



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Popkewitz, Thomas S. (2000)

**“EL RECHAZO AL CAMBIO EN EL CAMBIO EDUCATIVO:
SISTEMAS DE IDEAS Y CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS Y
MODELOS DE EVALUACIÓN NACIONALES”**

en Perfiles Educativos, Vol. 22 No. 89-90 pp. 5-33.



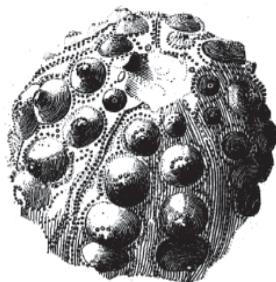
**Centro de Estudios
sobre la Universidad**

iresie

Banco de Datos sobre Educación

El rechazo al cambio en el cambio educativo: Sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales

THOMAS S. POPKEWITZ*



El presente trabajo acerca de la razón como escenario de las políticas escolares parte de un proyecto llevado a cabo por investigadores noruegos con el propósito de evaluar sus propios sistemas educativos. La evaluación se proponía proveer un sistema de administración social y de disciplina que produjera libertad para los niños del futuro. El artículo problematiza en torno a la razón, o las reglas según las cuales se construyen las políticas, y se centra en tres puntos. El primero consiste en considerar las prácticas de reforma educativa como modelos de administración social. El segundo aborda el sistema de “razón” en el mundo de la educación como principio generador de inclusión y de exclusión social. En el apartado final se exploran las dificultades que suele enfrentar la investigación y la evaluación actuales cuando intentan reproducir los sistemas de “razón” vigentes en su propia construcción.

This article, which is about reason as the stage where educational policies are developed, starts with the revision of a project carried out by norwegian researchers in order to evaluate their own school systems. This evaluation was thought to provide a social administration and disciplinary system that would be able to produce liberty for all the children in the future.

The article asks about the reason, or the rules that shape policies, and focuses on three aspects. First, the author considers the educational reform practices as models of social administration. The second section tackles with the “reason” system in the world of education as a principle that generates social inclusion and exclusion. In the third section, he makes a review of the difficulties that the actual research and evaluation have to face up when they try to reproduce the “reason” systems currently in force in their own construction.

Evaluación / Políticas educativas / Sistemas educativos / Reforma educativa /
Modelos de administración social
*Evaluation / Educational policies / Educational systems / Educational reform /
Models of social administration*

INTRODUCCIÓN

El origen de este artículo¹ es mi interés por la escuela como un campo de prácticas culturales. Los discursos acerca de la niñez, de la enseñanza y de la formación del profesorado involucran al individuo en una relación práctica con las narraciones colectivas de devoción y de sacrificio que dan forma concreta a una nación. El hecho de centrarse en el conocimiento de las políticas y de las prácticas escolares hace posible que se tome en consideración un fenómeno significativo de la vida moderna: el poder se ejercita cada vez menos mediante la fuerza bruta y revisite formas en las que el saber (las reglas de la razón) construye los “objetos” por medio de los cuales organizamos y actuamos sobre los acontecimientos, los problemas y las prácticas de la vida cotidiana. En el sentido que les doy en este artículo, me atrevo, pues, a afirmar que las políticas relacionadas con las prácticas educativas se sitúan en el campo de la práctica cultural que da pie a la creación de nuevas intenciones que ordenan y “construyen” nuevas historias de la nación, del “yo” y del “otro”. En particular, los argumentos pedagógicos para un nuevo currículum y las prácticas pedagógicas plasman ansiedades, sublimaciones y principios particulares en cuanto a la calificación y la descalificación, la inclusión y la exclusión de individuos para la participación y la acción.

Mi punto de partida en esta discusión acerca de la razón como escenario de las políticas escolares es un proyecto llevado a cabo por investigadores noruegos con el

propósito de evaluar sus propios sistemas educativos (véase, por ejemplo, Granheim *et al.*, 1990). La evaluación tenía dos propósitos opuestos: por una parte, tenía que proveer un sistema de administración social y de disciplina que produjera libertad para los niños del futuro. Llegué a pensar esta relación entre libertad y disciplina como la “domesticación del azar”,² para citar una frase de Ian Hacking (1990). Con esto me refiero al hecho de que los principios de la Ilustración originaron un nuevo conjunto de relaciones cuando la libertad se infiltró en los estilos de pensamiento de la política. La libertad se centró entonces en el futuro del ciudadano que vivió en la *contingencia y la incertidumbre*, pero cuyas acciones pudieron ser domesticadas (es decir, ordenadas y dirigidas) mediante la impresión de reglas de la razón. El ordenar las competencias de una individualidad que actuó de forma responsable y motivada se convirtió en un problema del Estado, puesto que en un ámbito republicano el sistema de gobierno consistía en un reconocimiento continuo de las variaciones del ser humano y en una libertad en la que la contingencia era un elemento constructivo y el futuro no se consideraba dado, sino construido mediante la práctica.³

El afán de organizar el presente mediante la búsqueda de la universalidad de las reglas de la razón representó la piedra angular para disciplinar la libertad y dirigir los principios que actuaban en las contingencias que presentaba el futuro. Las instituciones de salud pública, de educación y de empleo, por citar sólo algunas, fueron inventadas para controlar incertidumbres (y riesgos) y para domesticar las probabilidades que abrían los cambios sociales, y, al mismo tiempo, para proveer estrategias de administración social que produjeran progreso. En relación con esta domesticación de lo probable, resulta interesante ver cómo la pala-

* Thomas S. Popkewitz imparte la asignatura de “Currículum e instrucción” en la Universidad de Wisconsin-Madison; e-mail: tspopkew@facstaffwisc.edu. Su investigación se centra en las políticas del saber, y examina los “sistemas de razonamiento” en el currículum, la enseñanza y en las reformas y la investigación sobre la formación del profesorado.

bra “futuro” aplicada al niño, a la comunidad y a la sociedad se volvió frecuente en la teoría estadounidense del currículum durante la modernización que tuvo lugar en el siglo XIX.

Este breve excursus por la historia de la administración social de las probabilidades se propone señalar cómo afirmaciones aparentemente contradictorias sobre contingencia y administración tienen sentido en cuanto se toman como una razón práctica para el manejo de transformaciones sociales. Al hecho de unir el problema de la suerte con el de la administración del cambio subyace el sentido práctico de las políticas y de la evaluación de los noruegos. La discusión acerca de la evaluación empezó con las incertidumbres del presente y procedió luego a ordenar, dividir y clasificar de forma tal que permita administrar esos cambios. Pero la “razón” que rigió en la discusión noruega es la misma razón que domina en otras reformas nacionales.

La razón, o las reglas según las cuales se construyen las políticas, es lo que se pretende problematizar en esta discusión acerca de la investigación y la evaluación. Mi punto de partida es dar a conocer las políticas y las prácticas educativas como objetos de estudio.

Esta intervención en el estudio de las políticas educativas se centra en tres puntos que se superponen parcialmente. El primero consiste en considerar las prácticas de reforma educativa como modelos de administración social. Pero la administración social de la que hablo no tiene que ver con las prácticas o los procesos de organización formal, sino con el saber que impone orden y disciplina a la acción y a la participación. La segunda intervención, estrechamente vinculada con la anterior, es el estudio del sistema de “razón” en el mundo de la educación como principio generador de inclusión

y de exclusión social. En este caso, aunque la mayoría de los análisis acerca de dichas políticas consideran la inclusión y la exclusión como problemas de representación y de acceso colectivos o individuales, mi opinión es que la resolución del problema de cómo aplicar líneas de acción y hacer investigación en el campo de la educación capacita o discapacita a los individuos al construir principios que normalizan y dividen las habilidades de profesores y alumnos. En el apartado final de este artículo, exploro las dificultades a las que suele enfrentarse la investigación y la evaluación actuales cuando intentan reproducir los sistemas de “razón” vigentes en su propia construcción. Mi opinión es que los estudios sobre políticas reproducen básicamente los presupuestos que circulan acerca de la enseñanza y suelen ser, por lo tanto, recapitulaciones en vez de análisis críticos de los cambios en las líneas de acción gubernamentales.⁴ El uso del marco de referencia como categorías de investigación es una manera de rechazar el cambio en el proceso de cambio.

EL GOBIERNO Y LOS DISCURSOS SOBRE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Como muchas otras evaluaciones contemporáneas de las reformas educativas, las reformas noruegas y su evaluación ponen de manifiesto la complejidad que subyace a las estrategias centralizadas y descentralizadas. Su principal interés consiste no sólo en el hecho de mejorar el nivel de rendimiento de los niños, sino también en la posibilidad de ayudar a los profesores a volverse cada vez más competentes en el ejercicio de su profesión mediante evaluaciones escolares e investigaciones por medio de acciones. Al mismo tiempo, estrategias centrales de pruebas y de medición son introducidas por el Estado para controlar el desempeño global

de su sistema educativo y asegurar que lo que se logra es un sistema justo y equitativo. La base de estas estrategias de evaluación, tanto en el ámbito local como en el nacional, es un supuesto histórico de amplia aceptación acerca de la administración social. Un enfoque múltiple acerca de la reforma y de la evaluación es necesario para diseñar el mejoramiento de las instituciones, la competencia de los profesores y el rendimiento y el “ser” de los niños. La administración de la educación se mantuvo a distancia por medio de los principios que subyacían a la “naturaleza” de la participación (tales como tomar decisiones compartidas e implicar a la comunidad) y de los valores cuya tarea consistía en organizar las características que definían las aspiraciones personales y guiaban las acciones de padres y profesores (como, por ejemplo, darle voz a las personas que antes no tenían ninguna participación en las decisiones de la escuela).

El saber como sistemas de gobierno

En la investigación y la evaluación de las reformas noruegas se creyó que establecer líneas de acción produce progreso mediante la racionalización de los procesos de mejoramiento social e individual. Tal visión del progreso es una construcción histórica y un efecto de poder. El estilo de pensamiento práctico del progreso, su pericia, sus conocimientos y sus medios de cálculo surgen de distintas trayectorias históricas para estructurar el campo de posibles acciones y participaciones. En ese sentido, la política es una práctica de gobierno que se lleva a cabo mediante el control de la conducta y los estándares que se aplican para la resolución de problemas.

La función de gobierno del saber puede entenderse mejor mediante el examen de la idea de *auditoría*, que ocupa un lugar cada

vez más importante en las políticas sociales contemporáneas. La *auditoría* es un modo histórico particular de pensar y de organizar las acciones personales y las prácticas institucionales como demostrables, controlables y calculables (Dean, 1996). Pero la *auditoría* es también un sistema de conocimiento que norma la manera como los individuos reflexionan sobre sus propias conductas, y que se encuentra en los sistemas de contabilidad empresarial, la administración educativa y en ciertos sistemas de contabilidad docente y educativa. La función de auditoría maneja los problemas explicando cómo éstos inscriben las reglas que permitirán descubrir los problemas críticos para la organización y la persona.

En ese sentido, podemos pensar la auditoría como un modo de “reflexión” que tiene sus consecuencias prácticas.⁵ Reforma el comportamiento de profesionales y de organizaciones exigiendo que los estándares de competencia funcionen como tecnología para evaluar a los individuos. Esto es evidente en los sistemas de formación del profesorado que ponen el énfasis en los resultados, así como en algunos modos de pensar acerca del aprendizaje de los niños. Otras prácticas educativas de planificación y de evaluación también se respaldan en la idea de auditoría para transformar el comportamiento por medio de la interpretación de las actividades del profesor y del niño en términos de estándares de competencia. Basta mirar los estándares actuales de currículum y de las reformas de los rendimientos para entender cómo la auditoría conforma reglas de cambio al mismo tiempo que sistemas de contabilidad.

La auditoría es, por lo tanto, un saber que funciona como una intervención real en la vida administrativa y organizativa, reformando las actividades según las normas de una experiencia fundamentalmente confusa. Es el sistema de una forma particular de vida

y de un modelo de comunicación y de acción que administra socialmente el comportamiento. *Una vez convertido en elemento regularizado de la vida social, la auditoría se vuelve un principio rector de innovación.*

La función cognitiva de la *auditoría* provee un modo de pensar más global acerca de las políticas educativas y de los discursos sobre la reforma. Los principios que organizan las reformas educativas dan pie a condiciones de vida y de acción particulares *que gobiernan sus pautas de innovación.* Y es que los principios rectores de las políticas son parte tan intrínseca del sentido profundo de las intervenciones educativas que los principios de comportamiento se dan por sentados en vez de ser cuestionados, con debates que ponen el énfasis en la corrección de las políticas, más que en los modos según los cuales la “razón” de las prácticas de dichas normas crea condiciones de vida particulares.

Teniendo en mente esta función cognitiva, discuto más adelante los supuestos de administración social en las políticas educativas, la investigación y la evaluación. Mi interés particular va dirigido hacia el hecho de mostrar cómo los discursos sobre políticas son prácticas sociales relacionadas con la administración social del “yo”.

El saber y la administración del “yo”

La administración social de la enseñanza y de los niños no es ninguna invención de las reformas educativas actuales. El manejo del individuo es uno de los sellos de la modernidad visibles desde el siglo XIX (Hunter, 1994; Rose, 1989; Wagner, 1994). En aquel entonces, el Estado moderno y la escuela moderna se desarrollaron paralelamente como sistemas de administración preocupados ambos por la formación de un ciudada-

no que pudiera actuar dentro de las nuevas instituciones políticas y culturales como personas autorreguladas y autodisciplinadas (véase también Popkewitz, 1991). Las doctrinas constitucionales decimonónicas acerca de la libertad, de los derechos y de la ley, que imponían restricciones a las actividades del Estado, se basaron en los presupuestos de que los individuos actuarían con responsabilidad personal en el manejo de su propia conducta. Sin embargo, si el Estado era responsable del bienestar de sus ciudadanos, se esperaba de él que creara un tipo particular de individuos capaces de manejar los cambios y de actuar “libremente” mediante el uso de la razón. Las políticas tenían como propósito controlar no sólo el desarrollo institucional, sino también la construcción de un “yo” capaz de funcionar dentro de las nuevas relaciones políticas implantadas por la democracia liberal y el capitalismo.

La idea de que el Estado era capaz de administrar la libertad humana se plasmó en las nuevas instituciones que los historiadores estadounidenses asocian con la Era del Progreso y el concepto de “Estado de bienestar” que priva en el pensamiento europeo sobre planificación social. Un aparato complejo de instituciones se dirigía al niño y a la familia por medio de la escuela, el sistema de bienestar, el sistema de justicia, la salud y el empleo. Estas nuevas instituciones vincularon los nuevos objetivos de bienestar social del Estado con una forma particular de experiencia científica relacionada con una planificación social que reunía las metas y las aspiraciones de los poderes públicos y las capacidades personales y subjetivas de cada individuo. Este problema de administración social del individuo hizo que se prestara atención a las formas en las que el poder se desplazó de los asuntos relacionados con la organización social hacia la

autodisciplina del individuo (Elías, 1939/1878; Foucault, 1979).

La idea de la administración social vinculó el movimiento decimonónico, caracterizado por su estilo de pensamiento científico, con el campo social de la planificación. Había un presupuesto acerca de la ciencia como productora de progreso mediante disposiciones públicas sistemáticas, políticas públicas coherentes y una importante intervención racional por parte del gobierno. En países tan diferentes como Finlandia, Portugal y Estados Unidos (Rueschemeyer y Skocpol, 1996; véanse también, por ejemplo, Popkewitz, 1992, 1993a; Popkewitz y Simola, 1996), las ciencias sociales tenían la responsabilidad de organizar el pensamiento, los sentimientos, las esperanzas y las capacidades cognitivas del ciudadano productivo.

Peter Wagner estudia este nuevo problema de organización del progreso como la fusión de los registros gemelos de administración y libertad. *La libertad ya no era un principio abstracto que existía fuera de las relaciones sociales, sino al contrario se convirtió en un principio desarrollado por la fusión de los estilos de pensamiento políticos con los principios mediante los cuales los individuos organizaban y ordenaban sus acciones y sus participaciones en el mundo* (véanse también Haskell, 1977; Silva y Slaughter, 1984; Witrock, Wagner y Wollman, 1991).

La formación de la educación de masas moderna reunió los registros de administración y de libertad. Las políticas, el currículum y la investigación en el ámbito educativo se construyeron como sistemas de saber destinados a la administración social de profesores y niños. Históricamente, la razón de ser de la reforma de la educación era ganar un lugar en la lucha por la administración del “yo”, es decir las disposiciones, las sensibilidades y las capacidades (Popkewitz,

1990). El proyecto educativo en Estados Unidos, por ejemplo, tenía como propósito desarrollar una identidad y ciudadanía social. Las ideas de “americanización” que circularon en los albores del siglo XX se vieron plasmadas en lo que decían los libros de texto sobre los inmigrantes, y las primeras investigaciones acerca del desarrollo infantil y de los movimientos de eficiencia social del currículum crearon una imagen universalizada del niño.

Con programas ideológicos diferentes, las narrativas sobre la niñez reunieron distintos discursos —liberalismo, capitalismo y las ideas de la Ilustración acuñadas durante la reforma protestante— en un solo plano (Baker, 1998; Bloch y Popkewitz, en prensa; Franklin, 1987; Kliebard, 1986). La formación de los docentes ayudó también, con su nuevo estatus de enseñanza superior, a reconstituir las identidades de los profesores con respecto a las nuevas imágenes cosmopolitas que circulaban en la universidad. Las identidades profesionales tenían que rehacer y ajustar los radicalismos étnicos y sociales acarreados por los nuevos grupos de inmigrantes (Murphy, 1990).

El registro de administración social era evidente en la evaluación noruega, aunque basado en principios distintos a los que tienen que ver con las identidades colectivas de principios del siglo XX. Por ejemplo, parecía “natural” en dicha evaluación que los problemas de administración social no tuvieran sólo que ver con un cambio institucional, sino que el “ser” interior de la reforma positiva para el individuo tenía cabida en las disposiciones y capacidades que guiaban las acciones de los docentes. Como uno de los administradores noruegos decía, en la actualidad los profesores tienen la necesidad de plantear la pregunta apropiada y de desarrollar “un sentimiento de propiedad hacia el saber adquirido y de responsabili-

dad por ejercerlo en el ámbito escolar”. Las estrategias de decisión compartida en las escuelas y la profesionalización del profesorado en las políticas de reforma y en la evaluación educativa tenían como propósito la construcción de un “ciudadano” (el énfasis puesto sobre el “yo” como el lugar donde se origina el cambio es evidente en las discusiones acerca de los cambios históricos en los discursos pedagógicos en Finlandia, Suecia y Estados Unidos [Hultqvist, 1998; Popkewitz, 1993a, 1998a; Popkewitz y Simola 1996]).

Hablé arriba de la unión de los registros de administración social y de libertad porque se han vuelto tan comunes y naturales que se aceptan sin cuestionar en los estudios sobre políticas. Se parte del presupuesto de que los lugares en los que se da el cambio son las características internas y las capacidades del docente o del alumno. Este presupuesto debería tomarse siempre con mucho cuidado, porque los principios rectores del cambio son efectos de poder y necesitan un examen y una interpretación permanentes en la investigación sobre políticas.

LA RECONSTITUCIÓN DE LOS PRINCIPIOS RECTORES Y LA CONSTRUCCIÓN DE LAS POLÍTICAS Y DE LA EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Para explorar los cambios en el tema de la administración social, en esta sección se comparan los cambios en los discursos contemporáneos sobre la reforma con transformaciones en otros ámbitos culturales, económicos y políticos. Me refiero a estas relaciones con la educación mediante el término de “homologías”, con el fin de mostrar similitudes entre distintos campos sociales, sin ocuparme de causalidades ni de origen. Estas homologías

tienen como propósito sugerir que el estudio de las políticas y de la evaluación en el ámbito educativo tiene que realizarse en las relaciones de éstas con las transformaciones que presentan una contingencia histórica y que en balde se buscará entender los cambios sociales por medio del estudio de las reformas actuales. Además, y yendo a contrapelo, creo y sostengo que el conocimiento sobre educación es una práctica social que conlleva, más que un supuesto dualismo entre normas de conducta política y prácticas concretas, consecuencias “reales” para la acción.

El Estado y la reconstitución de la administración del profesorado

En algunos estudios sobre las políticas educativas, los cambios actuales se vinculan con el neoliberalismo, una etiqueta que se aplica para hablar del cambio hacia la reducción del papel del Estado en la educación mediante reformas del mercado y privatizaciones. Como lo discutiré más adelante, este uso del término “neoliberalismo” como caracterización de las políticas de reforma muestra un claro desconocimiento del fenómeno en cuestión.⁶ Una de las maneras posibles para explorar los cambios en la administración social de la educación es la comparación entre las reformas educativas noruegas con las de otros países como Suecia y Estados Unidos.

En el plano de la organización, las reformas educativas han introducido una mezcla de normas que combinan una dirección centralizada por parte del Estado con cierta tendencia a “descentralizar” la toma de decisiones.⁷ Los sistemas centralizados/descentralizados en las reformas contemporáneas exigen nuevas prácticas de gobierno por medio de los discursos de la administración de Estado y de los conocimientos científicos

cos. En los países escandinavos que tenían estructuras de gobierno altamente centralizadas, este movimiento de reforma ocasionó una ampliación del papel de los municipios. En Estados Unidos, donde la mezcla entre los gobiernos locales y federales era de por sí más homogénea, estos cambios han implicado mayor centralización de las prácticas que coexisten desde los años cincuenta con la administración local de la educación. Durante las últimas décadas, esta relación entre centralización y descentralización ha llevado hacia un mayor control por parte del Estado que se plasma en la federalización del financiamiento de las reformas y de la investigación, y en la adopción de estándares de currículum más altos.

Los cambios en la organización que se dieron al adoptarse en Escandinavia un sistema más descentralizado encarnaron también cambios en el sistema de “razón” mediante el cual las reformas se transforman en acciones y participaciones. Los cambios en el país vecino de Noruega, Suecia, ilustran bien las maneras en las que las reformas actuales constituyen principios de razón (Popkewitz, 1996). Antes de las reformas actuales, las escuelas suecas estaban organizadas mediante un sistema basado en normas definidas por la legislación parlamentaria y la fuerte burocracia del Consejo Sueco para la Educación. Existía, por lo tanto, una intervención muy importante del Estado en la educación y los planes de estudio. La responsabilidad de organizar y evaluar los temas educativos recaía en el Ministerio de la Educación y en el sistema burocrático, no en el maestro. Las nuevas reformas suecas produjeron una nueva mezcla de medidas de evaluación centralizadas (nacionales) y descentralizadas (locales).

Como en el caso de sus colegas de Noruega, los investigadores suecos recibieron

subsídios para desarrollar pruebas de rendimiento estandarizadas y otros sistemas de medición estadística con el fin de valorar las “metas” nacionales de equidad y excelencia. En el plano local, las evaluaciones basadas en el ámbito escolar fueron diseñadas para ayudar a los profesores y a la comunidad a resolver pragmáticamente problemas locales. La formación de los docentes incluyó la adquisición de experiencia en el desarrollo de los planes de estudio y estrategias para la valoración profesional de los docentes (como por ejemplo, la investigación por medio de acciones) y nuevas tácticas para la valoración del crecimiento de los niños mediante, por ejemplo, las valoraciones de carteras. Como elemento subyacente de esta nueva organización de la planificación y de la valoración encontramos una noción “constructivista” y progresista de la administración; es decir, los profesores, los administradores de escuelas y los niños fueron considerados como “constructores” de saber mediante la aplicación de métodos para resolver problemas en contextos que no tenían soluciones preestablecidas.

La formación de la Agencia Sueca para la Educación (Swedish Agency for Education, Skolverket) en 1991 y la reformulación del currículum sueco (Läroplan) produjo una concepción dinámica de la actitud del Estado frente al mundo de la educación. Las metas generales para los planes de estudio, incluyendo el tiempo de dedicación para cada una de las materias, se fijan desde el gobierno y funcionan como mecanismos de “dirección” por medio de los cuales las comunidades pueden decidir cuál es la mejor manera de proceder para definir los contenidos de la educación. Se impuso una actitud voluntaria hacia la resolución de problemas que acepta una pluralidad de soluciones para los problemas sociales.⁸ El nuevo sistema educativo centralizado/des-

centralizado requiere también una nueva *mentalidad* de los administradores escolares, que antes solían funcionar como “líderes” educados en los discursos de la administración local característicos de sistemas con menos intervención de un gobierno central, como Estados Unidos.

Nuevas prácticas de gobierno implicaron aspectos pragmáticos particulares. *El funcionario, el maestro y el administrador escolar se construyen sobre su capacidad para la resolución de problemas donde la incertidumbre y la flexibilidad reemplazan las pautas rígidas de certidumbre y control estatal que antes gobernaban la subjetividad profesional en Suecia.* Mientras que las prácticas vigentes a principios del siglo XX ponían el énfasis en la relación clara entre las metas sociales colectivas de la nación y el hecho de formar a los niños como individuos responsables y moralmente íntegros, las transformaciones actuales en las prácticas educativas en Suecia implicaron cambios en la razón y en la “persona razonable” que actuaba en el sistema educativo. Los nuevos actores de la escuela reciben cierto poder al ser personas capaces de resolver problemas que construyen sus propios significados y aprenden en grupos cooperativos. Los funcionarios exhiben para la resolución de problemas la nueva “mentalidad” que se esperaba para llevar a cabo el control de las prácticas académicas. El nuevo funcionario permite que haya múltiples soluciones para los problemas, porque no existe ya la necesidad de encontrar respuestas preestablecidas para los problemas de control del Estado. Los nuevos sistemas de conocimiento en la educación del profesorado revisten también nuevas formas de administración social basadas en la noción de contingencia. Lo que surgió en la formación del profesorado fue un sistema de valoración descentralizado para el control de las metas del currículum, centra-

do en las nuevas responsabilidades del profesor para evaluar a sus grupos de alumnos, como se ve ejemplificado en la “valoración de carteras” y la investigación por medio de acciones en la formación de los docentes.

Mi interés aquí no reside tanto en considerar los cambios en la organización como productores de nuevas mentalidades profesionales para los docentes, sino más bien en reflexionar sobre cómo algunos estilos de pensamiento se incrustan en los cambios sociales para darles sentido. Además, como lo muestro en el apartado siguiente, la nueva actitud activa frente a la resolución de problemas no es ni universal, ni libre de vínculos con el poder. En los discursos sobre educación, el individuo capaz de resolver problemas se refleja del mismo modo que las imágenes presentadas en otros campos sociales, como en el ámbito intelectual y el de la economía. “Hacer sentido” y evaluar políticas educativas corresponde, pues, a interpretar juicios culturales consolidados que hacen de las pautas de la vida académica elementos abiertos al juicio externo, al mostrar el carácter contingente de sus costumbres y de sus maneras de actuar y de pensar.

Las ciencias sociales: el saber pragmático y el individuo capaz de resolver problemas

Los cambios en los discursos acerca de las normas gubernamentales en cuanto a la educación son homólogos a los cambios en los discursos y las representaciones del “yo” en otros campos de las ciencias sociales. Si pensamos en las disciplinas intelectuales, por ejemplo, las imágenes del profesor y del niño capaces de resolver problemas están relacionadas con un movimiento hacia cierto saber interdisciplinario que remite al constructivismo.

Desde finales de la segunda Guerra Mundial se ha dado un cambio en los sistemas de razonamiento que, en sus niveles más superficiales, tiene que ver con el problema de cómo el saber se produce y construye socialmente (véanse, por ejemplo, Bourdieu y Passeron, 1977; Butler, 1993; Giddens, 1990; Hall, 1986; para el ámbito de la educación, véanse Cherryholmes, 1988; Giroux, 1992; Kohli, 1995; McLaren y Giarelli, 1995; Popkewitz y Brennan, 1998). Las distintas facetas tienen que ver con el modo según el cual el saber se construye, en algunos casos inspirándose en los enfoques antropológicos y sociológicos, y en otros en la psicología (se puede comparar, por ejemplo, la sociología de Pierre Bourdieu con la psicología de Howard Gardner). Pero como bien lo dice Bloor (1997), los cambios epistemológicos que se relacionan con el constructivismo tienen múltiples trayectorias intelectuales y carecen de una definición clara.

Si hay entre estas facetas un punto en común, éste se encuentra en el énfasis que ponen en la fluidez, la diversidad y la ruptura aparente de la permanencia en la formación del saber y de la individualidad. Como lo expresa el administrador noruego en el comentario que citamos arriba, la identidad deja de ser entendida como normas universales de competencia para comprenderse como un conjunto de normas que expresan las múltiples acciones pragmáticas por medio de las cuales los individuos negocian y construyen el conocimiento. La "individualidad" de hoy es considerada menos estable y más como un "yo" flexible capaz de resolver problemas y relacionado con una pluralidad de espacios locales. Aunque esta descripción parece haber sido confeccionada sobre medida para lo que se ha llamado la "condición posmoderna", también se encuentra en discusiones recientes acerca de la modernidad que están en

relación directa con los ámbitos de la cultura y la economía.

En el ámbito de la educación, el constructivismo psicológico está dominado por enfoques hacia la reforma propios de la psicología cognitiva y de la interacción simbólica, aunque existe un debate perpetuo acerca de la relación entre lo social y lo individual. Se proyecta una imagen del "nuevo" profesor (y del "nuevo" niño) como la de un individuo dotado de ciertos poderes, capaz de resolver problemas y de reaccionar con flexibilidad frente a problemas que no tienen solución de antemano. El profesor constructivista (y el alumno) es tomado en cuenta tanto para el problema didáctico que plantea la enseñanza de las ciencias o las matemáticas como para las reformas en la formación del profesorado, pues se afirma que "la tarea genérica de la educación" consiste en "enseñar a los estudiantes cómo construir el saber y el significado que les permita promulgar la cultura", apartándose de la visión de "una plantilla que refleje una concepción única" de la reforma para llegar a "modelos múltiples" (Holmes Group, 1990, pp. 10 y 6; véase también The National Council of Teachers of Mathematics, 1989).⁹ Se supone por lo tanto que el docente posee una individualidad pragmática que está vinculada a las contingencias de las situaciones en las que surgen los problemas.

Economía: el trabajador pragmático capaz de resolver problemas

El constructivismo en el ámbito económico presenta características similares a las que se encuentran plasmadas en los escritos teóricos. El nuevo trabajador y el nuevo ambiente de trabajo se rigen según las leyes del microcosmos. El nuevo trabajo es flexible y está estructurado de manera horizontal con el fin de incluir proyectos específicos que

no tienen jerarquías de administración rígidas (Fatis, 1992). Cuanto más pequeñas son las unidades de trabajo, mayor es su capacidad para otorgar poderes a los trabajadores y desarrollar ambientes flexibles y entusiastas en los que los trabajadores pueden responder con rapidez a las demandas de los clientes. “Instead of defining the individual by the work he is assigned to, [we] now regard productive activity as the site of deployment of the person’s personal skills” (Donzelot, 1991, p. 172).¹⁰ Las “capacidades” flexibles de los trabajadores para resolver problemas se pueden ver en un informe acerca de la educación llevado a cabo por trabajadores de reciente ingreso en el ramo de la siderurgia (The International Labour Organization, 1994; véase también Gee, Hull y Lankshear, 1996). El contexto laboral de las tecnologías (por ejemplo, robots), los principios organizadores (como el concepto de la producción al instante) y los nuevos materiales han dado un giro nuevo a la visión sobre el proceso de producción y el trabajador.

El informe de los trabajadores de la siderurgia concluye diciendo que las características personales son un elemento central de la educación, incluyendo aspectos como la confianza en sí mismo, la autodisciplina y la capacidad para definir y resolver problemas, así como “la capacidad y la voluntad de aprender” (International Labour Organization, 1994, p. 23). La calidad, la productividad y la flexibilidad de los trabajadores son descritas como productos de la labor educativa sobre las características y las disposiciones del individuo. El nuevo trabajador se puede definir con la siguiente ecuación:

“lo entiendo” + “lo puedo hacer” + “me interesa” = “capacidad” (International Labour Organization, p. 23).¹¹

En este punto, se pueden alabar los cambios diciendo que la educación dialoga de manera saludable y productiva con el mundo exterior. Otra vez quiero insistir aquí sobre el hecho de que mi discusión no tiene que ver con la supuesta bondad o maldad inherente a las tomas de decisión locales o al individuo como persona capaz de resolver problemas. Al contrario, lo que me interesa es colocar los cambios en los sistemas epistemológicos en el lugar que les corresponde como homólogos de los cambios en la administración social de la individualidad que se dan en otros ámbitos de la sociedad.

Esta estrategia interpretativa reconoce que la investigación sobre las políticas educativas y la pedagogía no puede partir del presupuesto de que los discursos sobre la resolución de problemas son conceptos neutros y libres de toda influencia contextual acerca de las experiencias de los niños. La resolución de problemas llevada a cabo por el individuo —cuando intenta resolver un algoritmo matemático o, en pedagogías anteriores, cuando busca el modo de llenar hojas de trabajo o de contestar las preguntas de una prueba estandarizada— implica el respeto de ciertas reglas previas que permitan definir cuáles de los problemas y de las soluciones razonables representan los efectos de poder y cuáles no (Kittler, 1985 y 1990).

Joan Scott (1992) expresó esta necesidad de entender la “experiencia” como una construcción social diciendo que es necesario

attend to the historical processes that, through discourse, position subjects and produce [our] experience. It is not the individuals who have experience, but subjects who are constituted through experience. Experience in this definition then becomes not the origin of our explanation, not the authoritative (because seen or felt) evidence that grounds what is known, but rather that which we seek to explain, that about which

knowledge is produced. To think about experience in this way is to historicize it as well as to historicize the identities it produces (pp. 25-26).¹²

Según Scott, las categorías de la experiencia en el ámbito de la educación no son naturales sino “fenómenos” cuyo carácter contingente debe ser puesto en evidencia. El objeto de estudio debería prestar atención a la estructura cognitiva del saber como intención y propósito de formación, en vez de aceptar sin más los contenidos del saber para estudiar sus efectos en las relaciones sociales.

EVALUACIÓN EN TÉRMINOS DE INCLUSIONES/EXCLUSIONES

Uno de los temas más importantes de la evaluación noruega fue la preocupación nacional por la equidad y la justicia en el ámbito de la educación. Otra vez, este compromiso fue común a la mayoría de las naciones occidentales. Los estudios sobre los efectos de las políticas solían enfrentar estas preocupaciones mediante el examen de dichos efectos en las relaciones sociales. Pero la nueva pregunta que rige la investigación sobre la educación desde finales de los años cincuenta consiste en entender hasta qué punto las políticas producen prácticas de mayor inclusión social. Esta idea de la inclusión en cuanto propósito de las políticas sociales subyace en diversos programas educativos de equidad presentes en los estados de bienestar de la posguerra, como las reformas europeas de la escuela comprensiva y la campaña estadounidense de “guerra a la pobreza”. Las investigaciones actuales en Estados Unidos sobre los créditos escolares y la elección, los resultados académicos en la materia de matemáticas y el papel de los géneros y las razas en la obtención del éxito diferencial en las escue-

las son una muestra clara de este compromiso con la equidad reflejado en investigaciones científicas. La estratificación social representa la categoría más importante de investigación sobre inclusión y exclusión, aunque más recientemente el género, la etnicidad y el problema racial se han unido a los estudios sobre equidad.

Los estudios sobre equidad tienden a construirse mediante una problemática particular (Popkewitz y Lindblad, en prensa). Los efectos de las políticas se estudian tratando la exclusión y la inclusión como conceptos distintos y separados. La inclusión es, por lo menos en principio, un estado en el que la sociedad se libera completamente del poder (totalmente inclusivo), logrando relaciones perfectas y universalmente armoniosas. Desde el punto de vista de la equidad, la inclusión es el concepto privilegiado. La exclusión, en cambio, se entiende como un concepto que permite ubicar distintos accesos o participaciones en grupos predefinidos. La exclusión es, por lo tanto, una práctica que se puede eliminar mediante el desarrollo de sistemas incluyentes.¹³ Los estudios relativos a las políticas sociales relacionan las fuerzas y las prácticas que fomentan o limitan el acceso social o económico, por ejemplo, con el intento de identificar prácticas que permiten el desarrollo de una sociedad y una estructura económica de corte más inclusivo.

Sin dejar a un lado los problemas estructurales de la equidad en la representación de grupos marginales (véase, por ejemplo, Laclau, 1995; Mouffe, 1995), quisiera enfocar este problema de la inclusión y de la exclusión como un solo concepto (inclusión/exclusión) en su relación con el problema del conocimiento y de la administración social del “yo”. La inclusión es una práctica que sólo hace sentido si se estudia en comparación con algo excluido (Goodwin,

1996). Esta relación, como lo intentaré mostrar abajo, proporciona una estrategia para considerar cómo los discursos educativos habilitan o inhabilitan a los individuos para participar ordenando, dividiendo y normalizando las capacidades y características interiores del niño.

El saber educativo como producción de inclusión/exclusión

La relación entre inclusión y exclusión en el saber educativo puede conseguirse pensando en las políticas y los programas educativos como en una “cartografía” (Anderson, 1991; Douglas y Hull, 1992; Goodman, 1978). Del mismo modo que un mapa de carreteras nos da una idea de las distancias y de los caminos que tenemos que recorrer, un mapa discursivo nos “cuenta” simbólicamente cómo ordenar los objetos que nos rodean para su examen o su utilización práctica. En el ámbito educativo, se diseñan “mapas” para promover una escuela más inclusiva mediante categorías como las de “alumno menos dotado para el aprendizaje”, “niño necesitado”, “familia en peligro” y educación “urbana”. Si pensamos estas categorías en términos de cartografía, se pueden considerar, más allá de su papel como etiquetas para distinguir grupos de personas que necesitan ayuda particular en la enseñanza, como organizadoras de los territorios de asociación, estableciendo fronteras entre los miembros y los no-miembros.

Los mapas que se dibujan entre los niños no son neutros, pero se trata de prácticas que permiten dividir y homogeneizar. Esto quiere decir que las distinciones que ordenan las capacidades de los niños hacen posible la división entre miembros y no-miembros en un continuo de valores mediante el cual la capacidad individual y la competencia se construyen. Las categorías

de aprendizaje, por ejemplo, se consideran como parte de los modos de “razonar” sobre fenómenos educativos, con el fin de hacer la diferencia entre los niños mediante una normalización implícita de los que “aprenden” y los que “están en peligro”.

Las pautas de división y de normalización en pedagogía pueden ser examinadas en un estudio reciente acerca de la educación en los ámbitos urbano y rural (Popkewitz, 1998a; véase también Mirón, 1996). Teóricamente, tanto la educación urbana como la educación rural tienen como propósito otorgar una ayuda especial a los niños necesitados por causas de pobreza o de discriminación. Pero a nivel práctico, las distinciones entre los niños urbanos y rurales tienen poco que ver con la geografía. Están más bien relacionadas con la construcción de identidades que concentran la atención sobre las capacidades interiores, las disposiciones y los hábitos de los niños y de las familias que se consideran “urbanas” o “rurales”. Estas construcciones artificiales no son, sin embargo, ficciones, puesto que las prácticas discursivas de la educación constituyen campos de práctica y de producción culturales.

Para entender los discursos relativos a la educación urbana y rural como constructores de prácticas de inclusión/exclusión, es preciso tomar en cuenta que las cualidades de ser un niño urbano pueden ser poseídas también por alguien que vive en los suburbios. Del mismo modo, no todos los niños que viven en la ciudad pueden clasificarse como urbanos, y nadie describe a los niños ricos que viven en la ciudad o a los que acuden a escuelas privadas como niños urbanos (o rurales). Después de un examen cuidadoso, no se encontró ninguna categoría que se opusiera directamente a la educación urbana o rural. Pero incluso frente a esta ausencia de categorías opositoras, todos saben

de quién se habla, todos saben que el niño urbano es un niño de los barrios céntricos pobres que encarna normas y aptitudes distintas de las que se consideran implícitamente como válidas. Lo que se nombra y lo que se queda implícito tiene que ver con la noción de poder. Por lo tanto, no se encontraron en los discursos educativos estudiados sistemas distintivos para ordenar y diferenciar el aprendizaje, el currículum, la planificación del trabajo en el aula y la evaluación del niño urbano o rural. En la práctica, el niño rural o urbano cae en las mismas distinciones pedagógicas.

Los discursos acerca de la educación urbana o rural no se refieren a espacios físicos o geográficos reales, sino a espacios sociales que recluyeron y encerraron al niño. Las distinciones y las categorías en las escuelas estudiadas confrontaron las cualidades de “urbanidad” o “ruralidad” del niño con otras que no se nombraron explícitamente. Las cualidades de urbano o rural sirvieron para definir a un niño que carecía de autoestima, que necesitaba cursos de apoyo, que aprendía mejor haciendo que mediante la adquisición de conocimientos abstractos y que, por lo tanto, aprendía de manera distinta que los demás niños; se trataba, pues, de un niño que requería de maestros con estilos de enseñanza diferentes para enfrentarse a las diferencias en sus aptitudes.

Para emplear un juego de palabras, la ausencia de aptitudes y de disposiciones que eran necesarias para obtener resultados con un niño se volvió una presencia gracias a la cual los maestros organizan sus prácticas en el aula. Las cualidades que se otorgaron a la “urbanidad” o “ruralidad” del niño se volvieron performativas. El aprender haciendo, los modos de aprendizaje de los niños y los estilos de enseñanza de los maestros se construyeron norma-

lizando los efectos de las distinciones y de los contrastes que hacían diferente al niño urbano o rural, que se encontraba fuera de la normalidad, en un espacio social que lo excluía del montón.

El estudio de la “urbanidad” y de la “ruralidad” del niño permite llamar la atención sobre las políticas de los sistemas de razonamiento en las normas sociales de conducta y de evaluación, políticas que tienen que ver con el hecho de gobernar mediante las distinciones que habilitan o inhabilitan a los individuos para su participación. Sin embargo, la mayoría de las políticas relativas a la educación y a la investigación toman como presupuesto las características distintivas de urbanidad y ruralidad por medio de discursos sacados de la historia y aplicados a la estructuración del mecanismo de resolución de problemas.

La categoría de niño urbano o rural no es sólo una manera de razonar acerca de las prácticas de enseñanza del profesor, sino también un discurso sacado de la historia que circula en las políticas educativas y en la investigación sobre educación. Las reglas particulares de reflexión conforman una política de conocimiento académico que se proclama necesaria para salvar al niño necesitado. El ejemplo paradigmático que suelo sacar a colación acerca de la “razón” que se utiliza frecuentemente en las políticas y las investigaciones sobre la educación urbana y rural también cuestiona la distinción que se hace a menudo entre la formulación de las políticas y su aplicación, como reflejo de la perpetua oposición entre la teoría y la práctica que aparece también, por ejemplo, en las exigencias de un saber personalizado y “útil” acerca de la educación cuando se considera a las escuelas como un mecanismo un poco flojo en el que las normas establecidas por escrito son vistas como ajenas a la práctica real de los docentes. Las

dicotomías pueden ser útiles cuando se habla de las características organizativas de las escuelas, pero dejan de serlo al concentrarse en la circulación de las reglas que ordenan y clasifican las prácticas de las políticas y de la pedagogía. Las reglas del discurso en el ámbito de las políticas y del análisis de las mismas coinciden con otras prácticas educativas para construir los registros de la administración social.

La alquimia de las materias escolares

Hasta este punto, me he concentrado en las políticas y las prácticas pedagógicas como problemas de gobierno y de administración social del “yo”. He dejado entrever que las invenciones de los estudios y de las investigaciones sobre políticas son prácticas de administración social. Pero mi interés por la administración social no tiene nada que ver con las preocupaciones convencionales por las instituciones y la organización de los actores del sistema mediante el enfoque de los sistemas de razonamiento en el ámbito educativo, como productores de cultura y de práctica cultural. En el apartado anterior, la “urbanidad/ruralidad” del niño ilustra la superposición de las políticas, la investigación y las construcciones pedagógicas mediante las reglas de la razón que norman y dividen el “ser” del niño. En este apartado, me concentro en las reglas de la razón mediante las cuales las materias escolares son producidas, con el fin de llevar más lejos el examen de las problemáticas que presentan los estudios de las políticas y de la inclusión/exclusión social.

Podemos pensar en el plan de estudio como en la manera de llevar a cabo una alquimia del saber disciplinario. Del mismo modo que los alquimistas medievales buscaban cómo cambiar el plomo en oro, la teo-

ría moderna del currículum produce un cambio mágico transformando tradiciones específicamente intelectuales, como la de los historiadores o de los físicos, en prácticas docentes.

Para entender la alquimia del currículum podemos ver las ciencias, las ciencias sociales, las matemáticas o los estudios literarios como sistemas de conocimiento producidos dentro de conjuntos complejos y pragmáticos de relaciones sociales. El conjunto de conocimientos que se reconoce como sociología o antropología, por ejemplo, implica relaciones institucionales particulares y sistemas de razonamiento acerca de la investigación, la docencia y el estatuto profesional. Cuando Thomas Kuhn (1970) hablaba de ciencia “revolucionaria” y “normal”, estaba tratando de algún modo de las reglas y de los estándares que entran en conflicto en el momento de decir la verdad y las distintas participaciones que se autorizan (y quienes quieren que se les autorice) cuando algunos grupos entran en competencia.

Las normas de la “verdad” reciben, sin embargo, influencias no sólo de las dimensiones internas de una disciplina; también son producidas en campos intelectuales que relacionan ideas con constelaciones sociales. Heilbron (1990;1995), al examinar la formación de las ciencias sociales en el siglo XIX, se concentró en el fracaso de la teología y de la enseñanza religiosa para organizar el saber de la sociedad. Este fracaso hizo posible, según el autor, que se secularizaran las concepciones y las representaciones y que se desarrollaran campos intelectuales diferenciados que dieron vida a las ciencias sociales modernas.

El campo disciplinario del que hace uso la pedagogía existe en dos espacios sociales paralelos. Uno es el espacio disciplinario en el cual las reglas internas de la producción del saber se crean, se mantienen

y se transforman. Hay reglas y estilos particulares en las pautas de comunicación de disciplinas como la psicología, la física y la lingüística, por ejemplo, que norman la investigación individual en las mismas. El segundo espacio social está formado por el contexto cultural y político en el que las disciplinas se dan. Hoy, la producción de saber disciplinario tiene lugar en relación con constelaciones sociales y culturales particulares, como la de los organismos gubernamentales que se preocupan por asuntos de bienestar vinculados con los efectos de la pobreza, la de organizaciones de beneficencia que dirigen su atención hacia ciertos asuntos o grupos sociales que necesitan ayuda, y empresas comerciales interesadas en fomentar cierto consumismo. El saber consiste en la red de relaciones entre estos dos espacios (véase, por ejemplo, Latour, 1993). Además, lo que se considera como saber implica luchas entre distintos grupos dentro de una misma disciplina en cuanto a las normas de participación, de verdad y de reconocimiento.

Mientras que las disciplinas suponen conjuntos complejos de ideas acerca de la investigación (a los que nos podemos referir como “épistemes” o “escuelas de pensamiento”), las materias escolares tienden a tratar el saber como sistemas lógicos de contenido inequívoco que los niños tienen que aprender. Lo que aparece en la escuela como “ciencias”, “matemáticas”, “redacción” o “arte” presenta una vinculación muy tenue con el campo intelectual que lleva el mismo nombre, pero se trata de una construcción pedagógica que responde a las expectativas que implican el horario escolar, las concepciones acerca de la niñez y convenciones de la enseñanza que transforman el saber y la búsqueda intelectual en una estrategia de administración del “yo” que responde a la pregunta de cómo “crear” las dis-

posiciones internas y las sensibilidades de un ser moral y ético.

Podemos definir esta transferencia desde los espacios sociales de la investigación disciplinarias hacia la pedagogía como una *alquimia*: tomando por ejemplo de los campos disciplinarios de la producción de conocimiento en la física o en las matemáticas las categorías de “dominio de conceptos”, los psicólogos hablan de “aprendizaje cooperativo en pequeños grupos” y se preocupan por la “motivación” y la “autoestima” del niño. Si pensamos según las nociones actuales de resolución de problemas en las reformas del currículum, los focos principales de interés son los procesos de pensamiento del niño o los conocimientos pedagógicos del docente. Este interés exclusivo deja a un lado los dos espacios de saber de los que hablé antes, es decir las redes de relaciones y las prácticas retóricas mediante las cuales una ciencia expresa “su verdad” en distintos momentos históricos de la construcción del currículum.¹⁴

Tal vez la alquimia de las materias académicas sea necesaria porque los niños no son científicos ni artistas. Pero esto no es el punto. Mi objetivo es reconocer lo significativa que puede ser esta alquimia para el estudio de la enseñanza como una práctica de gobierno que está en relación directa con el asunto de inclusión/exclusión, y esto de cuatro maneras distintas.

En primer lugar, la reforma reciente que presta atención al contenido pedagógico de las materias escolares fija el contenido de las disciplinas para enfocarse exclusivamente en la administración social del niño. Esto ocurre cuando las reformas ven a las complejidades y contingencias del saber disciplinario como elementos de lógica. Los conceptos y las generalizaciones son considerados como estructuras lógicas y acrónicas que funcionan como la base sobre la cual se cons-

truye el aprendizaje. La alquimia hace posible que se hable, en la dinámica de la enseñanza, del aprendizaje que hacen los niños de los estudios científicos o sociales implicando acepciones acertadas o equivocadas de conceptos como si éstos fueran entidades epistemológicas estables y fijas.

Pero cuando examinamos la investigación desde el filo de la ciencia, podemos “ver” un saber que es bastante diferente al que se consagra en el currículum académico. Implica debates y luchas acerca de lo que se tiene que estudiar y de la manera en la que esto debe llevarse a cabo. Además, la concepción del saber utilizada por los científicos privilegia estrategias que tienden a volver ajeno lo familiar, a pensar en lo misterioso y extraño, y a cuestionar justamente lo que a primera vista parecía intocable. Las reglas del currículum funcionan de modo distinto, pues suelen privilegiar las propiedades estables, fijas y taxonómicas del saber, incluso en las recientes “pedagogías constructivistas” (véase Popkewitz, 1997, capítulo 7).

En segundo lugar, la alquimia de las materias escolares, que hacen que los acontecimientos reales parezcan elementos de lógica, suelta todas las amarras sociales del saber. Los debates que produce el saber disciplinario se desvanecen cuando al niño se le presenta un sistema estable de ideas.

En tercero, la pérdida de amarras sociales de la disciplina implica la construcción de un orden moral. *La imagen cultural y las historias de salvación sobre la relación entre el individuo y la sociedad inherentes a la selección y a la organización del currículum se pierden de vista al centrarse la atención en las estructuras lógicas del conocimiento.* Las categorías, distinciones y diferenciación de las materias académicas que se pueden observar en el trabajo con el currículum de las décadas pasadas muestran cómo el propósi-

to y la dirección se marcan mediante los sistemas taxonómicos aplicados al mismo (véase por ejemplo, Goodson, 1987; Popkewitz, 1987). Pero mi interés va más allá del currículum oculto, puesto que la alquimia de las materias escolares construye las reglas de ordenamiento, de relaciones y de identidad a partir de las cuales tanto los docentes como los niños tienen que actuar y participar.

En cuarto lugar, la alquimia de las materias escolares da un giro particular al estudio de la administración social del niño. Esto ocurre cuando el conocimiento de una materia académica se percibe como un grupo de “entidades” estables que permiten a la enseñanza, dada su estabilidad, ocuparse de la organización del “ser” del niño, cuya meta consiste en aprender las concepciones de las materias académicas y la estabilidad del conocimiento en las mismas. *La alquimia transforma al individuo en un escenario de batalla mediante una retórica populista (basada en términos como “escuchar las voces de los niños”, “darles poder de decisión”, “ayudarlos a aprender mediante estrategias de cooperación”, etc.). Pero este populismo reniega de las amarras sociales del saber disciplinario que ordena las relaciones y construye identidades para la acción y la participación. La alquimia de las políticas y de la evaluación pedagógicas muestra claramente las distinciones y diferenciaciones sin problematizar acerca de la familia, de la comunidad y del niño, que no son considerados como constructos sociales, y los efectos de poder.*¹⁵

En este punto conviene retomar la discusión anterior y unir a este aspecto de la alquimia de las materias escolares el problema de la producción de inclusiones y exclusiones. Los conceptos aparentemente universales y estables que se plasman en las materias escolares no son ni universales ni

estables; al contrario, se trata de conceptos que fueron construidos históricamente en relación con aptitudes específicas de participación a las que no todos los miembros de la sociedad pueden llegar de igual forma. Expliquemos esto brevemente.

Cuando las prácticas pedagógicas se centran en la creación de estrategias innovadoras como el aprendizaje en cooperación, la enseñanza especializada o el aprendizaje entre pares, entre otros, con el propósito de lograr una “buena” enseñanza, las distinciones que conforman dicha “buena enseñanza” no son conceptos universales. Calificativos como “bueno”, “exitoso” y “especializado” están relacionados con aptitudes particulares sacadas de grupos particulares que tienen el poder de imponer sus decisiones al resto de la sociedad.¹⁶ Por ejemplo, las aptitudes del niño, que fueron exploradas empíricamente por Walkerdine (1988) con pedagogías enfocadas al niño, son una visión normalizada del niño “natural” que no tiene nada de natural, sino que se construye socialmente como “verdad”. Según la autora, el énfasis sobre la verbalización y la justificación en las pedagogías que se centran en el niño está en relación directa con concepciones de corte genérico y burgués. Lo que está pensado para parecer universal funciona, de hecho, para excluir. Las exclusiones se dan mediante una normatividad que ordena las habilidades del niño para resolver problemas y que permite separarlo con base en las características internas que lo destinan al éxito o al fracaso.

La alquimia de las materias escolares tiene, por lo tanto, una doble función. Las políticas y la investigación en torno a la reforma fueron pensadas para permitir una mayor inclusión social por medio de las representaciones de grupos en organizaciones sociales, mientras que al mismo tiempo las prácticas discursivas normalizan y encierran

al niño de tal manera que algunos niños nunca puedan ser niños “como los demás”. La inclusión/exclusión no es producida forzadamente por criterios de raza, de clase social o de género, sino por una normalización y una racialización de las cualidades del niño mediante los principios generados para la participación y el éxito. Las divisiones se inscriben en las distinciones que generan en el niño el tener un concepto bueno o malo de sí mismo, o el hecho de contar con hábitos familiares apropiados o inapropiados, como por ejemplo leer en casa o hacer la tarea. El sistema de inclusión/exclusión se forma más por medio de la naturalización del ser del niño —que se puede ver en las narrativas concretas y en las imágenes reflejadas por las políticas y la investigación— que mediante cierta exclusión basada en la clasificación manifiesta de grupos que tienen representación en las políticas sociales.

En los apartados precedentes, examiné cómo la lógica de las normas y de las prácticas pedagógicas dan vida a sistemas de razonamiento que las distinguen y separan. La “auditoría”, el constructivismo y la alquimia de las materias escolares fueron explorados como posibles escenarios en la lucha por el *alma* del niño, pero los principios generados, cuya función consiste en calificar o descalificar a los niños para la participación y la acción, no son iguales para todos. Quiero mostrar ahora cómo la inserción de las condiciones del saber de la enseñanza en la investigación implica cierto conservadurismo cuando, en vez del cambio, el movimiento y la actividad se vuelven el centro de atención. Se podría decir al respecto que los estudios sobre las políticas en el ámbito de la enseñanza deberían de consistir en un discurso normativo acerca de los universales que se atribuye al niño y que existe la obligación de imponer algunos tipos de resolución de problemas como válidos y apro-

piados. Además, el problema de la representación sigue siendo un elemento importante de las políticas sociales, si tomamos en cuenta el hecho de que no hay nunca una representación equitativa de los grupos. El presente trabajo considera éstos como cuestiones de políticas y de investigación; esto no impide, sin embargo, que tales enfoques puedan, si no se problematizan, dar una idea falsa de las normativas en los estudios acerca de las políticas y de la investigación que se construyen mediante sistemas de razonamiento. La función de las políticas y de la investigación como registros de administración social debe ser estudiada mediante la exploración de éstas como tecnologías prácticas de gobierno y productoras de sistemas de inclusión/exclusión.

CATEGORÍAS DE CONDICIONES PASADAS COMO INTERPRETACIONES DE LAS NUEVAS RELACIONES

La discusión se ha centrado en la necesidad de problematizar lo que había sido aceptado sin cuestionar, como el hecho de considerar la “razón” de las normativas y de las prácticas pedagógicas como prácticas administrativas en la construcción de la identidad, y la importancia de estas prácticas epistemológicas relativas a las líneas de acción, la pedagogía y la alquimia de las materias escolares como productores de sistemas de inclusión/exclusión. En este apartado, mi propósito es señalar cómo los sistemas epistemológicos de políticas y de investigación pueden servir para negar el cambio. Para ello, cabe recordar las discusiones anteriores acerca de cómo las políticas y la investigación asumen sin cuestionar sus propias condiciones epistemológicas, incorporando el contexto de la realidad contemporánea que las rodea sin dejar ningún hueco con-

ceptual para llevar a cabo el cambio, con excepción tal vez de la actividad y del movimiento. Pero para tomar en consideración el rechazo al cambio en las políticas y en la investigación orientadas hacia la reforma es preciso examinar primero la retórica seductora de la reforma escolar; en segundo lugar, pondré el énfasis sobre los resultados del rechazo al cambio, mostrando cómo los estudios sobre las políticas educativas conservan siempre el marco de referencias del sistema político vigente cuando no plantea las categorías y los postulados del saber como su objeto de estudio. Tomo aquí como ejemplo el uso del neoliberalismo como categoría de interpretación y de crítica en los estudios sobre políticas.

El razonamiento seductor de la reforma: populismo y profecías

Los discursos acerca de las políticas y de la investigación tienen una estructura retórica y lógica común (Rooney, 1989). Más frecuentemente de lo que uno quisiera creer, el carácter seductor de la estructura retórica de la reforma se teje en estructuras lógicas que definen los valores de verdad del conocimiento. La discusión anterior acerca de la distinción entre las prácticas de la lógica y la lógica de la razón (es decir, la relación entre la contingencia y la planificación social) enfocaba esta cuestión señalando cómo la razón (una lógica práctica) produce cierto tipo de razonamiento basado en el sentido común, aunque no llegue a tener una consistencia lógica formal.

La retórica de seducción en la reforma contemporánea se hace patente en el despliegue de conceptos como la participación, la colaboración y la democratización. Los discursos de reforma presuponen cierta estabilidad y universalidad para la participación, como cuando se habla de “co-

laboración” y del papel de diversos grupos (es decir, miembros de la sociedad participativa) implicados en las tomas de decisiones en el aula o en la escuela. La estabilidad y la universalidad tienen lugar cuando estos conceptos se usan sin amarras sociales que permitan considerar los conjuntos particulares de normas y de aplicaciones prácticas de participación como efectos de poder. Conceptos relacionados con la “voz”, a los que se alude en las discusiones sobre la reforma escolar en Suecia, Noruega o Estados Unidos, también presuponen cierta universalidad en cuanto a la participación. Sin embargo, se invocan hermenéuticamente algunas diferencias para mostrar cómo el contenido cultural de un grupo le sirve para oponerse a otra voz que reviste cierto poder, tomando la “voz” como el medio de expresión natural de grupos que han sido social y económicamente marginados.

En cada una de las afirmaciones anteriores, los conceptos relacionados con el cambio carecen de un reconocimiento histórico de las relaciones mediante las cuales las palabras (como, por ejemplo, “participación”) se emplean como conceptos en campos de poder. El interés principal de las reformas actuales que consiste en proporcionar un mayor acceso y más representatividad resulta seductor; sin embargo, no se puede aceptar esta retórica sin cuestionarla y sin colocarla en su contexto histórico. La participación es una palabra que funciona retóricamente en un campo semántico particular para expresar una realidad aparentemente inmediata. El profesor y el niño de las reformas actuales deben recibir ciertos poderes y cierta “voz”, puesto que construyen su propio saber. La responsabilidad de llevar a cabo cambios a largo plazo recae en el ámbito local e individual — el personal académico, los padres y la

comunidad— y no en el Estado.¹⁷ La retórica de la reforma participativa promueve un concepto de escuela descentralizada más colaborativa y que produce, por medio de acciones locales, una sociedad más justa y equitativa. Por tomar sólo un ejemplo, un llamado muy importante de reforma del sistema en Estados Unidos recurre a la advertencia de que “a menos que [se imponga] cierta coherencia y claridad” en la normatividad y las prácticas educativas, la “calidad relativa de la educación que se brinda a los estudiantes menos favorecidos” se verá afectada (Smith y O’Day, 1990, p. 262).¹⁸ “Simple justice dictates that skills and knowledge deemed *necessary* for basic citizenship and economic opportunity be available for *all* future citizens —that is, access must be distributed equally [...]” (Smith y O’Day).¹⁹

La retórica de la reforma en Estados Unidos se inspira en un discurso populista particular de profecía y redención,²⁰ a la que se llega mediante lo local y lo individual. Los discursos sobre la reforma tienen como propósito crear profesores, padres y “comunidades” que son personas “de abajo” y, en una demostración fenomenológica, vistas como las más entendidas acerca de lo que se debe hacer para mejorar la enseñanza, el derecho a decidir y y la atribución de poder. Las palabras brindan un sentido de continuidad y un movimiento continuo hacia una realización progresiva de los propósitos de las escuelas. Las frases que cité arriba acerca de la ciudadanía y las oportunidades económicas son temas recurrentes sobre el progreso que podrían haberse sacado de un documento sobre reforma redactado en 1880, en 1960 o en 1970 o en un escrito reciente.

A pesar de lo que rezan las invocaciones populistas, la participación no es un antídoto inequívoco contra la burocracia esta-

tal que contribuya a la creación de una ciudadanía motivada, responsable y activa, sino que tiene que ver con normas históricas particulares generadas por medio de la práctica de la administración social. Por un lado, la retórica actual sobre participación revisita distinciones conceptuales que están inspiradas en el dualismo decimonónico que separó la sociedad civil (la escuela local, la comunidad, las ocupaciones profesionales, etc.) del Estado (Rose, 1996). El dualismo Estado/sociedad civil es parte de un mapa que separó, por lo menos simbólicamente, el ámbito privado (la casa) del público, el mundo económico del social y el Estado de la sociedad civil. La discusión actual acerca de la “voz” y de la atribución del poder retoma este dualismo, que separa las prácticas públicas del Estado de la de los individuos que actúan con responsabilidad personal para administrar su propia conducta.

Pero la separación entre el Estado y la sociedad civil (y entre lo privado y lo público o entre lo objetivo y lo subjetivo) que subyace a las políticas y a la evaluación ignora los modelos de administración social que atraviesan cada uno de los conjuntos de términos opuestos. Las reglas de participación unen estilos de pensamiento político con los principios de gobierno mediante los cuales las participaciones se llevan a cabo. Merelman (1976), por ejemplo, afirma que las nociones de participación en los estudios de política conductista de Estados Unidos en los años treinta construyeron símbolos que permitían restablecer los ideales de la política americana en contextos donde la participación directa en asuntos cívicos ya no era posible. Los nuevos símbolos incluían nociones como “cultura política”, “pluralismo” y “socialización política”, conceptos que no sólo hacían eco con creencias preexistentes acerca de la comunidad política y del consenso público, sino

que también daban vida a nuevas formas de relaciones abstractas encarnadas por un gobierno representativo y una participación a distancia, como la del ciudadano que participa mediante el acto de votar. Las nuevas técnicas de elecciones políticas y de encuestas de opinión pública hicieron posible que la gente creyera realmente haber sido consultada y que era posible que las personas participaran de manera consciente en los cambios de gobierno. Las teorías y los métodos de la ciencia política conductista ayudaron, según Merelman, a reducir las tensiones entre el nuevo papel del gobierno y las creencias establecidas acerca de la vida pública.

En otro nivel, los escritos feministas muestran que las nociones de participación democrática fueron construidas desde cierta perspectiva genérica que describió los atributos para la participación, separando la esfera pública de lo privado y definiendo luego la racionalidad pública de tal modo que las mujeres fueron excluidas (Lloyd, 1984; Pateman, 1988). La “naturaleza” de la participación privilegió las maneras, los estilos de pensamiento y los discursos públicos asociados con el modo de razonar de los hombres y colocó al ámbito público en oposición con la situación reservada a las mujeres, que fueron encerradas en la privacidad de su hogar.

Así, mientras que la participación consiste en una retórica seductora de los estudios sobre las políticas y la investigación en el ámbito educativo, las reglas que propician la participación no son universales y necesitan ser cuestionadas, en vez de considerar ésta como un concepto universal y estable que se puede utilizar sin importar cuándo ni dónde. Y aunque reconozco que las profecías y el populismo desempeñan funciones políticas importantes y que el populismo ha tenido sus momentos de pre-

sencia imprescindible en Estados Unidos (Goodwyn, 1978), necesitamos recordar que las profecías modernas acerca de un mundo mejor se construyen sobre una larga tradición de las ciencias sociales vinculada con las políticas del Estado y la planificación (Popkewitz, 1984; Rueschemeyer y Skopcol, 1996). El populismo de la reforma une el registro de la administración social al de la libertad, sin reconocer la existencia de tensiones y las contradicciones como las que están relacionadas con los problemas de inclusión/exclusión.

Antiguas distinciones y nuevas condiciones para la administración social

Los estilos de pensamiento seductores de las políticas y de la investigación en el ámbito educativo están relacionados con las preocupaciones acerca del manejo de los estudios sobre educación. El problema es que los conocimientos que se adquieren mediante los estudios acerca de las políticas educativas conservan su propio sistema de referencia y su propia contemporaneidad, cuando no establecen las categorías y los postulados del saber como objeto de estudio. Los estudios sobre educación tienden a tomar el contenido del saber como representativo de un propósito social y personal, en vez de hacer de las estructuras cognitivas el objeto de estudio. La investigación se sitúa en el mismo marco de referencia que su objeto de estudio, por lo cual no puede ser más que la recapitulación de presupuestos existentes y nunca un análisis crítico. Por consiguiente, las concepciones acerca de la ciencia pueden resultar “engañosas”, si remitimos a las discusiones de Wallerstein (1991). Uno de los problemas de la investigación actual, según Wallerstein, es que “the presuppositions [of social science], once

considered liberating of the spirit, serve today as the central intellectual barrier to useful analysis of the social world” (p. 1).²¹

Dicha barrera para la comprensión de las políticas, causada por la reproducción de los propios sistemas de referencia, puede estudiarse mediante el examen de las categorías de “neoliberalismo” en la educación. Podemos pensar el “neoliberalismo” como una historia de salvación que combina las ideas de la Escuela de Economía de Chicago con las políticas sociales mediante el uso de conceptos relacionados con los mercados, la privatización y la “elección” del cliente en la “entrega” social de prácticas de asistencia social. Aunque se le dio inicialmente una “vida” política en las políticas del gobierno de Thatcher en Inglaterra y de Reagan en Estados Unidos, así como en las políticas del Banco Mundial con respecto a los países en vías de desarrollo, el neoliberalismo se ha incorporado hoy en las discusiones actuales sobre la “tercera vía” en Estados Unidos y en el gobierno laborista de Inglaterra. Esta nueva actitud tiene como propósito combinar una política económica conservadora con las preocupaciones sociales (humanitarias) del Estado de bienestar. Aunque el neoliberalismo no es sólo un conjunto de políticas sino un enjambre de trayectorias posibles en términos de prácticas de asistencia social, los estudios de izquierda sobre política arguyen que el neoliberalismo ha llevado al desmantelamiento del Estado de bienestar por causa de la incorporación de una lógica económica conservadora, en lugar de una lógica basada en prácticas sociales y culturales.

Me he centrado en el “neoliberalismo” porque se trata de un sintagma retórico que cubre tanto la planificación como las críticas hechas a la investigación sobre políticas descrita arriba. Muchos elementos de las reformas descentralizadoras que se están lle-

vando a cabo en los países escandinavos pueden verse como parte de esta dinámica de reestructuración del Estado de bienestar que se relaciona, ideológicamente, con el pensamiento liberal. El neoliberalismo está presente incluso en discusiones acerca de la necesidad de incrementar la participación de los padres, de reorganizar los estatutos de las escuelas y los sistemas de responsabilidad y de auditoría de las escuelas estadounidenses que forman parte, de cierto modo, de una discusión más amplia a nivel internacional sobre la privatización de la escuela y la necesidad de “asociaciones”.

Los análisis críticos de las políticas neoliberales han ayudado a llamar la atención sobre el fracaso de los planes de “elección” de escuelas para mejorar la eficiencia y la capacidad de respuesta de las escuelas frente a los grupos que habían sido marginados anteriormente (el análisis más completo y profundo se puede ver en Whitty, Powers y Halpin, 1998). Tal investigación es muy valiosa porque permite cambiar la retórica moral y política de las luchas educativas. Pero los análisis de corte neoliberal (mercados, elección, privatización) siguen enfrascados en el marco de referencia de su propia contemporaneidad, y son por lo tanto incapaces de problematizar las condiciones epistemológicas que circulan como efectos de poder.

Lo más común en los estudios críticos sobre políticas en Europa y en Estados Unidos es considerar el neoliberalismo como una “restauración conservadora” que abandona las obligaciones colectivas del Estado de bienestar; creo, sin embargo, que estos análisis se equivocan al adoptar una actitud de negación del cambio para describir los cambios que se dan. El error principal de estos análisis es que aceptan las categorías presentes en el mundo político como fenómenos históricos que deben ser examinados, por muy críticos que parezcan dichos aná-

lisis. Esta estrategia de aceptar las categorías del marco de referencia vigente es, a mi ver, peligrosa. Los mismos conceptos de análisis (neoliberalismo, mercados, etc.) se vuelven tautológicos cuando los críticos del neoliberalismo adoptan una noción particular de tiempo y de desarrollo progresivos que es lineal, continua y unidireccional, mientras que la noción del tiempo utilizada por el pensamiento neoliberal es lockeana o hegeliana (véanse por ejemplo, Chakrabarty, 1992; Gupta, 1994). Una de las consecuencias de los problemas relacionados con el marco de referencia que se vislumbran en las críticas al neoliberalismo es que encierran discursos de salvación sobre la enseñanza escolar mediante las reglas que se pueden aplicar al cambio.

Lo que se llama “neoliberalismo” y el desmantelamiento del Estado de bienestar es más bien una reconstrucción de las prácticas de gobierno que no empezó con las políticas recientes. Al contrario, los discursos políticos del neoliberalismo forman parte de cambios sociales, culturales y económicos más profundos que ocurrieron mucho antes de que Thatcher llegara al poder en Gran Bretaña o Reagan en Estados Unidos (véanse Barry, Osborne y Rose, 1996; Boyer y Drache, 1996; Popkewitz, 1991; Popkewitz y Fendler, 1999; Wallerstein, 1991; Whitty, 1997).²²

Además, el neoliberalismo no es de ninguna manera un discurso que se ejerce mediante estrategias y aplicaciones jerárquicas de poder que se aplican sin oposición; se trata más bien de una superposición de discursos múltiples, de un conjunto híbrido que reúne un andamiaje complejo de técnicas y de conocimientos (Dussel, Tiramonti y Birgin, 2000). Como Wagner (1994) y Rose (1999) lo han estudiado desde una perspectiva diacrónica, los cambios en las políticas y la circulación del poder que ordenan los

registros de administración social no representan sólo una etapa más de evolución en modelos dados, sino que crean un campo sustancialmente diferente de relaciones al que no suelen prestar ninguna atención las teorías y los análisis críticos sobre neoliberalismo (véase también Popkewitz, 1998b).

El despliegue de la categoría de neoliberalismo ilustra bien, por lo tanto, el problema más amplio de la investigación: el rechazo al cambio en las teorías del cambio. Los estudios de políticas tienen que reconsiderar las estrategias intelectuales utilizadas para entender los cambios en la administración social del “yo” que tienen lugar en la educación. Tal autorreflexión requiere un examen minucioso de las categorías y de los postulados mediante el cual la investigación iniciará su propia crítica. Como lo afirmó Wallerstein (1991) en un contexto un poco distinto, los conceptos y las teorías que fueron desarrollados en el siglo XIX para entender los cambios sociales ya no sirven para reflexionar sobre los cambios actuales en las condiciones sociales y los movimientos políticos. Mi propósito en este artículo es justamente mostrar que esta reconceptuación implica una autorreflexión de los sistemas epistemológicos en el ámbito de la educación y de la investigación sobre educación. Sin cuestionar los presupuestos de las políticas, la investigación puede caer en el error de conservar los mismos sistemas que necesitan ser interpretados y discutidos en conversaciones críticas.

Esto me lleva de nuevo a la paradoja de los registros de administración social y de la libertad en las prácticas de reforma. Si la escuela moderna consiste en una práctica de gobierno, los estudios actuales sobre políticas y reformas educativas tienen que investigar los principios de cambio que se generan para la acción y la participación.

Tomar las categorías y la estructuración cognoscitiva del espacio de enseñanza como el problema central del estudio equivale a negar el cambio en el proceso de cambio.

HACIA UNA CONCLUSIÓN

Las distintas intervenciones en este ensayo han tenido como propósito colocar las líneas de acción y las evaluaciones nacionales en un contexto en el que los conocimientos acerca de la educación son el objeto de estudio. Presenté el cambio en el ámbito educativo como un problema de transformación en los modelos de administración, partiendo de una discusión acerca de los distintos cambios que se dieron en la “razón” y en el “individuo racional” en diversos terrenos sociales. También me centré en los sistemas de razonamiento en el ámbito educativo como productores de sistemas de inclusión/exclusión. Mi interés por el conocimiento me llevó también a plantear la necesidad de un examen minucioso de las categorías de estudio sobre políticas que se lleve a cabo de tal modo que no se sitúen los estudios sobre educación en marcos de referencia taxonómicos y en distinciones que les son contemporáneas. En efecto, como lo muestro en los apartados finales, proceder de este modo es crear marcos que no hacen más que reproducir sus propios sistemas de referencia, fracasando en su intento de proporcionar un saber crítico sobre los cambios en proceso.

Aunque me doy cuenta de que este argumento corre a contrapelo de los estudios que ven las políticas como prácticas “útiles” en la planificación social, me parece necesario insistir sobre el hecho de que es imprescindible que la investigación lleve a cabo una autorreflexión, con el propósito de cuestionar la retórica seductora del cambio y las categorías que vinculan las

configuraciones sociales del pasado con las condiciones sociales actuales. Me basé para ello en una estrategia particular que consiste en otorgar una dimensión histórica a las prácticas epistemológicas de la enseñanza y a las ciencias de la educación. Este recorrido diacrónico se centró en los sistemas de categorías, distinciones y diferenciaciones por medio de los cuales los fenómenos educativos se ordenan y se transforman con el tiempo. Los sistemas de ideas que norman la pedagogía, la niñez, el rendimiento educativo, la participación y las políticas educativas son constructos sociales y efectos de poder. Los conceptos en uso en la investigación sobre educación, del mismo modo que nuestras ideas comunes acerca de la enseñanza, no pueden ser tratados como si fueran naturales, sino que necesitan ser cuestionadas una y otra vez como monumentos histórico en las relaciones sociales.

Hacer de las categorías epistemológicas en la evaluación el objeto de estudio remite a uno de los temas de este artículo. *La razón que ordena la manera en la que*

los individuos participan y actúan en el mundo es una práctica de gobierno y un efecto de poder. Desde el siglo XIX ha habido relaciones entre los estilos de pensamiento políticos, las ciencias sociales y de la educación, las pautas de decisión personal y de “razonamiento” por medio de las cuales la individualidad y el “yo” se construyen. Esta relación debería ser el objeto de estudio principal de un trabajo crítico sobre las políticas. Las normas de conducta son parte de las políticas educativas. Los discursos sobre políticas funcionan con el propósito de “act as the self of the community, to turn the techniques of governing into natural laws of the social order” (Ranciere, 1995).²³ Los estudios sobre políticas deben poner en cuestión los discursos sobre las mismas. El interés por la razón y el conocimiento implica una metodología histórica que interprete las incertidumbres, ambigüedades y efectos de poder históricos en los que la enseñanza se desarrolla.

Traducción de Laurette Godinas

NOTAS

1. Mientras estaba reflexionando sobre los problemas que expongo en este artículo, pude discutir el tema con ciertas personas a las que quisiera agradecer aquí: Gunilla Dahl, Lynn Fendler, Karl Jordell, Dory Lightfoot, Lizbeth Lundahl y Hannu Simola. También agradezco los comentarios del seminario sobre educación de la Universidad Umeå, del Departamento de Educación del Profesorado (Department of Teacher Education) de la Universidad de Helsinki y los participantes en el seminario sobre investigación en el ámbito de la educación que impartí en la Agencia Sueca de Educación (Skolverket).
2. En el original: “taming of chance”.
3. Esto no quiere decir que el determinismo desapareciera, sino más bien que ideas como la historia natural y la naturaleza humana coexistieron con los intentos de planear y alterar artificialmente la vida social e individual.
4. Se puede leer, para confirmar este juicio, *Educational evaluation and policy analysis*, la revista de la AERA. Sus artículos se centran por lo general en argumentos de corte instrumental y suelen mantenerse apartados de cualquier enfoque que parezca social, teórico, histórico o filosófico.
5. Otra manera de expresar esta idea sería decir que la razón se materializa cuando genera principios de acción y de participación.
6. Utilizo el verbo “desconocer” en el sentido que le da Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 1992) para resaltar la imposición y la inculcación de una lógica y de representaciones que parecen ser independientes del mundo social, pero en realidad toman partido en luchas políticas.
7. La geografía de Noruega, con su larga costa flanqueada de montañas, ha producido un sistema de gobierno con una fuerte tendencia localista que coexiste con el sistema central de Oslo. Este sistema centralizado/descentralizado era muy distinto del de su vecino, Suecia.
8. En las nuevas líneas de acción gubernamentales encontramos dos términos anglo-americanos: “curriculum” (currículum) y “professionalism” (profesionalismo). La palabra “curriculum” pone de manifiesto distinciones en cuanto a la docencia, como las que tienen que ver con la planificación, la organización, la administración y la evaluación

- local de los conocimientos sobre educación. Las exigencias de profesionalismo pueden entenderse también en relación con la creación de una identidad profesional distinta cuando los docentes trabajan bajo directivas gubernamentales de pedagogía por objetivos. Inspirados también en los conceptos particulares anglo-americanos de profesionalismo, los discursos sobre capacidad profesional en Suecia llevan a cabo una revisión a fondo de las tareas de la escuela para incluir una mayor responsabilidad por parte de los maestros y una mayor flexibilidad en la implementación de los enfoques basados en objetivos impuestos por el Estado (véase, por ejemplo, Popkewitz, 1993b). Es interesante observar que muchos de los países escandinavos están anclados en la tradición germánica en la que la palabra “profesión” tendió a ser utilizada en un sentido general, en vez de referir a ocupaciones específicas que requieren estudios superiores y conocimientos especializados, como el derecho o la medicina. Es preciso tomar en cuenta también el hecho de que la gran tradición centralizadora tendió a vincular estas ocupaciones de manera más estrecha al gobierno. Conviene notar que se encuentra oculta en los discursos sobre profesiones la relación de éstas con el Estado, el desarrollo del capitalismo y los problemas de género (véase, por ejemplo, Popkewitz, 1993a; Popkewitz y Lind, 1989).
9. En el original: “[...] where it is asserted that ‘the generic task of education’ consists of ‘teaching students how to make knowledge and meaning enact culture...’ turning away from ‘a template for a single conception’ of reform to ‘multiple models’”.
 10. “En lugar de definir a los individuos en relación con las tareas que les son asignadas, consideramos ahora la actividad productiva como el espacio de desarrollo de los talentos personales de cada individuo.”
 11. En el original: “I understand it” + “I can do it” + “I care about it” = “capacity”.
 12. “Tener en cuenta los procesos históricos que, mediante el discurso, ubican a los sujetos y producen nuestra experiencia. No se trata de individuos que adquieren experiencia, sino de sujetos que se construyen por medio de la experiencia. La experiencia en esta definición no es ya el punto de partida de nuestra explicación ni la evidencia acreditada (vista o sentida) que fundamenta lo que se conoce, sino lo que intentamos explicar, el elemento alrededor del cual el saber se construye. Pensar en la experiencia de este modo es darle una dimensión histórica tanto al concepto mismo como a las identidades que produce.”
 13. Esto plantea un problema, puesto que el esfuerzo que se hace para construir sistemas inclusivos inserta algunos sistemas universales de igualdad en la práctica. Los grupos excluidos tienen que volverse iguales a los “otros” para ser incluidos. Esta cuestión es medular en la teoría política contemporánea (véase Rajchman 1995).
 14. Es muy escasa la discusión en el ámbito educativo acerca de la ciencia como retórica; sin embargo, la serie de libros sobre la ciencia como retórica, publicados por la Universidad de Wisconsin (University of Wisconsin Press) proporciona argumentos muy sólidos a favor de que las estrategias lingüísticas para contar la verdad son más que meras representaciones del saber (John Lyne, Donald McCloskey y John Nelson (eds.), *Rhetoric of the Human Sciences*, Madison).
 15. Aunque sería imposible aquí, valdría la pena estudiar cuidadosamente los nuevos centros de investigación federales como sistemas correctivos de medición cuyo propósito estriba en capturar los nuevos enfoques pedagógicos. Las pruebas forman parte de la idea de ofrecer una perspectiva más global sobre la escuela y el mejoramiento de la docencia.
 16. No discuto aquí el hecho de que algunas nociones puedan ser, en ciertos momentos históricos, útiles para organizar propósitos y metas sociales. Más bien sugiero aquí que los universales tienen siempre una formación diacrónica y que tienen que ser, por lo tanto, tratados con cierta ironía.
 17. Reconozco que existen intentos para redefinir la idea de participación en el ámbito educativo que no tienen los mismos enfoques psicológicos e interactivos que los que discuto aquí. Mi interés se centra más bien en las nociones autorizadas de participación en los discursos que superponen las políticas y las comunidades de investigación, y no en las tradiciones críticas de la pedagogía. Estas últimas tienen como propósito principal estudiar la participación como un problema de estructura social, pero irónicamente basándose en nociones de participación que están vinculadas con las tradiciones humanísticas anteriores.
 18. En el original: “[...] ‘unless coherence and clarity’ is given in school policy and practice, the ‘relative quality of the education offered to less advantaged students’ will be eroded”.
 19. “Es sólo justicia pensar que los talentos y los conocimientos que se consideran *necesarios* para la ciudadanía básica y las oportunidades económicas deben ser asequibles para *todos* los ciudadanos futuros, es decir que el acceso debe ser distribuido con equidad.”
 20. El populismo tiene una larga historia en la investigación y la reforma educativas. Aparece en el siglo XIX y constituye el elemento central de la construcción de los discursos sobre educación (véase, por ejemplo, Popkewitz, 1991; Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 1982; Popkewitz y Pitman, 1986).
 21. “Los presupuestos [de las ciencias sociales], considerados alguna vez como liberadores del espíritu, sirven hoy como las principales barreras intelectuales que impiden llevar a cabo un análisis útil del mundo social.”
 22. Por un lado encontramos la ruptura del compromiso de Ford en la Europa de la posguerra y en Estados Unidos, un compromiso entre los trabajadores, los empresarios y el Estado que tuvo como resultado la división del trabajo y la mecanización a cambio de una fórmula favorable para el pago de salarios y de la implementación de un sistema de Estado de bienestar, cuando el fordismo perdió su eficacia con respecto a las tecnologías y los mercados. La organización del trabajo que conocemos hoy es parte de la respuesta a la falta de eficacia de la fabricación en serie de corte fordista. Pero, en otro ni-

vel, existe una serie de otros retos para el mecanismo de gobierno social que surgieron en el transcurso de las mismas décadas en algunos grupos como los libertarios, las feministas, los radicales, los socialistas, los sociólogos y otros. Estos programas de gobierno reorganizados utilizan e instrumentalizan la multitud de expertos en administración y en la organización de la vida fami-

liar y del estilo de vida que han proliferado en el punto de intersección entre las aspiraciones sociopolíticas y el deseo privado de superación personal (Rose y Miller, 1992, p. 201).

23. "Actuar como el yo de la comunidad, de transformar las técnicas de gobierno en leyes naturales del orden social."

REFERENCIAS

- ANDERSON, B. (1991), *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism* (ed. rev.), Londres, Verso.
- BAKER, B. (1998), "Childhood-as-rescue in the emergence and spread of the U.S. public school", en T. Popkewitz y M. Brennan (eds.), *Foucault's challenge: discourse, knowledge and power in education*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 117-143.
- BARRY, A., T. Osborne y N. Rose (1996), *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*, Chicago, The University of Chicago Press.
- BLOCH, M. y T. Popkewitz (en prensa), "Constructing the parent, teacher and child: discourses of development", en L. D. Soto (ed.), *The politics of early childhood education*, Nueva York, Peter Lang Publishers.
- BLOOD, D. (1997), "What is a social construct?", en *Vest*, vol. 10, núm. 1, pp. 9-22.
- BOURDIEU, P. y J. Passeron (1977), *Reproduction in education, society and culture*, Beverly Hills, Sage.
- BOURDIEU, P. y L. Wacquant (1992), *An invitation to reflective sociology*, Chicago, The University of Chicago.
- BOYER, R. y D. Drache (1996), *States against markets: the limits of globalization*, Nueva York, Routledge.
- BUTLER, J. (1993), *Bodies that matter: on the discourse limits of "sex"*, Nueva York, Routledge.
- CHAKRABARTY, D. (1992), "Provincializing Europe: postcoloniality and the critique of history", en *Cultural Studies* vol. 6, núm. 3, pp. 337-357.
- CHERRYHOLMES, C. (1988), *Power and criticism: poststructural investigations in education*, Nueva York, Teachers College Press.
- DEAN, M. (1996), "Putting the technological into government" en *History of the Human Sciences*, vol. 9, núm. 3, pp. 47 ss.
- DONZELOT, J. (1991), "Pleasure in work", en G. Burchell, C. Gordon y P. Miller (eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 251-280.
- DOUGLAS, M. y D. Hull (eds.) (1992), *How classification works: Nelson Goodman among the social sciences*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- DUSSEL, I., G. Tiramonti y A. Birgin (2000), "Decentralization and recentralization in Argentine educational reform: Reshaping educational policies in the 90's", en T. Popkewitz (ed.), *Educational knowledge: changing relationships between the state, civil society and the educational community*, Nueva York, State University of New York, pp. 155-172.
- ELIAS, N. (1978), *The history of manners: the civilizing process*, t. 1, trad. de E. Jephcott, Nueva York, Pantheon (1ª ed. 1939).
- FATIS, S. (1992), "Firms trim hierarchies, empower workers", en *The Capital Times*, 25 de diciembre, pp. 4B-5B.
- FOUCAULT, M. (1979), "Governmentality", en *Ideology and consciousness*, núm. 6, pp. 5-22.
- FRANKLIN, B. (1997), "The first crusade for learning disabilities: the movement for the education of backward children", en T. Popkewitz, *The formation of school objects. The struggle for creating an American institution*, Nueva York, Falmer.
- GEE, J., G. Hull y C. Lankshear (1996), *The New York order: behind the language of the new capitalism*, Boulder, Westview Press.
- GIDDENS, A. (1990), *The consequences of modernity*, Stanford, Stanford University Press.
- GIROUX, H. (1992), *Border crossing: cultural workers and the politics of education*, Nueva York, Routledge.
- GOODMAN, N. (1978), *Ways of worldmaking*, Indianapolis, Hackett.
- GOODSON, I. (1987), *School subjects and curriculum change: studies in curriculum history*, Londres, Falmer.
- GOODWIN, R. (1996), "Inclusion and exclusion", en *Archives Européennes de Sociologie*, vol. 37, núm. 2, pp. 343-371.
- GOODWYN, L. (1978), *The populist movement: a short history of the agrarian revolt in America*, Oxford, Oxford University Press.
- GRANHEIM, M., M. Kogan y U. Lundgren (eds.) (1990), *Evaluation as policymaking: introducing evaluation into a national decentralized educational system*, Londres, Jessica Kingsley.
- GUPTA, A. (1994), "The reincarnation of souls and the rebirth of commodities: Representations of time in East and West", en J. Boyarin (ed.), *Remapping memory: the politics of timespace*, Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. 161-184.
- HACKING, I. (1990), *The taming of chance*, Nueva York, Cambridge University Press.
- HALL, S. (1986), "The problem of ideology: Marxism without guarantees", en *Journal of Communication Inquiry*, núm. 10, pp. 28-43.
- HASKELL, T. (1997), *The emergence of professional social science: the American Social Science Association and the nineteenth-century crisis of authority*, Urbana, University of Illinois Press.

- HEILBRON, J. (1995), *The rise of social theory*, trad. de S. Gogol, Minneapolis, University of Minnesota Press (1ª ed. 1990).
- Holmes Group (1990), *Tomorrow's school*, East Lansing, Author.
- HULTQVIST, K. (1998), "A history of the present on children's welfare in Sweden", en T. Popkewitz y M. Brennan, *Foucault's challenge: discourse, knowledge and power in education*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 91-116.
- HUNTER, I. (1994), *Rethinking the school: subjectivity, bureaucracy, criticism*, Nueva York, St. Martin's Press.
- International Labour Organization (1994), *Consequences of structural adjustment for employment, training, further training and retraining in the metal trades* (Informe, 2ª ed.), Ginebra, International Labour Office, Sectoral Activities Programme.
- KITTLER, F. (1990), *Discourse networks, 1800-1900*, ed. de M. Metteer y C. Cullens, Stanford, The University of Stanford (1ª ed. 1985).
- KLIEBARD, H. (1986), *Struggle for the American curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- KOHLI, W. (ed.) (1995), *Critical conversations in philosophy of education*, Nueva York, Routledge.
- KUHN, T. (1970), *The structure of scientific revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.
- LACLAU, E. (1995), "Universalism, particularism and the question of identity", en J. Rajchmann (ed.), *The identity in question*, Nueva York, Routledge, pp. 93-110.
- LATOUR, B. (1993), *We have never been modern (Nous n'avons jamais été modernes)*, Cambridge, Harvard University Press.
- LLOYD, G. (1984), *The man of reason: "male" and "female" in Western philosophy*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Mclaren, P. y J. Giarelli (eds.) (1995), *Critical theory and educational research*, Albany, The State University of New York Press.
- MERELMAN, R. (1976), "On interventionist behavioralism: An essay in the sociology of knowledge", en *Politics and Society*, núm. 6, pp. 57-78.
- MIRÓN, L. (1996), *The social construction of urban schooling: situating the crisis*, Cresshill, Hampton Press.
- MOUFFE, C. (1995), "Democratic politics and the question of identity", en J. Rajchmann (ed.), *The question of identity*, Nueva York, Routledge, pp. 33-46.
- MURPHY, M. (1990), *Blackboard unions: the AFT y the NEA 1900-1980*, Ithaca, Cornell University Press.
- National Council of Teachers of Mathematics (1989), *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*, Reston, National Council of Mathematics.
- PATEMAN, C. (1988), *The sexual contract*, Stanford, Stanford University Press.
- POPKEWITZ, T. (1984), *Paradigm and ideology in educational research, social function of the intellectual*, Londres/Nueva York, Falmer Press.
- (1987), *The formation of school subjects: the struggle for creating an American institution*, Londres, Falmer Press.
- (1991), *A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education and research*, Nueva York, Teachers College Press.
- (1992), "Social science and social movements in the USA: State policy, the university and schooling", en D. Broady (ed.), *Education in the late 20th century. Essays presented to U. P. Lundgren on the occasion of his fiftieth birthday*, Estocolmo, Stockholm Institute of Education Press, pp. 45-79.
- (1993a), "U.S. teacher education reforms: Regulatory practices of the state, university and research", en T. Popkewitz (ed.), *Changing patterns of power: social regulation and teacher education reform*, Buffalo, State University of New York Press, pp. 263-302.
- (1993b), *Changing patterns of power: social regulation and teacher education reform*, Albany, State University of New York Press.
- (1996), "Rethinking decentralization and the state/civil society distinctions: The state as a problematic of governing", en *Journal of Educational Policy*, núm. 11, pp. 27-51.
- (1998a), *Struggling for the soul: the politics of education and the construction of the teacher*, Nueva York, Teachers College Press.
- (1998b), "Dewey, Vygotsky and the social administration of the individual: Constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces", *American Educational Research Journal*, vol. 35, núm. 4, pp. 535-570.
- POPKEWITZ, T. S. y M. Brennan (1998), *Foucault's challenge: discourse, knowledge and power in education*, Nueva York, Teachers College Press.
- POPKEWITZ, T. S. y L. Fendler (1999), *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics*, Nueva York, Routledge.
- POPKEWITZ, T. S. y K. Lind (1989), "Teacher incentives as reform: Implications for teachers' work and the changing control mechanism in education", *Teachers College Record*, núm. 90, 575-594.
- POPKEWITZ, T. S. y S. Lindblad (en prensa), "Educational governance and social inclusion and exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research", en *Discourse*.
- POPKEWITZ, T. S. y A. Pitman (1986), "The idea of ideology of progress in social and educational thought", en *Curriculum and Teaching*, vol. 1, núms. 1 y 2, pp. 11-24.
- POPKEWITZ, T. S. y H. Sirnola (1996), "Professionalization, academic discourse and changing patterns of power", en H. Sirnola y T. Popkewitz. (eds.), *Professionalization and education*, Helsinki, The University of Helsinki, Department of Teacher Education, pp. 6-27.
- POPKEWITZ, T. S., B. R. Tabachnick y G. Wehlage (1982), *The myth of educational reform: a study of school res-*

- ponses to a program of change*, Madison, University of Wisconsin Press.
- RAJCHMAN, I. (ed.) (1995), *The question of identity*, Nueva York, Routledge.
- RANCIERE, I. (1995), "Politics, identification and subjectivation", en I. Rajchman (ed.), *The question of identity*, Nueva York, Routledge, pp. 63-72.
- ROONEY, E. (1989), *Seductive reasoning: pluralism as the problematic of contemporary literary theory*, Ithaca, Cornell University Press.
- ROSE, N. (1989), *Governing the soul*, Nueva York, Routledge/Chapman y Hall.
- (1996), "The death of the social? Refiguring the territory of government", en *Economy and Society*, vol. 25, núm. 3, pp. 327-356.
- (1999), *Powers of freedom: reframing political thought*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ROSE, N. y P. Miller (1992), "Political power beyond the state: Problematics of government", en *British Journal of Sociology*, vol. 43, núm. 2, pp. 173-205.
- RUESCHEMEYER, D. y T. Skocpol (1996), *States, social knowledge and the origins of modern social policies*, Lawrenceville, Princeton University.
- SCOTT, I. (1992), "Experience", en I. Butler e I. Scott (eds.), *Feminists theorize the political*, Nueva York, Routledge, pp. 22-40.
- SILVA, E. y S. Slaughter (1984), *Serving power: the making of the academic social science expert*, Westport, Greenwood Press.
- SMITH, M. e I. O'Day (1990), "Systemic school reform", en *Politics of Education Association Yearbook*, pp. 233-267.
- WAGNER, P. (1994), *The sociology of modernity*, Nueva York, Routledge.
- WALKERDINE, V. (1988), *The mastery of reason: cognitive development and the production of rationality*, Londres, Routledge.
- WALLERSTEIN, I. (1991), *Unthinking social science: the limits of nineteenth century paradigms*, Cambridge, Polity Press.
- WHITTY, G. (1997), "Creating quasi-markets in education", en M. Apple (ed.), *Review of Research in Education*, Washington, American Educational Research Association, pp. 3-48.
- WHITTY, G., S. Power y D. Halpin (1998), *Devolution and choice in education*, Buckingham, Open University Press.
- WITTRICK, B., P. Wagner y H. Wollman (1991), "Social science and the modern state, policy knowledge and political institutions in Western Europe and the United States", en P. Wagner, C. Weiss, B. Wittrock y H. Wollman (eds.), *Social sciences and modern states: national experiences and theoretical crossroads*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 28-85.