, 269-281.
- JOHANNSON, U. & FLORIN, C. (1993). Young men in old institutions: Culture, class and gender in Swedish grammar schools - A comparative perspective. *Scandinavian Journal of History*, 18, 183-198
- KAESTLE, C. (1983). *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780-1860*. New York: Hill and Wang.
- KLIEBARD, H. (1986). *Struggle for the American Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- LATHER, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy Within the Postmodern*. New York: Routledge.

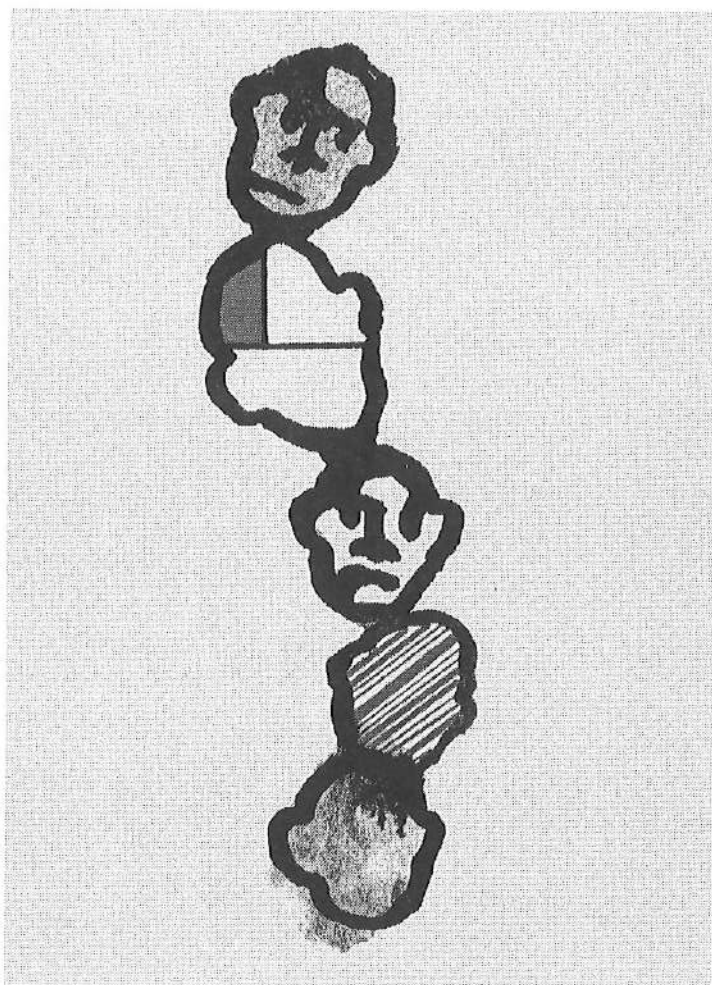
- LUCHMANN, T. (1967). *The invisible religion, The problem of religion in modern society*. New York: The Macmillan Company.
- MARTUSEWICZ, R. & REYNOLDS, W. EDS. (1994). *Inside out; Contemporary critical perspectives in education*. New York: St. Martin's Press.
- MATTINGLY, P. (1987). Workplace autonomy and the reforming of teacher education. In T. Popkewitz (Ed.), *Critical Studies in Teacher Education: Its folklore, theory and practice* (pp. 36-56). New York: Falmer Press.
- MCCARTHY, C. (1912). *The Wisconsin Idea*. New York: Macmillan.
- MEYER, J. (1986). The politics of educational crisis in the United States. In et al W. Cummings (Ed.), *Educational Politics in Crisis* (pp. 44-58). New York: Praeger.
- MURPHY, M. (1990). *Blackboard unions: The AFT & the NEA 1900-1980*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. (1989). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- NISBET R. (1976). *History and social change*. New York: Oxford University Press.
- NISBET R. (1980). *History and the Idea of Progress*. New York: Basic Books.
- O'DONNELL, J. (1985). *The origins of behaviorism: American psychology, 1876-1920*. New York: New York University Press.
- POPKEWITZ, T. (1984). *Paradigm and Ideology in Educational Research. Social Functions of the Intellectual*. London & New York: Falmer Press.
- POPKEWITZ, T. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York: Teachers College Press. Trad. castellano: Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Ediciones Morata / Fundación Paideia, 1994.
- POPKEWITZ, T. (1992). Social science and social movements in the U.S.A.: State policy, the University and Schooling. In D. Broady (Ed.), *Education in the late 20th Century: Essays presented to Ulf P. Lundgren on the occasion of his fiftieth birthday* (pp. 45-79), Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- POPKEWITZ, T. (1993a). Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology and potential. *Teaching and Teacher Education* 10, 1-14.
- POPKEWITZ, T. (1993b). U. S. teacher education reforms: Regulatory practices of the state, university, and research. In T. Popkewitz (Ed.), *Changing Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reform* (pp. 263-302). Albany, NY: State University of New York Press. Trad. castellano: Reformas de la formación del profesorado en EE.UU.: prácticas reguladoras del Estado, la Universidad y la investigación. En T. Popkewitz (Ed.): Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Barcelona: Ediciones Pomares - Corredor, 1994.
- POPKEWITZ, T. (1996). Rethinking decentralization and the State/Civil Society Distinctions: The State as a Problematic of Governing. *Journal of Educational Policy* 11, 27-51.
- POPKEWITZ, T. (En prensa). *Normalizing Teachers in Teach For America: Constructing*

- Urban and Rural Education*. New York: Teachers College Press.
- POPKEWITZ, T. (1979). Schools and the symbolic uses of community participation. In C. A. Grant (Ed.), *Community participation in education*, (pp. 202-223), Boston: Allyn and Bacon.
- POPKEWITZ, T., & PITMAN, A. (1986). The idea of progress and the legitimation of state agendas: American proposals for school reform. *Curriculum and Teaching*, 1, 11-24.
- POPKEWITZ, T., & SIMOLA, H. (En prensa). Professionalization, Academic Discourses and Changing Patterns of Power. In H. Simola & T. Popkewitz (Eds.), *Professionalization and Education*. Helsinki: The University of Helsinki, Department of Teacher Education.
- PUTNAM, R. (1996). The strange disappearance of civic America. *The American Prospect*, Winter, 34-48.
- ROSE, N. (En prensa). The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society*.
- ROSE, N. (1989). *Governing the Soul*. New York: Routledge, Chapman & Hall.
- ROSE, N., & MILLER, P. (1992). Political power beyond the state: Problematic of government. *British Journal of Sociology*, 43, 173-205.
- ROSE, R. (1994). Expertise and the government of conduct. *Studies in Law, Politics and Society*, 14, 359-397.
- RUESCHEMEYER, D., & SKOCPOL, T. (Eds.). (1996). *States, social knowledge and the origins of modern social policies*. Lawrenceville, NJ: Princeton University.
- SLATTERY, P. (1995). *Curriculum develop in the postmodern era*. New York: Garland.
- Silva, E., & Slaughter, S. (1984). *Servine Power: The Making of the Academic Social Science Expert*. Westport, CT: Greenwood Press.
- TALLBERG BROMAN, I. (1993). Gender perspectives on the formation of the professional field for caring and education of children. Malmö: Department of Educational and Psychological Research, Malmö School of Education, University of Lund.
- VAN KRICKEN, R. (1989). Violence, self-discipline and modernity: Beyond the "civilizing process". *The Sociological Review*, 37, 193-218.
- WITTRICK, B. & WAGNER, P. (1996). Social science and the building of the early welfare state: Toward a comparison of statist and non-statist Western societies. In D. Rueschemeyer & T. Skocpol, eds. *States, social knowledge, and the origins of modern social policies*. Princeton, N.J.: The University of Princeton Press, 90-114.
- WAGER, W. (1969). *The Idea of Progress Since the Renaissance*. New York: John Wiley & Sons.
- WAGNER, P. (1994). *The Sociology of Modernity*. New York: Routledge.
- WAGNER, P., WEISS, C., WITTRICK, B., & WOLLMAN, H. (Eds.). (1991). *Social sciences and modern states: National experiences and theoretical crossroads*. New York: Cambridge University Press.
- WALKERDINE, V. (1988). *The mastery of reason: Cognitive development and the production of rationality*. London: Routledge.
- WEISS, C. (1993). Shared decision making about what? A comparison of schools with and without teacher participation. *Teachers College Record*, 95, 67-92.

- WITTROCK, B. & WAGNER, P. (1996). Social science and the building of the early welfare state: Toward a comparison of statist and non-statist Western societies. In D. Rueschemeyer & T. Skocpol, eds. *States, social knowledge, and the origins of modern social policies*. Princeton, N.J.: The University of Princeton Press, 90-114.
- WITTROCK, B., WAGNER, P., & WOLLMAN, H. (1991). Social science and the modern state, policy knowledge and political institutions in Western Europe and the United States. In P. Wagner, C. Weiss, B. Wittrock, & H. Wollmann (Eds.), *Social Sciences and Modern States: National Experiences and Theoretical Crossroads* (pp. 28-85). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- YOUNG, R. (1990). *White mythologies: Writing, history and the West*. New York: Routledge.



K  
I  
K  
I  
R  
I  
K  
I



# COOPERACIÓN EDUCATIVA

MOVIMIENTO  
COOPERATIVO  
ESCUELA POPULAR

**Una propuesta editorial  
independiente, autónoma,  
crítica y coeducativa**

# KIKIRIKI

## Colección Colaboración Pedagógica:

- Hacer la escuela**  
Una propuesta de Proyecto Curricular del  
Primer Ciclo de Primaria  
*M. Alcalá, Tofí Corpas,  
Miguel López, ...*  
P.V.P.: 1.500 ptas. (AGOTADO)
- Una ventana abierta en la escuela**  
La investigación del medio en niños de 5 a 8 años  
*J. Lanuza* P.V.P.: 1.200 ptas.
- La realidad entra en la escuela**  
La investigación del medio en la ESO  
*Paco Bastida y Mercedes Gimeno*  
P.V.P.: 1.900 ptas.
- El método natural de aprendizaje:  
La esrcilectura**  
*Paul Le Bohec* P.V.P.: 1.200 ptas.
- Rémi a la conquista del  
lenguaje escrito**  
Los deseos de escribir de un disléxico  
*Paul Le Bohec* P.V.P.: 2.500 ptas.
- Cooperar en clase**  
*A. Campiglio y R. Rizzi* P.V.P.: 2.000 ptas.

## Colección Ideología, Pensamiento y Educación:

- Ver, saber y ser**  
Participación, evaluación, reflexión y ética en el  
desarrollo de las organizaciones educativas  
*M<sup>o</sup> Dolores Días Noguera*  
P.V.P.: 1.500 ptas.
- La cooperación en la educación**  
*Rinaldo Rizzi*  
P.V.P.: 2.000 ptas.
- Cultura y Educación**  
*Lawrence Stenhouse*  
P.V.P.: 2.500 ptas.

# COOPERACIÓN EDUCATIVA

## Colección Cuadernos de Cooperación Educativa:

- El método natural**  
VV. AA. P.V.P.: 500 ptas.
- Cuando el caballito de cartón se mece**  
La Educación Infantil  
VV. AA. P.V.P.: 1.200 ptas.
- El camino hacia una escuela  
coeducativa (AGOTADO)**  
*Joaquín Ramos (Comp.)* P.V.P.: 1.500 ptas.
- La educación permanente  
como proceso de transformación**  
*Antonio Sánchez (Comp.)* P.V.P.: 1.900 ptas.
- La escuela:  
instrumento de paz y solidaridad**  
*José Tuvilla (Comp.)* P.V.P.: 1.900 ptas.
- Hoy ya es mañana** Tecnologías y Educación:  
un diálogo necesario. *Juana M<sup>o</sup> Sancho y  
Luis M. Millán (Comps.)* P.V.P.: 2.500 ptas.
- Educación y Cultura Visual**  
*Fernando Hernández* P.V.P.: 2.500 ptas.
- Una escuela para la integración educativa**  
*Ramón Porras* P.V.P.: 2.750 ptas.

- ¿Hay algo por lo que merezca  
la pena luchar en la Escuela?**  
Trabajar unidos para mejorar  
*Michael Fullan y Andy Hargreaves*  
P.V.P.: 2.500 ptas.
- Los discursos redentores de las  
ciencias de la educación**  
*Thomas S. Popkewitz*  
P.V.P.: 1.800 ptas.

## BOLETÍN DE PEDIDO

Si deseas recibir algunos de los títulos arriba reseñados, puedes fotocopiar este boletín y enviarlo cumplimentado a: **KIKIRIKI Cooperación Educativa**  
Aptdo. 117 - 41530 MORÓN (SEVILLA) - Fax: (95) 485 02 22 - E-mail: joaquin1@arrakis.es

Apellidos .....  
Nombre .....  
Dirección ..... Población .....  
C.P. .... Provincia ..... Telf. ....

Colección Colaboración Pedagógica:		Colección Ideología, Pensamiento y Educación:		Colección Cuadernos de Cooperación Educativa:							
1	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>		
2	<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/>	6	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	6	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	7	<input type="checkbox"/>	8	<input type="checkbox"/>		

Forma de pago: Transferencia Bancaria o Giro Postal (más gastos de envío)

En este ensayo Popkewitz plantea las siguientes cuestiones: ¿Qué pensamos (cómo razonamos) sobre el cambio de la escuela tal como lo estamos llevando a cabo? Desde el punto de vista histórico, ¿qué principios de razonamiento organizan las ciencias de la educación y la política del estado relacionada con la reforma de la práctica pedagógica? Popkewitz parte de la imagen actual que presenta la reforma del profesor que colabora, reflexiona y "*construye el conocimiento*" en un sistema educativo descentralizado. Diversos planes ideológicos tan diferentes, en apariencia, como el de la reforma sistemática de la escuela y el de la pedagogía crítica, utilizan esta imagen del individuo descentralizado. Esa imagen del profesor reformado se enraíza, por su parte, en unos principios de cambio que son efectos del poder.

Este ensayo examina con detenimiento cuatro de estos principios:

1. Desde finales del siglo pasado y principios de éste, los discursos educativos han relacionado las ideas políticas de la democracia liberal con las estrategias de resolución de problemas de una práctica pedagógica que *rige* a los profesores y a sus "*clientes*". Esta dirección no se manifiesta de forma expresa sino que se inscribe, en cambio, en los **principios que ordenan, dividen y distinguen las acciones del profesor y de los niños.**

2. La idea del progreso está inscrita en la práctica pedagógica. Esa inscripción se produce cuando se individualiza la idea del progreso social como **la administración social del alma.** Las investigaciones sobre la infancia y sobre la enseñanza se orientan a la dirección de la subjetividad del niño.

3. La **cultura redentora** sanciona las prácticas de gobierno. Las ciencias pedagógicas y los estudios políticos han dado lugar a formas retóricas que, primero, han interpretado y analizado las realidades educativas y, después, han previsto el futuro de un modo predeterminado.

4. La cultura redentora lleva consigo un tipo de populismo cuyo presunto objetivo consiste en estar al servicio de ciertos ideales "*democráticos*". En consecuencia, se espera que las investigaciones sociales y educativas se ajusten a los principios retóricos que vinculan la investigación con las promesas de autonomía, capacitación y emancipación. Con independencia del aparente carácter democrático de esa retórica populista, ésta ha servido para consolidar y encubrir las relaciones de poder en un campo caracterizado por la desigualdad.

Por tanto, en este ensayo Popkewitz examina minuciosamente los principios actuales de "*razonamiento*" sobre el cambio en cuanto efectos del poder. Para el autor las reformas e investigaciones educativas contemporáneas comparten las prácticas de gobierno de finales del siglo pasado y principios de éste, aunque, en las prácticas actuales, se inscriban principios de dirección diferentes.