

M O N O G R Á F I C O

POLÍTICA, CONOCIMIENTO Y PODER: ALGUNAS CUESTIONES PARA EL ESTUDIO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS (1)

THOMAS S. POPKEWITZ (*)

Durante esta última década ha tenido lugar un resurgimiento del interés sobre el problema del cambio en educación. Uno de los programas de reforma que ha disfrutado de mayor publicidad (en Estados Unidos) ha sido «Teach for America» (2). Concebido en una tesis de grado presentada en la Universidad de Princeton, el programa pretendía poner en marcha una alternativa de formación del profesorado que llevara a licenciados graduados en universidades de prestigio a cubrir aquellas plazas docentes en las que se venía produciendo un déficit de profesorado —las escuelas de las zonas pobres de las grandes ciudades norteamericanas y de las zonas rurales. El programa atrajo a sus primeros quinientos solicitantes desde las mejores universidades públicas y privadas del país. Después de un período de ocho semanas de formación en la Universidad del Sur de California, los estudiantes fueron asignados, en calidad de profesores a tiempo completo, a escuelas de zonas rurales de Georgia y Carolina del Norte, y de áreas metropolitanas de Baton Rouge, Nueva Orleans, Nueva York y Los Angeles.

(1) Este artículo aparecerá próximamente en P. COOKSON y B. SCHNEIDER, eds. *Transforming Schools: Trends, Dilemmas and Prospects*. Garland Press.

(*) Universidad de Wisconsin-Madison.

(2) El título original del libro era *The school gaze and the construction of teaching: Teach for America in urban and rural education* (New York, Teachers College Press). Esta discusión está sacada principalmente del primer capítulo. Antes del primer curso de verano de Teach for America, se me pidió llevar a cabo una evaluación externa del programa. En el capítulo me centro en las cuestiones conceptuales implícitas en aquella evaluación, que luego se describe en el libro. En la evaluación intenté comprender las prácticas y procesos del programa en tanto que una experiencia de socialización. La noción de socialización que se mantenía en la evaluación era, sin embargo, diferente a la convencional. Más que considerar cómo los alumnos adoptan o se adaptan a las prácticas habituales o cómo negocian los significados, asumimos un enfoque de la socialización relacionado con la sociología política del conocimiento.

El programa había de cambiar el sistema de selección y formación del profesorado, sobrepasando para ello a las escuelas de magisterio establecidas y a la proverbial incompetencia de la burocracia gubernamental, todo ello en la línea de la retórica de la era Reagan en el sentido de que el gobierno se implique lo menos posible en los asuntos sociales.

En este artículo, el caso del programa «Teach for America» nos proporciona un vehículo para explorar cuestiones más sustantivas en relación con las reformas escolares. Me centro en dicho programa en tanto que elemento emergente de la estructuración del poder dentro del actual mundo educativo (3). Como institución primaria para establecer el propósito y la voluntad en la sociedad, la escuela une la política, la cultura, la economía, y el estado moderno a los patrones cognitivos y motivacionales del individuo (4). *Desde esta perspectiva, la práctica desarrollada en «Teach for America» se define como parte de las relaciones sociales de lo escolar, y sus actividades de formación del profesorado pueden considerarse como un elemento estratégico en el que las regulaciones sociales y las relaciones de poder se llevan a efecto.*

Así, en este artículo se abordarán tres grandes cuestiones.

En primer lugar, la reforma educativa implica cuestiones de producción social y de regulación estatal. «Teach for America», si bien parecía ser una iniciativa ajena a las políticas oficiales, necesita ser comprendida en el contexto de la estrategia estatal para producir mejoras sociales. Utilizo aquí el concepto de estado para referirme a algo más que a la política gubernativa o la legislación oficial. Se usa como una categoría teórica para explorar cómo se aplicaron las estrategias para construir la reforma, las categorías y distinciones empleadas para describir los fenómenos escolares, y cómo los contextos sociales de la formación del profesorado y de la escuela interactúan en tanto que prácticas de gobierno que producen valores sociales y relaciones de poder.

En segundo lugar, las distinciones y categorías que subyacen a las prácticas educativas no son términos neutrales y descriptivos; la amalgama de acciones y de prácticas discursivas se interpreta como un tipo particular de conocimiento históricamente elaborado en el que se inscriben ciertas formas de actuar, sentir, hablar y ver el mundo. Las fórmulas de presentación y los estilos de razonamiento que relacionan el programa «Teach for America» con lo escolar pueden entenderse en tanto que orientados a la construcción de su interés específico—qué es un profesor, un alumno, el aprendizaje— y a unir el discurso con cuestiones de poder. Estudiar la reforma escolar es interpretar cómo las categorías y los

(3) En el proyecto participaron distintos grupos de personas en distintos momentos de su desarrollo. Su relación con los datos y la problemática de la propia evaluación me ayudó a la hora de plantearme este artículo. Son Sigujon MYDRAL, Wesley MARTIN, Julia CRADDLE, Monica KIRCHWEGER, y Sheewa CHO.

(4) Esto se opone al argumento de BERGER (1967) quien diferenciaba entre instituciones de socialización primarias y secundarias, asignando la escuela a esta última categoría.

propósitos políticos van disciplinando y configurando nuestros sentidos de la elección y la posibilidad.

La tercera cuestión engloba un asunto central acerca de los fines de la investigación y la evaluación en y sobre la escuela. Defiendo aquí que cuando la investigación y la evaluación están relacionadas con cuestiones de decisión política, pueden ayudar a iluminar y resolver las tensiones, contradicciones y ambigüedades que subyacen a la puesta en marcha de una reforma educativa, más que restringirse a ser simples exploraciones acerca de qué tipo de política parece ser más útil o eficiente. Aunque pueda parecer obvio, las reformas responden a asuntos y problemas que, tal y como son percibidos directamente, no están claramente definidos ni tienen resultados lineales. La evaluación, en su sentido más productivo, tiene en cuenta las tensiones, luchas y ambigüedades que emergen del proceso de elaboración y desarrollo de las metas y las prácticas sociales.

POLÍTICA DE ESTADO, REGULACIÓN POLÍTICA, Y EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

Puesto que las evaluaciones son encargadas prácticamente siempre por aquellos que detentan el poder —si bien lo hacen en el nombre del bien común— es importante considerar las relaciones de poder que hay implícitas en la investigación social. La literatura reciente en el campo de la teoría y metodología social ha puesto de manifiesto las maneras en que las categorías y distinciones producidas en la investigación social están relacionadas con los sistemas de clasificación de estados (ver, por ejemplo, Bourdieu, 1990; Clifford, 1988). Cuando se trata al estado como actor central, la evaluación se construye típicamente dentro de un tipo particular de campo social en el que los intereses disciplinares de investigación están relacionados con cuestiones morales o políticas.

Desde el punto de vista histórico, es posible observar un proceso de convergencia entre la formación del moderno estado del bienestar, con la reforma como su proyecto fundamental, y el desarrollo de las ciencias sociales y de la educación (Popkewitz, 1991). Los grandes proyectos históricos de las sociedades capitalistas del siglo XX han consistido en la construcción de los estados nacionales: el bienestar, el progreso técnico material y el individualismo igualitario (Kauppi y Sulkunen, 1992). La creencia en la capacidad humana para diseñar y corregir las instituciones tomó forma a medida que emergía el estado del bienestar para asegurar el funcionamiento de las prácticas sociales, culturales y económicas. El estado moderno desarrolló tácticas con las que planificar y organizar las instituciones, de manera que pudieran gobernarse de forma apropiada los campos de lo social, lo político y lo económico. Si en épocas anteriores se había mantenido la creencia en el progreso, la noción de que el razonamiento científico puede identificar las raíces de los problemas sociales y producir estrategias para la mejora social se estableció sólidamente hacia el final del siglo XIX.

Las entonces recién nacidas ciencias sociales capitalizaron las tendencias reformistas del estado del bienestar, sosteniendo que tenían la capacidad de proporcionar a éste los expertos necesarios en un conocimiento secularizado que podía describir el funcionamiento de las instituciones sociales (Silva y Slaughter, 1984; Haskell, 1984). Lo que previamente era visto como una obra de inspiración divina se convertía así en un conjunto de problemas de racionalidad humana.

En tanto que política racional de intervención, la reforma es un elemento integral de la regulación, el control y el gobierno del estado. En este sentido, política («policy») y acción política («policing») son conceptos epistemológicamente relacionados. Acción política, en su origen francés y alemán, se refiere a las técnicas específicas mediante las que el gobierno, en el marco del estado, permite a los individuos ser útiles a la sociedad (Foucault, 1988, p. 154). Las formas más antiguas de planificación del estado incluían a la aritmética política o la estadística, gracias a las que el estado reunía datos demográficos o de otro tipo con objeto de que sirvieran como guía a las políticas de reforma durante la formación del estado moderno.

La investigación y la evaluación de políticas tienen características particulares dadas las relaciones que en Estados Unidos existen entre el estado, la escuela y la investigación educativa. La investigación y evaluación educativas, como campo profesional, emergieron con fuerza en respuesta a la creciente implicación del gobierno norteamericano en asuntos educativos desde el final de la Segunda Guerra Mundial (5). Las formas específicas que adoptó la evaluación en Estados Unidos llevan implícitas constelaciones sociales muy determinadas (6). Las formas y métodos «aceptados» para determinar qué cuestiones debían plantearse a la investigación, los esquemas conceptuales ofrecidos, y los métodos de interpretación de los datos eran parte de los procesos de gobierno a medida que los conceptos de política y acción política se relacionan entre sí. Por ejemplo, la investigación y la evaluación en Estados Unidos mantenían el principio no declarado de que es posible poner el conocimiento experto al servicio del ideal democrático, principio que históricamente surge a comienzos de siglo cuando las ciencias sociales norteamericanas ofrecieron sus servicios para la extensión de las

(5) Reconozco que las técnicas de evaluación relacionadas con la ciencia, en especial las psicométricas, se crearon con el desarrollo de la escolarización de masas en Estados Unidos. Pero el uso de la reforma y de la evaluación como una estrategia del estado se institucionalizó después de la Segunda Guerra Mundial. Se produjo también una movilización de las comunidades de investigación educativa en los países europeos a partir de los años sesenta. Esta movilización supone hoy en día en muchos países relacionar la reforma escolar con la formación del profesorado y las universidades. Ver, por ejemplo, Popkewitz (1993).

(6) La relación entre los cambios en la teoría educativa y en el sistema educativo alemán y los cambios sociales en los siglos XIX y XX ha sido persuasivamente puesta de manifiesto por DREWEK (1993); véase también SCHREIWER y KEINER (1992).

instituciones del estado del bienestar propio de la llamada Era Progresista (véase por ejemplo, Ross, 1991; Silva y Slauthter, 1984; Popkewitz, 1984).

Una clasificación, siquiera parcial, de las cuestiones de investigación y evaluación referidas a reformas escolares muestra la relación entre ciertas agrupaciones dentro de determinados campos disciplinares y las agendas políticas de cambio y reforma (7). Es posible analizar los cambios experimentados en los objetivos y problemas de investigación durante las décadas de 1970 y 1980 a la luz de los cambios paralelos en el modo que el gobierno planificaba los esfuerzos de reforma. Los modelos de investigación y desarrollo de los setenta fueron sustituidos por modelos más sutiles de cambio escolar, incluida la aceptación de enfoques cualitativos de investigación para comprender las variaciones sociales y los «obstáculos» al cambio. La utilización de modelos cualitativos fue una manera de resolver simbólicamente del percibido fracaso de ciertos valores liberales norteamericanos de solidaridad social y de democracia política (Popkewitz, 1981). El estilo de pensamiento asociado a los estudios cualitativos ponía el acento en nociones específicas de comunidad, pluralismo, y de eficiencia del individuo en las relaciones sociales. Al mismo tiempo, la visión de las relaciones sociales ofrecía estrategias de gestión social mucho más intervencionistas. No obstante, la relación entre Estado y comunidades científicas no es necesariamente unidireccional sino más bien interactiva.

En un plano distinto y más fundamental, el conocimiento disciplinar incluye respuestas y anticipaciones de cambios históricos hacia nuevas visiones emergentes del interés público.

La utilización de la programación presupuestaria y del análisis de sistemas en la investigación educativa de los años sesenta y setenta responde a cambios de sensibilidad social y política en un momento en el que los métodos contables propios del mundo de la empresa y los enfoques organizativos militares se consideraban adecuados para entender y dirigir las instituciones sociales en general (Popkewitz *et al.*, 1982, cap. 2). El papel de la psicología constructivista en la educación norteamericana actual podría entenderse como respuesta a los cambios ocurridos en los entornos laborales y socioculturales (ver Popkewitz, 1991; Noble, 1989).

(7) El impulso hacia la reforma es tan poderoso en el campo educativo que es prácticamente imposible distinguir entre investigación y evaluación. La clave del «juego» de la investigación actual es primar aquéllo que se cree conduce a una mejor práctica escolar. Existen más de veinte centros de investigación financiados públicamente que son parte del esfuerzo actual por la reforma escolar. Una de las tareas de estos centros es identificar escuelas y programas de formación del profesorado que sean ejemplares, y poner de manifiesto sus características. Lo cuestionable es que, identificadas las buenas escuelas, sea posible entonces exportar sus cualidades a otras escuelas como si se tratara de trasladar bienes físicos.

Las constantes entradas y salidas del conocimiento especializado de las ciencias sociales en los propios asuntos sociales, lo que Giddens (1990) denomina «doble hermenéutica», puede ilustrarse con la experiencia de reformas recientes. Las teorías económicas del mercado se han introducido como valor fundamental en la política social ya desde los años ochenta, con lo que han sido invocadas en el tono empresarial que caracteriza a «Teach for America». La construcción de mercados en tanto que objetivo político aparece articulada en la teoría de «la elección racional», desarrollada en la facultad de económicas de la Universidad de Chicago (ver, por ejemplo, Wolfe, 1989). Explicada brevemente, se asume que las personas actuamos de manera racional para maximizar nuestro interés personal. El papel del gobierno es proporcionar un mecanismo que permita precisamente la maximización de dicho interés personal. Si la política social es capaz de crear mercados puros, el mecanismo de la elección personal podría funcionar como una fuerza reguladora que produciría el mayor bien posible. Las nociones de mercado y de elección que son características de esta concepción de la política social sustituyen al estado y a la sociedad civil como fuentes de estructuración de las obligaciones morales. En este contexto, el conocimiento de las ciencias sociales se hace parte integral del universo de la vida social: la teoría de la elección racional se construye sobre discursos del estado, pero pasa a integrar también la dimensión de las acciones del estado a las que se supone pretendía describir o explicar (8).

Pero la relación entre sistemas de ideas y movimientos sociales y políticos está llena de tensiones y contradicciones. El estructuralismo de Levi-Strauss en los años sesenta, por ejemplo, conectó visiones europeas de la historia con nociones no europeas de los mitos, de forma que hizo posible la construcción de tradiciones más democráticas (Robbins, 1993). El discurso estructural suponía una crítica de Eurocentrismo al mantener que los mitos eran algo crucial en la organización de la cultura y de la sociedad. Esto colocaba al discurso académico a la altura de las circunstancias de una época de descolonización. Centrarse en los mitos y la historia hacía posible la creación de una identidad para los pueblos y naciones que en ese momento conseguían la independencia. Sin embargo, ya en los años ochenta, el estructuralismo se veía como una opción conservadora y era duramente criticado desde las posiciones intelectuales de izquierdas. Sin que ello suponga dar por bienvenidos los discursos actuales del postmodernismo y el neo-

(8) La interacción entre «política», teorías de la ciencia y prácticas de reforma se encuentra inscrita en «Teach for America». La idea de que las instituciones sociales pueden ser organizadas en torno al mercado y al principio de elección es parte del horizonte político en el que se desarrolló «Teach for America». El principio de la participación de la iniciativa individual y privada en los procesos educativos se había reservado hasta entonces a las prácticas del estado. Uno de los responsables del programa «Teach for America» dijo de todos los que habían participado en el mismo: «Somos todos hijos de Reagan». Podemos entender este comentario como el reconocimiento de la localización histórica particular de «Teach for America»: cómo los discursos sociales y políticos acerca de compromisos individuales y la realización de fines sociales están inscritos en la organización y las prácticas de aquéllos que participaron en «Teach for America».

pragmatismo en los Estados Unidos, éstos pueden entenderse como resultado de sentimientos y disposiciones que anticipan y responden a los cambios de patrones históricos en los que se generan las representaciones.

Si he empezado abordando la relación entre las prácticas del estado y las ciencias sociales no es porque desprecie los esfuerzos de las acciones estatales ni tampoco porque vaya a proponer una visión anarquista de los procesos sociales de escolarización. Mi intención es más bien la de recordar al lector que las reformas educativas, la investigación y la evaluación no son meramente una estrategia que describe con objetividad los resultados de la práctica educativa. Los discursos políticamente aceptados organizan la percepción y la experiencia, siendo capaces de crear sistemas de orden dominantes; las apropiaciones y exclusiones se inscriben en las prácticas cotidianas de la escuela (para una discusión en profundidad de este tema véase Foucault, 1979). Históricamente, la investigación y la evaluación educativas han sido estrategias políticas del estado para la administración y la regulación legal de los distintos ámbitos sociales; la noción de regulación política puede entenderse como un concepto decimonónico de intervención y gestión a través de las categorías y distinciones que se emplean para determinar la competencia y la salvación. En este sentido, las funciones de regulación legal que tienen las ciencias sociales son verdaderamente cruciales en el caso de los Estados Unidos, donde existe una amnesia histórica generalizada en cuanto a la escuela como institución del estado. Los valores sociopolíticos se encuentran ocultos en los paradigmas de investigación educativa (ver Popkewitz, 1984 y 1991). La problemática de las reformas debe entenderse en tanto que situada dentro de los ámbitos educativos y de sus procesos de producción social, regulación, y creación de capacidades humanas.

En consecuencia, una de las premisas de este artículo es que ni las prácticas discursivas de la ciencia ni los patrones institucionales de las reformas escolares pueden darse por supuestos. Las políticas de reforma, la investigación y la evaluación, implican analizar con detalle el modo en que el conocimiento sobre la escuela se inscribe en patrones históricos muy concretos de gobierno de los cuales el estado es una parte. Mi preocupación específica en este artículo es cómo las prácticas de reforma organizan y confieren valor a ciertos tipos de relaciones sociales y, al mismo tiempo, producen regulación a través de los estilos de razonamiento y de los esquemas de clasificación que se emplean. Al hacer que las categorías de investigación y evaluación formen parte del cuestionamiento que implica la indagación, intento introducir cierta auto-reflexión acerca de la relación entre conocimiento, comunidades científicas y poder (véase Bourdieu, 1989 para una discusión de los problemas planteados por el campo social de los intelectuales).

ESTRUCTURAS COGNITIVAS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO: DISCURSO Y PODER

Comienzo este apartado con lo que puede parecer una proposición simple y poco problemática: escolarizar es imponer unos determinados patrones de cono-

cimiento que han de ser asumidos, y, en tal sentido, la escolarización es una forma de regulación social. Mi preocupación con la regulación, no obstante, no supone ni la imputación de que ésta sea mala ni tampoco la sugerencia de que hay un bien trascendente que puede conseguirse al ir más allá del control. Se trata más bien de que, entre el enorme abanico de posibilidades acerca de qué y de cómo aprender, existe una selección de ciertos estilos de razonamiento para guiar, organizar y evaluar los sucesos diarios de la escuela. Lo que se aprende en la escuela no tiene que ver sólo con qué hacer y qué información adquirir. El aprendizaje de la ortografía, las ciencias, las matemáticas o la geografía es también aprendizaje de actitudes, disposiciones y sensibilidades hacia el mundo que tales materias presentan. Buena parte de la literatura sobre «currículum oculto» y sociología del conocimiento escolar producida en Estados Unidos a lo largo de las últimas dos décadas ha insistido en esta dimensión de la escuela, si bien yo pretendo aquí extender y revisar tales planteamientos por medio de una discusión de las relaciones entre conocimiento y poder.

Mi interés por el conocimiento sobre la escuela, la enseñanza y la formación del profesorado se centra en conectar nuestros modos de pensar y razonar —los modos por los que «decimos la verdad» sobre nosotros mismos y sobre los otros— con cuestiones relativas a la regulación. En primer lugar, puede decirse que la escuela no contiene cuestiones que descifrar o gente que comprender hasta que se construyan lenguajes que hagan dichos objetos distinguibles y susceptibles de ser analizados. Lo escolar es posible a través de la emergencia de sistemas de ideas y de formas institucionales que permiten que sus objetos sean comprendidos, que pueda pensarse sobre ellos y que pueda actuarse sobre ellos. Nuestros modos de razonar son sistemas de inclusión y exclusión en los que categorías y distinciones determinadas se aplican a las rutinas y sucesos de lo escolar. Pensar y mirar al alumno y al profesor implica la aplicación de sistemas de ideas que sitúan a ambos en un continuo de tiempo y espacio en el que existen categorías que construyen lo que es un estudiante, un buen estudiante, y cómo las personas deben ser comprendidas en los espacios institucionales organizados en clases y grados.

En segundo lugar, los sistemas de ideas se convierten en sistemas de regulación como resultado de la manera en que los sistemas de ideas construyen objetos a través de las reglas para pensar, hablar, charlar, y sentirse acerca de tales objetos. Esta relación entre conocimiento y regulación se torna crucial en tanto que la escuela implica la selección, organización y evaluación del conocimiento (9).

La idea de regulación puede producir una reacción fuerte puesto que golpea cierta sensibilidad característica de Norteamérica —procedente de la tradición ilustrada— que pone un gran valor en la iniciativa individual y en la volun-

(9) Conocimiento y regulación fueron doblemente importantes en «Teach for America», cuyo objeto era construir al profesor de los pobres y de los niños de color.

tad humana para conducir los temas sociales. Mi preocupación con la regulación, una vez más, no debe leerse como una ignorancia o desprecio de dichas tradiciones ilustradas. La razón y la racionalidad son cruciales en los esfuerzos sociales para mejorar nuestras condiciones humanas. Pero al mismo tiempo, mi estrategia de indagación es darle sentido y racionalidad al problema que se necesita comprender; esto es, explorar los sistemas de ideas y reglas de razonamiento que están implícitos en las prácticas cotidianas de las escuelas. No debe asumirse que razón y racionalidad constituyen un sistema universal uniforme gracias al cual podemos hablar de lo que es verdadero y falso; más bien debemos contemplarlas como históricamente contingentes dentro de sistemas de relaciones cuyos efectos producen poder.

Poder como soberanía y poder como efectos

El problema de la regulación puede abordarse considerando el concepto de poder que subyace. En los estudios sobre la escuela pueden distinguirse dos tradiciones a este respecto. Una es la noción de poder como soberanía, que destaca las relaciones desiguales entre los distintos actores; la segunda es la noción «productiva» del poder, esto es, el despliegue de poder para producir la voluntad de saber. En cierto sentido, ambas nociones de poder son complementarias: la primera se refiere a grandes estructuras históricas a través de las que se construye la vida cotidiana; la segunda se centra en la micropolítica donde se construyen las subjetividades. Pero desde otras perspectivas también importantes, las diferentes visiones de poder implican diferentes epistemologías en la construcción de los objetos de indagación, del sujeto y el agente de cambio social, y del papel del conocimiento experto en las políticas de la vida cotidiana.

En la sociología del conocimiento escolar, la cuestión del poder se ha venido abordando generalmente como una cuestión estructural. La premisa central es que la sociedad contiene ciertos grupos, intereses sociales y fuerzas que se han formado históricamente y cuyas prácticas dominan y reprimen a otros grupos. Un importante problema político de investigación es identificar (y alterar) las relaciones de desigualdad entre los que mandan y los que obedecen. El poder es algo que la gente puede poseer, y tal posesión puede ser redistribuida entre los grupos sociales; de aquí el uso del término soberanía. Si podemos identificar los orígenes del poder —los grupos soberanos que detentan poder— se hace posible desafiar las desigualdades y reformar la relación entre los que mandan y los que obedecen.

La noción de poder como soberanía conduce la reflexión a identificar qué grupos son los favorecidos por los procesos de toma de decisiones y cómo tales decisiones distribuyen valores para producir un contexto de dominación y subordinación. Por ejemplo, esta noción está implícita en la literatura educativa actual que contempla los intereses sociales que se hallan en los informes de reforma y en las políticas gubernamentales que reclaman la vuelta a un currículum tradicional («back to basics»). La consecuencia de las reformas, se argu-

menta, es reproducir las distinciones de clase, raza y género en la sociedad (Carlson, 1992a). Mi visión, expresada más arriba, del estado como un actor que contrata investigación refleja un enfoque estructural, si bien, como sugeriré después, mi preocupación es dar carácter histórico al significado del estado a través del análisis de los ámbitos y situaciones en las que los patrones de gobierno sufren cambios (véase Popkewitz y Pereyra, 1993).

La noción de poder como soberanía produce ciertas estrategias para entender las políticas de lo escolar. El concepto de clase es crucial para describir la construcción de desigualdades sociales. Los teóricos han extraído sus puntos de vista más potentes del Marxismo cultural que se desarrolló en Europa y en los Estados Unidos. La literatura de esta última década ha relacionado los conceptos de género y raza con el de clase para describir el complejo nexo en el que se ejerce la soberanía. Los conceptos estructurales de acción, resistencia y contestación se han acuñado para determinar las formas con las que se puede desafiar la hegemonía de los poderosos y buscar el cambio (ver Weiss y Fine, 1993).

La noción de poder como soberanía es fundamental en los análisis acerca de la «restauración conservadora» característica de los años ochenta en Norteamérica. En ellos se argumenta que sectores conservadores muy concretos insertan sus intereses en la escuela a través de una variedad de mecanismos entre los que se incluye la definición de valores culturales y la configuración del terreno en el que tiene lugar el debate político (Shor, 1986). La restauración conservadora implicó el ejercicio de poder mediante la promoción de una determinada visión moral-religiosa sobre el género en la educación sexual, o favoreciendo ciertos intereses económicos a través del currículum de ciencia y tecnología.

La literatura del posmodernismo y del feminismo en Estados Unidos ha puesto en cuestión la noción del poder como soberanía. Estas fuentes mantienen los compromisos políticos generales con el cambio social que pueden encontrarse en estudios críticos sobre educación de épocas anteriores, si bien desafían los presupuestos epistemológicos y políticos de dicha noción de poder. (Para discusiones respecto de los intereses políticos y no políticos de esta literatura puede verse Rosenau, 1992.) Se plantea que la noción de poder como soberanía resulta insatisfactoria desde varios puntos de vista: cuando defiende la existencia de procesos y estructuras históricas unificadas, el cambio supone «una amalgama de prácticas institucionales y discursivas que funcionan como un conjunto de piezas distintas sobre una única superficie» (Crary, 1992, p. 6). Si, por ejemplo, se examina la tesis de la restauración conservadora, uno encuentra que los cambios económicos, culturales y políticos a que se hace referencia comenzaron a producirse bastante antes de la elección de Reagan en Estados Unidos; además, supusieron una reorganización de conocimiento y de prácticas que tuvo lugar de modo irregular, dentro de una multiplicidad de instituciones, y a lo largo de un período más extenso que la época Reagan-Bush (ver Kuttner, 1991; Lekachman, 1982). Lo que se define como cambio histórico estructural en la restauración conservadora es en realidad ahistórico y no-relacional.

En un nivel diferente, la noción de poder como soberanía no es capaz de apreciar teóricamente el significado de los elementos productivos del poder. Aunque pueda recurrirse a un rasgo general del capitalismo como antecedente de la organización del poder, ello no nos proporciona un apoyo teórico adecuado para comprender cómo funcionan los conductos del poder en las sociedades modernas. Para empezar, no hay un único modelo de capitalismo, ni su historia puede contarse de una sola manera. Las contingencias históricas y relaciones múltiples con las que se construyen la raza, la clase y el género no tienen un origen único ni poseen características universales sino que se construyen en campos relacionados que son fluidos y multidimensionales. Las reglas, patrones y estilos de razonamiento con que definimos los conceptos de raza, clase y género no son categorías esenciales de la lógica sino categorías históricamente construidas que son al tiempo parte y expresión de un complejo sistema de relaciones discursivas, sociales, tecnológicas e institucionales.

De igual forma, puede entenderse el estado como noción contingente acerca de cómo el poder se presenta en lugar de entenderlo como categoría estructural acerca de cómo el poder reprime. La primera visión ofrece una estrategia para comprender los terrenos movedizos en los que el poder se produce a través de conjuntos cambiantes de actores y de conocimiento (ver Popkewitz, 1993). Como afirma Bourdieu (1984, 1989), el poder implica una relación compleja entre posiciones dentro de un campo social y las disposiciones y sensibilidades (*habitus*) que construyen y constituyen tales relaciones. Las ideas de resistencia que se colocan en oposición a algunos patrones estructurales unificados se resitúan mediante el énfasis en los patrones cambiantes de relación en que se produce el poder (10).

A medida que dirigimos nuestra atención al poder en tanto que elemento productivo, nos movemos desde los actores que detentan el control hacia los sistemas de ideas que normalizan patrones y situaciones concretas. En las relaciones sociales existen principios de orden que confieren coherencia a las formas por las que individuos y comunidad han de hacerse productivos y sanos. Las categorías, distinciones y diferenciaciones que se emplean definen lo importante, lo real, y el actor.

La teorización posmoderna contiene un «giro lingüístico» que dirige la atención a las fórmulas con que los patrones de pensamiento y razón construyen los objetos del mundo y, por tanto, no se limitan simplemente a representar tales objetos. El interés de Michel Foucault por cómo el sujeto moderno es controlado y disciplinado por medio de los discursos de las ciencias sociales, y las teorías feministas sobre cómo las relaciones entre los sexos configuran nuestras percepciones, disposiciones y conciencias, son dos ejemplos en dicho

(10) El concepto de resistencia implica más una esperanza política de oposición a alguna estructura unificada de opresión que un análisis sólido de los matices y las contingencias históricas del poder (ver, por ejemplo, Hargreaves, 1982; Butler, 1982).

sentido (11). En ambos casos, lo crucial del poder se encuentra en los mecanismos por los que la subjetividad se va disciplinando en una determinada dirección. Las reglas, patrones y estilos de razonamiento con que los individuos hablan, piensan y actúan al producir su mundo cotidiano se convierten en el objeto de investigación (ver Foucault, 1988; también Dreyfus y Rabinow, 1983; Noujain, 1987; Rajchman, 1985) (12).

Pero la cuestión no solamente tiene que ver con la razón sino con cómo la razón se construye en la organización de instituciones para la auto-disciplina y regularizar las percepciones y experiencias que determinan la acción individual. Los sistemas de orden, apropiación y exclusión que configuran, conforman y construyen las subjetividades adquieren carácter histórico a base de analizar las muchas capas de la vida cotidiana.

Estratégicamente, este enfoque del estudio del poder nos capacita para fijarnos en los efectos del poder en tanto que las formas con que los individuos construyen sus propios ámbitos de discurso, definen categorías de bueno y malo, y anticipan posibilidades futuras. La preocupación de Marx con las características productivas del trabajo se torna aquí en las características productivas del conocimiento mismo (Dumm, 1987). Los efectos del poder deben buscarse en la producción de deseo y en las disposiciones y sensibilidades de los individuos.

El concentrarnos en los efectos del poder ofrece, por ejemplo, una manera de analizar los efectos de un programa de formación del profesorado, situando nuestra atención en cómo el profesor es construido en tanto que sujeto, esto es, cómo los aprendices de profesor se hacen personas activas y pensantes en el marco de unas determinadas relaciones sociales y de unas relaciones de poder históricamente definidas. La regulación de lo escolar puede entenderse como *un efecto* de las actuaciones y discursos que se dan en la escuela. Pensamiento y razón se ordenan en función de las prácticas discursivas que se apliquen. Al mismo tiempo, e incardinados en los estilos cognitivos asociados a la enseñanza y el aprendizaje, se encuentran conjuntos de emociones, de actitudes, además de expectativas y demandas (13). Aquí podemos poner en relación cuestiones de socialización con temas relativos a la relación entre conocimiento y poder. Aunque no de manera total, los efectos de las prácticas institucionales (actuaciones y dis-

(11) La historia de las revoluciones científicas de Kuhn (1970) puede leerse también como una argumentación sobre las formas en que la cognición implica sentimientos, inclinaciones y deseos. Véase su discusión sobre el cambio científico y la resistencia a los desafíos cognitivos. No obstante, Kuhn mantiene una interpretación filosófica idealista de la ciencia.

(12) Estas preocupaciones teóricas pueden encontrarse en la teoría feminista, aunque están muy centradas en un determinado ámbito social. Ver Nicholson (1986); Weedon (1987); Barrett y Philips (1992).

(13) Aunque los análisis del aprendizaje y la socialización en Estados Unidos tienden a ignorar consideraciones sobre la crianza de la infancia, filosóficamente, al menos, los estudios pedagógicos marxistas comprendieron la relación entre cognición y afecto con responsabilidad político-moral (ver, por ejemplo, Mikhailov, 1990; Ilyenkov, 1977).

cursos) pueden disciplinar las esperanzas, deseos y expectativas que se inscriben en los programas de formación de profesores y en las prácticas de aula.

Este cambio de atención hacia los efectos del poder no implica ignorar los elementos estructurales del poder, como son los grandes cambios en la economía y la cultura. Mis discusiones anteriores acerca del estado y la privatización son ejemplos de lo importante que resulta ser sensible a las relaciones estructurales históricas a la hora de interpretar las prácticas actuales. Los estilos de pensamiento y percepción existen en y son productivos de instituciones concretas y de procesos institucionales (14). Concentrarse en el conocimiento, no obstante, es una estrategia para reconocer lo movedizo del terreno de la modernidad en que el poder circula, allí donde los orígenes estructurales se hacen menos importantes (y menos defendibles como concepto unificado) para comprender cómo el poder se presenta y despliega. Más adelante consideraré las críticas al concepto de poder *como efectos*, críticas que van desde las acusaciones de relativismo hasta las de determinismo por la «pérdida de los actores estructurales» que detentan poder. Adelantaré ahora que la mayor parte de estas críticas son más una estrategia social de intelectuales para autorizar su discurso que un análisis argumentado de la relación entre epistemología y prácticas políticas.

La escuela y el despliegue de poder

Entre los cambios habidos en las condiciones de lo que denominamos escuela moderna, deben considerarse también los que no se han referido simplemente a las disposiciones físicas y las estructuras institucionales. Así, se han producido cambios en los estilos cognitivos y patrones de razonamiento con los que los individuos actúan y dan sentido a sus mundos sociales (ver, por ejemplo, Berger *et al.*, 1973; Foucault, 1980) (15). Al menos desde la Reforma

(14) BERGER *et al.* (1973) presentan la formación de la conciencia moderna en relación con la formación de la burocracia y del trabajo industrial. Si tuviéramos que señalar nuestros desacuerdos con BERGER *et al.*, comenzaríamos con la poco desarrollada noción de poder que aparece en su análisis.

(15) Este «yo» moderno ha sido descrito como fragmentado, taxonómico y sin historia, con la excepción de aquél que celebra el presente como progreso (ver, por ejemplo, Berger, Berger y Kellner, 1973). La identidad pasó a tener múltiples facetas, si bien está relacionada con atributos abstractos desde los que determinados elementos pueden ser desarrollados a través de una administración adecuada de los ambientes y entornos presentes. El tiempo se redefinió como segmentos universales y racionales que ya no estaban fijados en lugares concretos. El horario de un tren ejemplifica la nueva conciencia: el vaciado de tiempo y espacio en que la gente había de situarse a sí misma. Las dimensiones de la conciencia pueden entenderse como instaladas en la secuenciación y la jerarquía de una programación de aula que impone un espacio unidimensional vaciado de tiempo excepto en lo que éste tiene que ver con la secuencia. El espacio quedaba neutralizado al separarse del lugar en que vive la persona (ver también Giddens, 1990).

Protestante, las escuelas han sido instituciones que ponen en relación el estado, las autoridades civiles y religiosas, y la disciplina moral (Durkheim, 1977; Luke, 1989; St. Maurice, 1993). La escolarización de masas fue una invención de la modernidad con la que surge una institución pública clave para la crianza de los niños (para su desarrollo moral y cognitivo). La escuela redefinió la crianza y la socialización de la infancia creando nuevos patrones de relaciones institucionales ajenos al hogar y al lugar de trabajo (ver, por ejemplo, Lundgren, 1983; Hamilton, 1989; Englund, 1991).

Hacia el comienzo del siglo XX, la escuela ofrecía una fórmula institucional para resolver los problemas de administración social producidos por una larga lista de transformaciones: industrialización, urbanización, inmigración, y las nuevas organizaciones políticas propias de las democracias. La escolarización de masa representaba principios morales que se unieron a las entonces emergentes tareas propias del moderno estado del bienestar y a la religión civil y universalizada asociada con el Protestantismo (16). Los nuevos cometidos de la escuela fueron los de disciplinar y regular a los individuos en tanto que miembros productivos de la sociedad.

El currículum era (y sigue siendo) una imposición de conocimiento sobre uno mismo y sobre el mundo que pretendía proporcionar orden y disciplina individual. Las luchas por el cambio en el currículum norteamericano, tan magistralmente analizadas por Kliebard (1987), fueron parte de las visiones y re-visiones del compromiso social e individual. La Pedagogía era una práctica orientada a disciplinar, gestionar y crear capacidades sociales del individuo, independientemente de que dicha gestión se denomine Pedagogía del desarrollo infantil, del aprendizaje, ingeniería social o reconstrucción social. El conocimiento del mundo y las formas de comprenderlo son metodologías sofisticadas a través de las cuales los individuos han de situarse a sí mismos dentro de su mundo y, al mismo tiempo, influir sobre él. La imposición no se llevaba a cabo por la fuerza bruta sino por medio de sistemas simbólicos con los que se supone que las personas actúan, interpretan y organizan el mundo.

La Pedagogía, en este contexto, puede entenderse como el despliegue de poder. Las distinciones lingüísticas en los discursos sobre la escuela no son simplemente categorías para la interpretación. Las prácticas pedagógicas normalizan las relaciones sociales mediante sus estrategias de construcción y organización de las distinciones inherentes a lo escolar. Además, las formas particulares adoptadas por la teoría social y educativa suponen visiones y re-visiones que están implícitas en patrones más amplios de cambio social, tales como los que se expresan en las tácticas de reforma del estado moderno.

A la luz de todo esto, puede pensarse que en las prácticas pedagógicas se inscriben estilos determinados de razonamiento que normalizan las relaciones so-

(16) Para una discusión sobre la secularización de la religión en lo civil, ver Bellah (1968).

ciales. En las reformas actuales encontramos palabras extraídas de discursos ya generalizados sobre reforma educativa —entre ellas, «profesionalismo», «profesor reflexivo», «multiculturalismo», «gestión basada en el centro», y «dotación de poder»—. Estos términos, sin embargo, no son palabras de flotación libre con significados fijos en el tiempo; al contrario, están localizados en una determinada intersección de jerarquía y valor y expresan, de manera precisa, un conjunto de relaciones entre la formación del profesorado y la escuela.

En este sentido, podemos afirmar que los esfuerzos de reforma incorporan modos de representación y estilos de razonamiento que no solamente nos informan sobre la escuela, los profesores y la formación del profesorado, sino que además construyen su significado a través de las distinciones que ordenan y definen los objetos de la propia escuela. Las palabras son parte de un sistema de reglas de la escuela con el que se condiciona qué tipo de discurso educativo es posible, quiénes pueden considerarse interlocutores serios y autorizados, y cómo han de construirse el deseo, las aspiraciones y la cognición. (Me apoyo una vez más en Foucault, 1980; Martin, Gutman y Hutton, 1988; y en el epílogo de Foucault en Dreyfus y Rabinow, 1983.) Además, las palabras emblema de la reforma se sitúan dentro de las estrategias que determinan qué preguntas son las que deben hacerse: definiendo cuáles son los fenómenos de la práctica y configurando cómo debe gestionarse y ordenarse la experiencia en tanto que objetos para la indagación, esto es, dónde hay que mirar y cómo esa mirada ha de concebir las cosas del mundo.

Normalización y las tecnologías de la visión de la escuela

La cuestión que ha de ocuparnos ahora, por tanto, es la de cuáles son los modos de presentación y los estilos de razonamiento que subyacen a las reformas. ¿Cómo el conjunto de estrategias de un plan de reforma construye sistemas de regulación que ponen en relación con la escuela a distintos grupos sociales y, lo que resulta muy importante en Estado Unidos, también a la gente de color y a los que se encuentran bajo la línea de pobreza? Abordaré estas cuestiones explorando los procesos de normalización y las tecnologías que producen lo que denomino la *visión* de la escuela. Las normas a las que me refiero van más allá de las que confieren valor y legitimidad a los procesos escolares. «Normalización» se refiere a cómo se construyen los objetos de la enseñanza de forma tal que definan y ordenen el mundo de lo escolar y de sus disciplinas, esto es, las normas que dan respuesta a las preguntas de qué es un profesor, qué es un estudiante y qué es el aprendizaje. La producción de esta visión nos permite considerar la combinación histórica de métodos y estrategias que establecen el mundo de objetos que ha de ser conocido y organizado. Los procesos de normalización y la producción de la visión conllevan cuestiones de poder en tanto delimitan los contornos en torno a los cuales se configuran el pensamiento, la acción y la auto-reflexión.

En cierto sentido, las normas son parte integral de la organización de la enseñanza y de la formación del profesorado. Existen normas acerca del desarrollo y

del rendimiento de los alumnos que se han consagrado ya como de sentido común a la hora de determinar lo que llamamos éxito escolar. Las normas penetran también en las interacciones de profesores y alumnos, como ponen de manifiesto los estudios etnográficos de aulas (Page, 1991; McNeil, 1986).

También puede pensarse en las normalizaciones en tanto que relacionadas con las formas en que se construyen el sujeto y las subjetividades. Con esto quiero decir que ciertas maneras de construir imágenes y concepciones están históricamente inscritas en los patrones de lo escolar. La importancia de la normalización está en que las imágenes y concepciones no son neutrales, sino que llevan aparejadas distinciones sociopolíticas. Por ejemplo, las imágenes del niño en el pensamiento pedagógico de la escuela nueva de comienzos de siglo se basaban en las ideas que de infancia y sociedad tenían entonces los sectores urbanos, protestantes y de clase media (Franklin, 1987; Feinberg, 1993; Kliebard, 1986; St. Maurice, 1993).

El proceso de normalización incluye una reformulación de distinciones e imágenes sociales en teorías pedagógicas sobre el niño o las disciplinas escolares. Caracterizaciones sociales muy específicas se presentan como universales y aplicables a todos, por ejemplo, las fórmulas retóricas de la escuela hacen parecer que todos los niños van a una escuela única, que para todos se plantean los mismos objetivos, y que todos son tratados equitativamente. Al mismo tiempo, características y atributos muy determinados, aunque aparentemente universales, son reformulados en principios para juzgar la competencia, el rendimiento y la salvación de la persona. Una consecuencia de ello es la ocultación de las distinciones sociopolíticas.

Lo significativo de lo que llamamos visión de la escuela es que presenta determinadas imágenes y concepciones del mundo en tanto que «ojo» legítimo de la cognición. Las normas impuestas sobre los objetos del mundo se ven como naturales y formando parte de la lógica interna de aquéllo que se observa, y no como invenciones históricas conectadas a procesos de producción y consumo. El estudio de Bourdieu (1984) sobre las construcciones sociales del gusto, por ejemplo, se centraba en «los esquemas explícitos e implícitos de percepción y apreciación» que favorecen la visión particular de ciertos objetos culturales como arte, quedando otros excluidos de tal consideración, y al mismo tiempo proporcionan normas para legitimar aquéllos «todavía no consagrados, tales como, en cierto momento, el arte primitivo, o más actualmente, la fotografía popular o kitsch y los «objetos naturales» (p. 3). Bourdieu considera la pintura posimpresionista como un ejemplo de la producción de una visión; «impone los modos primarios de representación sobre el objeto de la propia representación». Este «ver» requiere que se preste atención a los modos de representación por encima del objeto que es representado, una demanda categórica hacia una forma de «ver» que el arte anterior sólo había exigido de manera condicional.

La producción de una visión no es un proceso nítido y lineal sino un encaje de diferentes prácticas discursivas. Me refiero a la intersección o andamiaje de ideas en tanto

que dando lugar a una racionalidad o una lógica de la enseñanza. Utilizo la palabra lógica no para describir un sistema formal de relaciones lingüísticas sino para dirigir la atención a las maneras en que razonamos y damos coherencia al mundo y a nosotros mismos, y como parte de prácticas socialmente construidas e históricamente delimitadas. La producción de una visión es una lógica de la práctica por la que uno «ve», siente, actúa y habla de y hacia el mundo.

La producción de una visión puede explorarse empíricamente analizando las prácticas de formación del profesorado en el programa «Teach for America» (17). La preparación de los profesores llevaba implícito un determinado andamiaje compuesto de distintos sistemas de ideas cuyo efecto era normalizar aquello que podía considerarse como saludable, productivo o anormal en la escuela. El niño que se sienta en su pupitre de una cierta manera, que habla de una cierta manera y que se mueve y actúa de una cierta manera, se convertía en la norma no escrita a partir de la que se extraían los principios de competencia personal y rendimiento futuro del profesor.

La normalidad, sin embargo, se construía por medio de ciertas relaciones binarias. Se establecían distinciones entre el niño normal que tenía éxito en la escuela y el niño de color que se encontraba en oposición a las normalidades. El niño de color se convertía en «el otro»: alguien que carecía de los atributos motivacionales, de las características comportamentales y de la autoestima necesarias para rendir adecuadamente.

La construcción de las oposiciones binarias no tenía lugar en discusiones explícitas sobre criterios de éxito sino a través de categorías y distinciones específicas que establecían la oposición entre el niño normal y el niño de color. Las normas de inclusión y exclusión identificaban y fijaban a los niños de color mediante los discursos sobre el aprendizaje, la gestión del aula, el multiculturalismo, y la enseñanza de determinados contenidos disciplinares, como las matemáticas y las ciencias. Así, por ejemplo, los profesores describían a los alumnos de sus escuelas como niños que carecían de disciplina en sus casas, cuyos padres nunca les habían leído un cuento, con inclinaciones comportamentales al margen de las normas correctas que favorecían el aprendizaje, todo lo cual se iba sumando para dar el resultado de un niño que no podía tener éxito en la escuela.

Los principios de orden y desorden —la significación de lo que es normal y de lo que no está dentro de lo normal— funcionaron adecuadamente para organizar qué era permisible y qué no lo era en la escuela. Los rasgos negativos del niño se reformularon en positivos, por ejemplo, los niños que aprendían con «estilos de aprendizaje» diferentes, o el niño que tenía «potencial». Las nociones de «estilos de aprendizaje» y de «potencial» formaron un doblete. Este doblete tomaba las características sociales y culturales negativas y las convertía en elementos positivos para, a partir de ellos, construir la enseñanza.

(17) La construcción de las «construcciones» emerge del análisis de las entrevistas y las observaciones de aulas.

Las características negativas del niño se obtuvieron de principios y percepciones universales sobre las condiciones socioeconómicas, y fueron trasladados al contexto de la enseñanza a través de una individualización que podía explicar el éxito y fracaso personales. Los principios de orden se mantuvieron en relación con otros discursos didácticos y psicológicos. El niño de color era una categoría oposicional —el «otro» a la cual se remite el discurso psicológico cuando habla de ausencia de motivación y falta de autoestima.

El ensamblaje de las diferentes normas que confluyen en la escuela no constituye una formulación lógica de las prácticas que allí se dan, sino una reunión de piezas diversas sobre una sola superficie social. Por ejemplo, aprender a enseñar en el programa «Teach for America» supuso una respetable cantidad de «sentidos comunes» y de «experiencias vividas» a través de las cuales se construye la escuela norteamericana. Además los procesos de normalización eran un conjunto de tecnologías con las que los objetos del mundo de la escuela —niños de varias procedencias sociales, étnicas y raciales— se podían identificar y diferenciar. Los estilos de razonamiento eran estrategias para concebir y clasificar las distintas posibilidades de ser de cada cosa del mundo, qué es un niño, un profesor, el aprendizaje, el progreso, etc.

Mi ejemplo a partir del estudio del programa «Teach for America» nos permite entender cómo una compleja serie de prácticas superpuestas configuran una visión que disciplina y regula. Así, de la misma manera que existen objetos físicos en la escuela, hay también tecnologías concretas para identificar, clasificar y valorar los fenómenos y sujetos de la escuela. Los objetos biológicos y físicos son reconstruidos en objetos culturales cuyas descripciones representan, reflejan y revisan las identidades de los alumnos y de la enseñanza. Los sistemas de ordenamiento y clasificación convirtieron a un determinado niño en el «otro», una categoría silenciosamente enfrentada a lo que se consideraba normal, saludable y bueno. Las prácticas de la enseñanza, el aprendizaje y la valoración del progreso de los alumnos se convierten en una manera de pensar, mirar, sentir y hablar acerca del mundo y de uno mismo.

El enraizamiento histórico del discurso docente

El andamiaje sobre el que se construyen la normalidad y la visión de la escuela puede elaborarse a partir de la interpretación de una entrevista mantenida con una profesora principiante de Español en el programa «Teach for America». Esta profesora procedía de una universidad privada de élite y contemplaba esta experiencia docente como una oportunidad de «devolverle» algo a la sociedad después de los privilegios de que se había beneficiado. La profesora estableció una distinción entre el currículum escolar diseñado en torno a los libros de texto, los exámenes y los objetivos escolares, por un lado, y los antecedentes sociales de los alumnos que asistían a la escuela, por otro. Llegó a la conclusión de que la escuela ponía el acento en exigencias académicas —aprender un idioma extranjero como el Español— que tenían poco que ver con las necesidades más urgentes de los alumnos.

Los alumnos necesitan Lengua Inglesa. Necesitan ser capaces de escribir frases simples en su propio idioma. Necesitan ser capaces de mantener una conversación sin decir «me se», «de que» y cosas así. No todos mis alumnos necesitan aprender Español; lo que necesitan es una mejor competencia en Inglés. Y urgentemente.

Este discurso pone de manifiesto un cierto «canon» de enseñanza —«escribir frases simples», la «necesidad» de mejores competencias en Inglés—. Estas competencias y habilidades se mantienen como fundamento universal y lógico que ha de ser aprendido. El «canon» docente se alza como un monumento a la cultura inmóvil más que como una arbitrariedad cultural históricamente contingente.

Podemos entender esta declaración sobre el problema de la enseñanza como una fórmula con la que la profesora resuelve las múltiples demandas y presiones de la enseñanza. Se reconoce la distinción entre las expectativas de la escuela y las experiencias del hogar. Se reconoce igualmente la importancia de la escuela en la corrección y compensación de los ciclos de la pobreza y la discriminación a través de la manera en que se organiza la instrucción. Aún así, existe también el reconocimiento de la disfuncionalidad institucional de la propia escuela.

La conversación sobre «mejores competencias en Inglés» contiene relaciones estructurales en las que las precisiones lingüísticas sobre lo que es un lenguaje correcto se encuentran constreñida por relaciones de poder. Dichas precisiones sostienen «la imposición de un idioma Inglés blanco y de clase media con un aire de naturalidad» (Bourdieu y Wacquant, 1992, p. 143). Los esfuerzos para llegar a todos los que están dominados por el uso restringido del lenguaje es una estrategia del poder que Bourdieu denomina «condescendencia».

La profesora identificaba la tensión entre las exigencias escolares y las «necesidades» de los alumnos en el contexto de una comunidad de color y urbana:

No me di cuenta del tipo de procedencia de mis chavales. No era consciente de que la mía propia consistió en disponer de un lugar seguro, ir a casa y estudiar todo lo que quisiera. Mientras que estos chicos ya tienen suerte si pueden dormir en casa, así que no digamos cualquier otra cosa. Incluso ver la tele. Todo lo que hacen cuando están en casa es ver cómo sus padres les echan el humo de sus cigarrillos a la cara y se pasan el día dándoles gritos. No pueden estudiar. Y la propia escuela es muy perturbadora. Hay tanta presión para no aprender; hay tanta presión para no hacer lo que se espera que hagas que lo mejor a lo que la mayoría de estos chavales puede aspirar es a pasar desapercibidos y no estar permanentemente muertos de miedo.

Los sentimientos de esta profesora principiante pueden analizarse desde el punto de vista histórico, y no sólo como propios de quien pertenece a un cuerpo profesional, sino como parte de un discurso históricamente enraizado que construye el objeto de la escuela a partir de lo que aquí hemos llamado una visión específica. Determinadas normas sobre lo que es un buen estudiante se mantie-

nen como una totalidad desarticulada, pero esencialmente ordenada, desde el cual se entiende la diversidad en la escuela y surge el «otro» en los niños de color tanto de la ciudad como del medio rural. Como colectivo, estos «otros» son los niños que «no pueden estudiar», que «molestan tanto en clase», y «que están presionados para no aprender».

Razonamiento poblacional y regulaciones sociales

La construcción de la visión lleva aparejado también un razonamiento poblacional. Junto con las distinciones entre lo normal y lo anormal, se planteaba un determinado agrupamiento de los niños derivado del cálculo de probabilidades centrado en atributos discretos como definidores de la persona. El niño se concebía como miembro uniforme de una población, siendo consideradas sus características específicas como desviaciones: niños de padres separados, bebés de madres adictas al crack, niños con baja autoestima. El niño personifica fragmentos de poblaciones cuyas características daban como resultado el fracaso escolar. Instaladas en «no pueden estudiar», «molestan en clase» y «presionados para no aprender», encontramos declaraciones de probabilidad que clasifican a grupos específicos de personas en torno a la dualidad de patología y potencial de recuperación.

El razonamiento poblacional se convierte también en una forma de gestionar por medio de la construcción de dualidades: una doble relación en la que lo negativo del otro se proyecta en algo positivo que la razón y la racionalidad pueden guiar. Las características morales negativas del otro son la ausencia de razón y normalidad, pero al mismo tiempo suponen una reconstrucción del niño de color en tanto que dominio lógico a estudiar y manejar por medio de prácticas pedagógicas.

El razonamiento poblacional ya no establece relación entre «individualidad» y algunas normas abstractas. En lugar de ello, la individualidad es relacionada con otros miembros de la población. La noción de población fija atributos específicos de los grupos sociales descentrando las totalidades de relaciones entre la gente, las cosas y los sucesos.

El razonamiento poblacional prevaleció en la construcción del niño en las escuelas. Llevaba implícitas ciertas dualidades de pensamiento que convertían las normas negativas en características positivas de inteligencia, potencial y alta autoestima. Los profesores solían hablar del «potencial» de los alumnos en las escuelas de «Teach for America» como fórmula para tratar a los niños que debían recibir un apoyo instructivo mayor y más positivo. El «potencial», no obstante, suponía una reclasificación de lo negativo del hogar y la comunidad en una serie de indicadores de lo que el niño no había podido desarrollar, si bien poseía de manera innata, y, por tanto, una instrucción adecuada sería capaz de «sacar a la superficie». La patología de la comunidad se reconvertía también en términos positivos, de manera que los comportamientos, los rasgos apropiados, y el len-

guaje del niño en tanto que «otro» debían ordenarse racionalmente y revisarse a través de una enseñanza «relevante».

Los razonamientos sobre la instrucción trasladan la dualidad negativo-positivo a la organización de la enseñanza. La instrucción considerada como adecuada y los significados atribuidos a la «disciplina» y a las reformas en el aula representan toda una serie de supuestos y concepciones sobre el niño y el profesor, aparte de criterios diferenciales sobre el conocimiento. Por ejemplo, tanto la formación permanente como la formación inicial de los profesores se centraban en el aprendizaje de actividades muy concretas que podían llevarse a cabo con los alumnos. Los alumnos debían diferenciarse entre sí por sus distintos estilos de aprendizaje. Las prácticas instructivas, sin embargo, adoptaban las normas de lo negativo-positivo como guías para la enseñanza, el que ésta se planteara como actividad puramente práctica tenía sentido al asumirse que los alumnos aprenden de maneras diferentes y lo que necesitan es práctica, experiencias que no sean abstractas. Los alumnos de color son clasificados como ópticamente atendidos por la enseñanza al usarse estrategias y procedimientos establecidos, esto es, quiénes aprendan mejor en presencia de un tratamiento psicológico, y quiénes se sitúan como desviados y patológicos en relación a las normas consagradas de la escuela.

El razonamiento poblacional y el niño como «otro» venían a enmarcar las prácticas curriculares del multiculturalismo. El multiculturalismo ha sido un tema central en la reforma norteamericana y, en concreto, en la formación del profesorado (18). Multiculturalismo es una expresión educativa que dirige la atención hacia el fenómeno de la representación desigual en el currículum escolar. Su interés más destacado tiene que ver con la noción de poder como soberanía, con la intención de redefinir la relación entre los actores que mandan y los que obedecen. En el contexto de «Teach for America», la consecuencia del multiculturalismo no estuvo tanto en el hecho de que la gente de color pasó a estar reconocida dentro del currículum escolar. El multiculturalismo tuvo lugar en el marco de formas concretas de razonamiento y valoración en las que se construyó la lógica de su práctica. La instrucción sobre diferencia y diversidad estaba colocada dentro de la dualidad de lo negativo-positivo. Las silenciosas normas de la práctica continuamente situaban al niño de color como el «otro» que había de ser recuperado y regulado.

Así, puede comprobarse cómo el ensamblaje de distintas prácticas determina la normalidad y la anormalidad. Un cierto razonamiento binario se une con un ordenamiento poblacional de los alumnos y con un razonamiento estadístico que asigna atributos de grupo en tanto que elementos discretos pero esenciales del niño. Dualidades como «potencial», inteligencia y didáctica convierten las negatividades en normas con las que organizar la enseñanza y controlar a los niños.

(18) Intentos de rebatir estas dualidades pueden verse en Sleeter y Grant (1994); Ladson-Billings y Tate (1993); y en McCarthy (1992).

Las visiones y revisiones de la gente en tanto que poblaciones son un importante elemento en el razonamiento por el que se lleva a cabo la construcción social de profesores y alumnos. Históricamente, el razonamiento poblacional ha sido importante para los programas gubernamentales dirigidos a grupos desfavorecidos desde el punto de vista económico, social y educativo. Pero hablar de poblaciones es parte de la doble hermenéutica mencionada más arriba. Es una manera de razonar que surgió junto con las estrategias de reforma preocupadas por la administración del bienestar social (Castel, 1991; Hacking, 1991; Smith, 1990). Los individuos y los sucesos se organizan y reclasifican de manera que un suceso determinado se separa de su contexto histórico inmediato. Aplicando el cálculo de probabilidades, el estado puede definir agrupamientos e intereses sociales usando la referencia de los agregados estadísticos de las poblaciones. Esto es parte del discurso autorizado sobre cómo aprenden los niños, qué es el rendimiento escolar, y cuáles son los rasgos sociopsicológicos que llevan al fracaso escolar.

La noción de población produce una nueva forma de individualidad, en que la persona se define normativamente en relación a agregados estadísticos desde los que pueden asignarse técnicas específicas a la persona, y realizar un seguimiento supervisado de su crecimiento y desarrollo. Es una normalización que va más allá de la del consumo que defienden las teorías marxistas:

Pero la regulación procede a través de técnicas para regular también la autorización o desautorización de actividades más allá del consumo. François Ewald, entre otros, ha llamado la atención acerca de algunos de los elementos por los que se constituyen las poblaciones en relación con el riesgo y el seguro. Éstas son categorías de normas que autorizan y desautorizan no sólo el consumo, sino también actividades que permiten renunciar a intervenciones especiales de disciplina que consisten en manipular directamente a poblaciones enteras. Mediante el establecimiento de normas, las personas se hacen parte de sistemas de equivalencia que sustituyen, por una igualdad basada en lo específico, una desigualdad basada en la comparación con una norma que a su vez se basa en una media. Nunca nadie es o está en la media, y por tanto nadie es completamente normal. El lugar de cada uno en un sistema de este tipo está determinado por los atributos que comparte con los demás. Cada atributo coloca una dimensión de nuestra vida en un continuum determinado. El ser persona se fragmenta, y las distintas piezas se convierten en señales del lugar que cada uno ocupa en relación a la norma (Dunn, 1993, p. 189).

Una vez más, mi exploración de cómo aprendieron a enseñar los profesores de «Teach for America» sirve para comprender las cuestiones relativas al despliegue del poder. Las distintas prácticas discursivas que describo son parte de los lugares y verdades comunes de las escuelas norteamericanas y de sus reformas. Aunque en este caso se ha prestado atención a las nociones de poder como soberanía que incluyen la representación de personas que históricamente han estado excluidas del currículum norteamericano, el andamiaje de reglas y normas sobre el que se construyen estas reformas ha permanecido en buena medida inédito. Si mi análisis es correcto, el resultado es que los efectos del

poder permanecen dentro de las propias estrategias de reforma que se pusieron en marcha.

«De riesgos: Una tecnología política de razonamiento poblacional

En la construcción de lo escolar aparecen sistemas de ideas que pueden ayudarnos a comprender de qué manera las palabras están históricamente implicadas en los ámbitos más amplios de las prácticas por las que se despliega y presenta el poder. Tomemos una de las expresiones más frecuentes en la escuela actual, «de riesgo», que se usa normalmente para simbolizar el fracaso tanto académico como emocional de cierto tipo de niños. El término es parte de la doble hermenéutica de la escuela: es parte del lenguaje del estado al dar sentido a las reformas escolares; y es también un término profesional asociado a los planes y las investigaciones acerca de la enseñanza de los niños considerados como con necesidades especiales.

Debemos considerar aquí la expresión «de riesgo» como parte de un sistema de ideas por el que se configuran la intención y el propósito. Más que preguntarnos por las intenciones de los agentes —el estado, los administradores escolares o los profesores— podemos entender estas expresiones propias de lo escolar como un problema de sensibilidad histórica que penetra en el conjunto de circunstancias sociales y presupuestos sociopolíticos presentes en los usos particulares del lenguaje. Al fijarse en la cuestión del riesgo, por ejemplo, la literatura reciente ha recorrido el significado cambiante del concepto de riesgo desde su formación en el contexto de la financiación de los seguros en el comercio hasta su utilización en las políticas de bienestar social como una táctica del estado para organizar el bienestar de sus ciudadanos (ver, por ejemplo, Ewald, 1991; Defert, 1991; Castel, 1991).

El concepto de riesgo contribuye a conferir historicidad a la relación entre lenguaje, instituciones, y despliegue de poder. El riesgo es un esquema de racionalidad, incrustado en un conjunto de reglas de lenguaje y de clasificación que se desarrolló históricamente en el siglo XIX, en plena expansión del comercio. El riesgo es una fórmula para instalar el cálculo de probabilidades en los asuntos sociales. Supone una manera de organizar y reclasificar a los individuos y los sucesos de forma tal que se hagan susceptibles de ser asegurados. Acontecimientos concretos son tratados como parte de una población y desde ahí gestionados en términos de seguro. El riesgo sirve para disciplinar los hechos comerciales.

Del riesgo ha de hablarse como una tecnología social que implica tres dimensiones: moral, jurídica y política. El riesgo es una tecnología moral en tanto se usa para dominar el tiempo y disciplinar el futuro. El riesgo es una técnica para administrar justicia a través de sus concepciones de reparación e indemnización de daños, concepciones que son muy diferentes del propio sistema legal, que está relacionado con personas y acontecimientos particulares. El

riesgo es también una tecnología política dados sus mecanismos para definir grupos e intereses sociales mediante el recurso a agregados estadísticos de las poblaciones.

El riesgo se convierte en una tecnología del poder a medida que su esquema de clasificación se traslada desde el comercio a las tareas de bienestar social que lleva a cabo el estado. El uso de tal esquema clasificatorio como tecnología de poder es particularmente visible en la escuela. «De riesgo» es hoy una expresión habitual referida a niños que no tienen éxito en la escuela o a los que se considera como fracasos potenciales; la expresión se usa, por tanto, para actuar en el presente sobre la base de proyecciones futuras. Cuando se aplican a las personas, las tecnologías del riesgo son totalizadoras, es decir, suponen un esquema organizador de gestión y racionalidad que puede aplicarse a cualquier tipo de institución. No hace referencia a ninguna realidad específica y puede ser aplicado a cualquier persona. Esta cualidad totalizadora se encuentra constantemente en las discusiones pedagógicas: todos los niños son considerados potencialmente como lectores «de riesgo» o como desertores de la escuela.

Al desarrollarse políticas y prácticas sociales en torno a las poblaciones de riesgo, se produce la transición del sistema de pensamiento y tecnologías desde un sistema de clasificación (el seguro y el comercio) a otro ámbito social (la escuela). Cuando se presentan como prácticas profesionales, las tecnologías del riesgo introducen cuestiones de gobierno a medida que las poblaciones son identificadas y sometidas a análisis a través de prácticas científicas asociadas al cálculo de probabilidades. El riesgo da lugar a estrategias por las que los atributos particulares de las poblaciones pueden ser observados y supervisados. Al mismo tiempo, las prácticas (discursivas y no discursivas) relativas al riesgo se hacen disponibles como parte del sistema legal de relevancia con el que se construye la identidad.

Esta ilustración del riesgo como una tecnología de muchas facetas nos autoriza a tomar en consideración con más detalle cuestiones relativas al despliegue de poder. En primer lugar, nos permite comprender cómo el pasado llega a inscribirse en el presente. Segundo, dirige la atención a los múltiples efectos del poder en las instituciones sociales. Tercero, la introducción de las tecnologías del riesgo en la fábrica social no tuvo lugar a través de una secuencia temporal ordenada —el riesgo no es un concepto evolutivo que se haya desarrollado de manera natural—. Se trata de un concepto que se forma a través de la intersección de muchas instituciones en las que el resultado no puede predecirse. Por este motivo he planteado la construcción del profesor como un andamiaje, con objeto de centrar la atención en la amalgama de prácticas que ordenan lo escolar y que son ajenas a una noción serial de acontecimientos.

LA ALQUIMIA DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Hasta aquí he planteado varias cuestiones: ¿Cuáles son los modos de presentación y estilos de razonamiento que subyacen a las reformas? ¿Cómo el conjun-

to de métodos y estrategias de un programa de reforma puede construir sistemas de regulación que pongan en relación a las escuelas urbanas y rurales con la gente de color? En el apartado anterior nos concentramos en las construcciones sociales de niño y profesor a través del andamiaje que incluía el razonamiento binario sobre el «otro», las dualidades negativo-positivo, y la consideración probabilística de los niños en tanto que miembros de poblaciones. La representación de las disciplinas escolares introduce un conjunto diferente de principios de orden en la construcción de patrones de regulación.

La formación de las disciplinas escolares puede concebirse como una «alquimia». Tal alquimia consiste en el tránsito desde los espacios sociales de las disciplinas (las ciencias o la física) al espacio social de la escuela, esto es, el proceso que va desde la producción del conocimiento en la cultura de la física hasta el conocimiento del currículum escolar al que identificamos como física (ver, por ejemplo, Bourdieu, 1990). Este movimiento presupone un cambio en el ordenamiento mental del conocimiento desde el momento en que la física se convierte en una cuestión de aprendizaje escolar, si bien dicho cambio no suele reconocerse.

En efecto, las disciplinas escolares son «materias imaginarias» y «prácticas imaginarias» (Bernstein, 1992). Las formas que adoptan las disciplinas escolares no tienen fundamento alguno en el mundo de fuera de la escuela. Lo que se lleva a la escuela no es lo que hacen los científicos, los matemáticos, los escritores o los artistas; lo que ocurre más bien es que el conocimiento formal de la escuela reformula el conocimiento disciplinar para adaptarse a las exigencias del horario escolar, a las concepciones sobre la infancia, y a las convenciones y rutinas de la enseñanza que imponen tal conocimiento en el currículum escolar.

El espacio social de la escuela se convierte en un mundo de psicología, psicología social, y gestión de grupos. Las ciencias naturales, por ejemplo, consisten en enseñar «en microgrupos cooperativos», o en hacer «instrucción de gran grupo», o en ser «cercano», «desarrollar la autoestima», «ser capaz de aplicar los conceptos en situaciones de la vida real». Si hacemos caso de las conversaciones con los participantes en el programa «Teach for America», aprender matemáticas no es saber cómo los matemáticos ven el mundo y trabajan en él; se trata más bien de un mundo de niños y un mundo de enseñanza que se expresan en conversaciones sobre «ayudar a que otros aprendan», «identificar un concepto», «evaluar las tareas de los alumnos», o «valorar el progreso de los alumnos» y «gestionar el aula».

Las distinciones que se establecen dentro de las ciencias o de las matemáticas dependen de reglas de la escuela que muy poco tienen que ver con los campos disciplinares originales. El resultado neto es algo muy distinto de lo que se ha tomado de fuera. Las ceremonias escolares, los rituales y los discursos aceptan precisiones y matices de la escuela a través de las etiquetas de las categorías del conocimiento. Sentarse en un laboratorio de ciencias rodeado de toda su parafernalia, escribir fórmulas matemáticas en una pizarra, o leer libros de texto con la etiqueta de física, son hechos que asignan, de manera retórica, una rela-

ción entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento escolar. Los libros de texto crean conexiones simbólicas entre lo que se hace en las escuelas y lo que ocurre en los distintos ámbitos disciplinares que están fuera de ella —los libros de texto hablan de los conceptos y contenidos de las ciencias, las matemáticas y los estudios sociales. En una clase de matemáticas de un instituto, el profesor animaba a los alumnos a comportarse como «matemáticos», les hablaba sobre la importancia del aprendizaje, y a continuación les pidió que se prepararan para un examen resolviendo los ejercicios que venían en el libro de texto.

Este ejemplo del aprendizaje de las matemáticas no puede considerarse simplemente como un mal ejemplo o como una mala interpretación de lo que son las matemáticas en las escuelas. Se aplican determinados conjuntos de reglas que funcionan reformulando y reconceptualizando el conocimiento matemático. Estas reglas transforman el conocimiento en lógica. Con esto quiero decir que los conceptos, generalizaciones y principios de las materias escolares se tratan como entidades analíticas y lógicas que han de ser aprendidas. Estas reglas no se aplican exclusivamente a la instrucción en matemáticas sino también a las teorías de las disciplinas escolares que se encuentran históricamente inscritas en la organización del currículum (ver, por ejemplo, Popkewitz, 1987). Esta precodificación del mundo es importante porque con ella las complejidades y contingencias de la vida diaria aparecen como lógicas, jerárquicas y atemporales.

Conceder a las materias escolares el privilegio de ser «entidades lógicas» introduce en la enseñanza un estilo particular de razonamiento. Una cierta visión del conocimiento escolar está relacionada con las reglas medievales teocéntricas por las que se asume que las materias escolares representan un universo de conceptos bien ordenados que están esperando a ser adecuadamente investigados y expresados. La historia, la física, las matemáticas, la literatura e incluso las artes aparecen como poseedoras de estructuras disciplinares lógicas que funcionan como los cimientos desde los que ha de producirse el aprendizaje. Los conceptos dividen, ordenan y representan los fenómenos que han de interiorizarse por la persona que quiere examinarlos.

El conocimiento de las cosas en tanto que lógica se consagra a través de los tópicos y el «sentido común» de la escuela. El rendimiento se mide en términos de lo bien que se ha aprendido el contenido de cada materia. Tal aprendizaje es a su vez consagrado por los presupuestos psicológicos que distinguen entre aprendizaje cognitivo y afectivo. El problema didáctico es la internalización de las definiciones adecuadas (el aprendizaje de conceptos) o, en otras palabras, cómo conseguir que un determinado conocimiento sea relevante. La resolución de problemas consiste en aprender estrategias y procedimientos lógicos para adquirir conocimiento, como por ejemplo disponer de distintos materiales manipulativos para aprender un principio matemático o realizar prácticas con técnicas de entrevista para así aprender métodos propios de las ciencias sociales. Estas habilidades de resolución de problemas se describen analíticamente en lugar de contemplarse como socialmente construidas.

Las reglas de las materias escolares pueden ponerse en contraste con las prácticas propias de la ciencia, en las que el conocimiento disciplinar se relaciona directamente con los métodos de indagación de manera que el conocimiento emerge de los métodos y no es independiente. Además, la invención y la innovación que se producen en los límites de la ciencia ponen de manifiesto la existencia de estrategias para que lo conocido se convierta en desconocido y para plantear preguntas sobre cuestiones que hasta ese momento se daban por definitivamente resueltas; justo al contrario de lo que ocurre en el currículum escolar, donde priman las características de lógica y estabilidad del conocimiento.

¿Por qué resulta significativa la transformación de las materias escolares en entidades lógicas? Esta significatividad va más allá de la visión Freiriana de la educación bancaria, donde se concibe a los alumnos como recipientes vacíos que hay que llenar con conocimiento. La formulación lógico-analítica del mundo hace que se suelten las amarras de lo social del conocimiento curricular. Las materias escolares llevan implícitos principios poco articulados entre sí que conciben el mundo como racional, el cambio como armonioso y lineal, y el individuo como agente ahistórico de progreso (véase, por ejemplo, Popkewitz, 1984). Estos principios, expresados en forma de conocimiento escolar, configuran y condicionan la construcción de los distintos planteamientos sobre la mejora social y la competencia personal en el mundo. Así, se pierden las implicaciones socio-éticas y políticas del proceso por el que la organización del conocimiento está relacionada con la organización del yo.

El significado de la alquimia está también en un segundo nivel. Los principios configuradores del currículum informan tanto a profesores como a alumnos acerca de quiénes son y de qué son en sus mundos respectivos, podríamos considerar este aprendizaje como parte de la formación de la identidad. La selección de conocimiento no conlleva únicamente información sino también reglas que guían a los individuos a la hora de aplicar su conocimiento del mundo. No se trata simplemente de conseguir calificaciones y de obtener diplomas y certificados; la escuela supone también la transmisión de estrategias y tecnologías con las que profesores y alumnos razonan sobre el mundo en general y sobre sí mismos dentro de ese mundo. Además de aprender conceptos e incorporar información sobre ciencias, estudios sociales y matemáticas, existen métodos de resolución de problemas para indagar, organizar y comprender cómo es el mundo y uno mismo dentro de él. Adquirir información en la escuela es también aprender la manera y maneras de saber, comprender e interpretar. Aprender matemáticas o ciencias es una estrategia dual, no sólo de aprender contenido sino también de normalizar una cierta concepción de la persona que aprende. La selección curricular impone ciertas verdades que aseguran y potencian el bienestar de la vida social por medio de lo que las prácticas escolares aceptan como problemas, cuestiones y respuestas válidas.

En este sentido, podemos entender que las materias imaginarias imponen un orden moral a través de las reglas de orden, relaciones e identidad. El orden moral es al mismo tiempo antecedente y condición de la transmisión de la competencia en las prácticas de enseñanza.

Es en este punto donde podemos conectar la alquimia de las materias escolares con las tecnologías normalizadoras de la visión escolar. La introducción del razonamiento poblacional y de las relaciones binarias que construyen al niño como «otro» mantienen formas epistemológicas que son homólogas a aquéllas propias de la alquimia. Las materias escolares construyen un orden moral en el que no existe ningún engarce social. Al mismo tiempo, la separación entre contenido y método —entre cognición y afecto— permite la producción de una visión en la que el problema de lo escolar radica en la internalización de disposiciones y sensibilidades. El mundo del niño se contempla como guiado únicamente por las lógicas internas del aprendizaje, la motivación individual y los estilos personales de aprendizaje. Un mundo de experiencia práctica reformula y normaliza los objetos de la escuela en experiencia que existe en tanto que natural y ahistórica.

Las diferentes formas de razonamiento se entrecruzan para convertirse en una lógica de la práctica. Cuando estas formas de razonamiento se colocan en una relación con la otra en el marco de un campo de producción social, las reglas que resultan construyen y determinan lo que es legítimo, aceptable y relevante en el ámbito de la escuela. Pero la razonabilidad es productiva; se despliega en tanto que reglas para construir alternativas. La reforma educativa es la construcción de sistemas de regulación y disciplina, pero al mismo tiempo es una búsqueda de modos alternativos de producción.

TENSIONES EN LA RELACIÓN ENTRE ESTADO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA PROBLEMÁTICA PARA LA EVALUACIÓN

Este artículo comenzaba con la afirmación de que el estudio de la política supone algo más que analizar los efectos instrumentales de las prácticas escolares. He defendido que la puesta en marcha de una política implica múltiples consideraciones acerca de los efectos del poder, esto es, el despliegue del poder a través de la construcción de diferenciaciones y categorías por las que se construyen el objeto y los sujetos de lo escolar. «Teach for America» ha sido un caso ejemplar en este análisis, centrado en cómo determinados sistemas de ideas contemplan al niño de color como a un «otro» que necesita recuperación y supervisión. He descrito el despliegue del poder en tanto que andamiaje en el que se superponen distintos sistemas de ideas. El efecto era hacer de los niños de color algo distinto de lo que se considera como normal y aceptable.

Al centrarme en los procesos de normalización y de visión, llego a la conclusión de que se trata de una teoría «nerviosa»; esto es, existen redes intertextuales, tensiones y deslizamientos que perturban las leyes y discrepancias de las formas en que se construye el mundo (ver, por ejemplo, Saper, 1991). La visión no es totalizadora. Mi interés en el andamiaje que produce la visión, sin embargo, se proponía entender las imágenes y visiones dominantes de las prácticas habituales en Estados Unidos. Pretendía analizar cómo lo que aparentemente eran distintos sistemas de reglas conforman relaciones homólogas en la producción

de poder. Contemplar las distintas prácticas de la escuela dentro de un campo relacional de poder es una postura intelectual y política, hacer visibles las fórmulas por las que se dice la verdad es una estrategia precisamente para perturbar tales fórmulas.

La discusión que ha llevado a cabo en este artículo puede leerse en un nivel metodológico distinto, que tiene que ver con la auto-reflexión sobre cómo se construye el objeto de investigación (19). El análisis del poder en tanto que proceso por el que razón y racionalidad se construyen socialmente conlleva un cambio de perspectiva desde las intenciones humanas hacia la estructuración de la razón y el conocimiento mismos. Intención y propósito se conciben como inscritos en las formas por las que el lenguaje estructura lo que es posible decir y sentir, y, al mismo tiempo, hace difícil poder considerar seriamente otras posibilidades. La estructuración de la razón y la verdad se presenta como un ámbito para comprender cómo propósito e intención están incrustados en las prácticas sociales (20).

La historicidad de las categorías estructurales (y de las nociones de acción y resistencia) suele conocerse como el «descentramiento» del sujeto. Más arriba me refería a este cambio como a la relación entre el poder como soberanía y el poder como efectos. El movimiento desde el sujeto en las prácticas históricas hacia el sujeto en las prácticas discursivas supone la comprensión de cómo, en distintos momentos históricos, las personas son transformadas en sujetos; esto es, cuáles son las relaciones sociales e institucionales del poder que, por ejemplo, autorizan los conceptos relativos al género y hacen del cuerpo un objeto sexual (Riley, 1988). En cierto sentido, los sujetos (el profesor, el niño, el conocimiento escolar) son concebidos a la vez como productos históricos y como el espacio en que tienen lugar ciertas prácticas, tecnologías y procedimientos institucionales de subjetivización.

Esta tendencia de razonamiento ha provocado ciertas críticas. En parte, el descentramiento del sujeto se percibe como la presentación de un mundo no humano carente de política y de poder (ver, por ejemplo, Clarke, 1991; Carlson, 1992). La falta de humanismo se justifica por la evidencia de que no existen actores, ni voz, ni nadie que pueda producir un cambio en la organización del poder y la regulación. La ausencia de política se localiza en el rechazo a especificar los actores que son buenos y malos; los que mandan y los que obedecen.

Mi respuesta a estas críticas se ha presentado, en parte, en apartados anteriores de este artículo. Hay momentos en los que los análisis estructurales son apropiados, aunque pienso que la búsqueda de la causa final —la regla de todo lo re-

(19) Para anticiparme a lo que es obvio, no creo que las prácticas discursivas de este artículo estén libres de cuestiones de poder. Asumo la admonición de Bourdieu y de Foucault en el sentido de que siempre es necesaria una vigilancia epistemológica (Foucault diría que todos los discursos son potencialmente peligrosos).

(20) Ver Koselleck, 1991; Tally, 1990.

glado— es una quimera. Represión, dominación y poder son históricamente contingentes y emergentes de múltiples trayectorias que no tienen su origen único. En cuanto a la ausencia o la falta de política, la mayor parte de las críticas no reconocen el hecho de que las cuestiones de política y poder han sido reorientadas al colocarse el problema del despliegue del poder y de la construcción de la regulación en un lugar central de las políticas de cambio social. Basta con examinar la literatura feminista posmoderna para entender la forma en que este cambio en las políticas del trabajo intelectual está relacionado con la formación de un movimiento social concreto.

Otros críticos —los que se quejan de la pérdida de humanidad— no reconocen que su construcción particular del humanismo está construida históricamente, además de la parte de las relaciones de poder que dejan sin cuestionar ni analizar. La búsqueda de la voz del individuo, de las «resistencias», y de las contradicciones constituye una serie de planteamientos que presuponen la existencia de un sujeto que necesita ser históricamente construido más que asumido (una discusión al respecto puede verse en Popkewitz, 1991, cap. 8). El sujeto —y las cuestiones de voz y resistencia— se convierten en aquello que es cuestionable y en la comprensión de la contestación continua en tanto que las categorías del sujeto representan las condiciones en que opera el poder. (Butler, 1992, p. 7). Por otro lado, las críticas tampoco tienen en cuenta que llamar la atención sobre lo que falta o está ausente es un estilo retórico que impone el criterio de los «observadores» en cuanto a lo que está ausente en lugar de examinar sistemáticamente las reglas que priman tales críticas y acusaciones. No quiero decir que esto sea algo evitable, sino que los críticos tienden a no reconocer las diferentes reglas y distinciones epistemológicas ni el históricamente cambiante terreno de lo político.

La ironía del «giro lingüístico» y su descentración de la filosofía y la teoría sociales es que su estrategia reafirma un humanismo. Su preocupación está en «las miles de formas en que se construyen las capacidades productivas, cognitivas y volitivas del ser humano» (Crary, 1990, p. 3). Esta estrategia reinserta en la historia al sujeto humano. El poder, en cualquier momento histórico, se ve «no como una estructura profunda, una base económica, o una visión del mundo, sino más bien como el funcionamiento de un conjunto de piezas distintas» (Crary, 1990, p. 6) que proporcionan espacio potencial para que puedan articularse acciones e intenciones alternativas.

La descentralización del sujeto le vuelve a situar en la historia mediante la comprensión de cómo la razón y la verdad sobre uno mismo se ha construido y disciplinado. Posibilita una manera de interpretar cómo las formas de razonamiento y racionalidad son despliegues o presentaciones de poder.

Para concluir, este artículo puede leerse como un desafío a ciertas nociones modernistas en la investigación y evaluación de políticas. Dicho modernismo reside fundamentalmente en la idea de que la racionalidad puede identificar las vías hacia la salvación, la escuela eficiente, el profesor eficaz, la enseñanza genuina. Cada una de estas expresiones asume la existencia de un mundo de certezas

y de prácticas lógicamente organizadas. Pero cuando analizamos las prácticas relativas a la toma de decisiones políticas y a la investigación, comprobamos que ambas están construidas sobre los dilemas, las tensiones y los esfuerzos históricamente contingentes de mejorar nuestro mundo. La investigación sobre la escuela, en la mejor de sus formas e intenciones, puede ayudar a informar los debates sobre las prácticas escolares reconociendo las múltiples formas en que la práctica tiene lugar. Puede contribuir al establecimiento de políticas, pero no para buscar certezas morales, políticas y culturales, tampoco a base de decir lo que debe hacerse para ayudar a «otros», sino profundizando en la comprensión de cómo se forman los temas y objetos de reforma, de las políticas de tales relaciones, y cómo las convenciones que «dicen la verdad» confunden o, en el sentido de Bourdieu, no reconocen las relaciones de poder que subyacen a los esfuerzos actuales por transformar las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRETT, M. y PHILLIPS (1992): *Destablizing theory. Contemporary feminist debates*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- BELLAH, R. (1968): «Civil religion in America», en W. McLoughlin y R. Bellah (Eds.), *Religion in America*. Boston: Houghton Mifflin, pp. 3-23.
- BERGER, P., BERGER, B. y KELLNER, H. (1973): *The homeless mind: Modernization and consciousness*. New York: Vintage.
- BERNSTEIN, B. (1992): *The Structuring of pedagogical discourse. Class, codes and control*. Vol IV. New York: Routledge.
- BOURDIEU, P. (1991): *Language and symbolic power*. (J. Thompson, Ed.), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1990): *The Logic of Practice*. Stanford University Press, Stanford, CA.
- (1989): *Homo academicus*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- (1984): *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. (R. Nice, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BOURDIEU, P. y WAACQUANT, L. (1992): *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BUTLER, J. (1992): «Contingent Foundations: Feminism and the Questio of 'Postmodernism'», en J. Butler and J. Scott, (eds.), *Feminists theorize the political*. New York: Routledge, pp. 3-21.
- CARLSON, D. (1992a): *Teachers and crisis: Urban school reform and teachers' work culture*. New York: Routledge.
- (1992b): «Review Essay: Postmodernism and educational reform», *Educational Policy*, 6 (4), pp. 444-456.

- CASTEL, R. (1991): «From dangerousness to risk», en G. Burchell, C. Gordon, y P. Miller (Eds.), *The Foucault effect, studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 281-298.
- CLARKE, J. (1991): *New Times and Old Enemies. Essays on Cultural Studies and America*. London: Harper Collins.
- CLIFFORD, J. (1988): *The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature and art*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CRARY, J. (1990): *Techniques of the observer: On vision and modernity in the nineteenth century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- COOKSON, P. y SCHNEIDER, B. (1994): *Transforming Schools: Trends, Dilemmas and Prospects*. New York: Garland Press.
- DEFERT, D. (1991): «'Popular life' and insurance technology», en G. Burchell, C. Gordon, y P. Miller (Eds.), *The Foucault effect, studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 211-234.
- DREWEK, P. (1993): *Social History of the German Educational System, 19th-20th Century*. Paper given at the International Conference, Madison, WI.
- DREYFUS, H. y RABINOW, P. (1983): *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- DUNN, R. (1993): «The new enclosures; Racism in the normalized community». *Reading Rodney King: Reading urban uprising*. New York: Routledge, pp. 178-195.
- DURKHEIM, E. (1977): *The evolution of educational thought Lectures on the formation and development of secondary education in France*. P. Collins, Trans. London: Routledge, Kegan & Paul, 1977. (Original work published 1938).
- ENGLUND, T. (1991): *Rethinking Curriculum History-Towards a Theoretical Reorientation*. Documento presentado en el annual meeting of the American Education Research Association: Symposium on Curriculum History. Chicago, Abril, 1991.
- EWALD, F. (1991): «Insurance and risk», en G. Burchell, C. Gordon, y P. Miller (Eds.), *The Foucault effect, studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 197-210.
- FEINBERG, W. (1993): «Dewey and democracy at the dawn of the twenty-first century». *Educational Theory*, 43/2; pp. 195-216.
- FOUCAULT, M. (1988): «The political technology of individuals». *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. L. Martin, H. Gutman y P. Hutton (eds.). Amherst: University of Massachusetts Press.
- (1979): «Governmentality». *Ideology and Consciousness*, 6, pp. 5-22.
- (1980): *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings by Michel Foucault, 1972-1977*. (C. Gordon, Ed.). New York: Pantheon.

- FRANKLIN, B. (1987): «The first crusade for learning disabilities: The movement for the education of backward children», en T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*. New York: Falmer.
- GIDDENS, A. (1990): *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- HACKING, I. (1991): «How should we do the history of statistics? *The Foucault effect: Studies in Governmentality*. G. Burchell, C. Gordon, and P. Miller, (eds.). Chicago: The University of Chicago Press, pp. 181-196.
- HAMILTON, D. (1989): *Towards A Theory of Schooling*. London: Falmer Press.
- HARGREAVES, A. (1982): «Resistance and relative autonomy theories: Problems of distortion and incoherence in recent Marxist analyses of education». *British Journal of Sociology of Education*, 3 (2), pp. 107-125.
- HASKELL, T. (1984): «Professionalism versus capitalism: R. H. Tawney, Emile Durkheim, and C. S. Pierce on the disinterestness of professional communities», en T. Haskell (Ed.), *The authority of experts: Studies in history and theory*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 180-225.
- ILYENKOV, E. (1977): *Dialectical logic. Essays on its history and theory*. H. Creghton, trans. Moscow: Progress Press.
- KAUPPI, N. y SULKUNEN, P. (1992): *Vanguards of modernity: Society, intellectuals, and the university*. Juvaskyla, Finland: University of Juvaskyla, Research Unit for Contemporary Culture.
- KOSELLECK, R. (1991): *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. K. Tribe, trans. Cambridge, MA: The MIT Press.
- KUHN, T. (1970): *The structure of scientific revolutions*, (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- KUTTNER, R. (1991): *The end of laizze-faire; national purpose and the global economy after the cold war*. New York: Alfred A. Knopf.
- LADSON-BILLINGS, G. y TATE, W. (1993): *Toward a critical race theory of education*. Madison: Department of Curriculum and Instruction, the University of Wisconsin-Madison.
- LEKACHMAN, R. (1982): *Greed is not enough, Reaganomics*. New York: Pantheon Books.
- LUKE, C. (1989): *Pedagogy, printing, and Protestantism. The discourse as childhood*. Albany, New York: State University of New York Press.
- LUNDGREN, U. (1983): *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- MCCARTHY, C. (1992): *Race and curriculum*. London: Falmer Press.
- MCNEIL, L. (1986): *Contradictions of control: School structure and school knowledge*. London; New York: Routledge & K. Paul.

- MARTIN, L., GUTMAN, H., y HUTTON, P. (1988): *Technologies of the self, a seminar with Michael Foucault*. Amherst, MA: University of Massachusetts.
- MIKHAILOV, F. (1990/1976): *The riddle of the self*. R. Daglish, trans. Moscow: Progress Publishers.
- NICHOLSON, L. (1986): *Gender and history, the limits of social theory in the age of the family*. New York: Columbia University Press.
- NOBLE, D. (1989): «Cokpit cognition: Education, the military and cognitive engineering», *AI & Society*, 3, pp. 271-296.
- NOUJAIN, E. (1987): «History as genealogy: An Exploration of Foucault's approach», en A. Griffiths, (Ed.), *Contemporary French philosophy*. New York: Cambridge University Press, pp. 157-174.
- O'DONNELL, J. (1985): *The origins of behaviorism: American psychology, 1876-1920*. New York: University Press.
- PAGE, R. (1991): *Lower-track classrooms: A curricular and cultural perspective*. New York: Teachers College Press.
- POPKIEWITZ, T. (ed.) (1993): *Changing patterns of power. Social regulation and teacher education reform*. Albany, New York: The State University of New York Press.
- (1991): *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.
 - (1984): *Paradigm and ideology in educational research, social functions of the intellectual*. London and New York: Falmer Press.
 - (Ed.) (1987): *The formation of school subjects: the struggle for creating an American Institution*. New York: Falmer.
 - (1981): «Qualitative research: some thoughts about the relation of methodology and social history», en T. Popkewitz, B. Tabachnick, (ed.). *The Study of Schooling: Field Methodology in Educational Research*. New York: Praeger, pp. 155-180.
- POPKIEWITZ, T. y PITMAN, A. (1986): «The idea of progress and the legitimation of state agendas: American proposals for school reform», *Curriculum and Teaching* 1 (1-2), pp. 11-24.
- POPKIEWITZ, T. y PEREYRA, M. (1993): «An eight country study of reform: An outline of the problematic», en T. Popkewitz, (ed.), *Changing patterns of power. Social regulation and teacher education reform*. Albany, New York: SUNY Press.
- POPKIEWITZ, T., TABACHNICK, B., y WEHLAGE, G. (1982): *The myth of educational reform: A study of school responses to a program of change*. Madison: University of Wisconsin Press.
- RACHJMAN, J. (1985): *Michel Foucault. The freedom of philosophy*. New York: Columbia University Press.
- ROBBINS, B. (1993): *Secular vocations: Intellectuals, professionalism, culture*. New York: Verso.

- ROSENAU, P. (1992): *Post-modernism and the social sciences, Insights, inroads, and intrusions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- ROSS, D. (1991): *The origins of American social science*. New York: Cambridge University Press.
- SAPER, C. (1991): «A nervous theory: The troubling gaze of psychoanalysis in media studies», *Diacritics*, 21: 4; pp. 33-52.
- SCHRIEWER, J. y KEINER, E. (1992): «Communication patterns and intellectual traditions in educational sciences: France and Germany». *Comparative Education Review*, 36 (1), pp. 25-51.
- SHOR, I. (1986): *Culture wars, school and society in the conservative restoration, 1969-1984*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- SILVA, E., y SLAUGHTER, S. (1984): *Serving power: The making of the academic social science expert*. Westport, CT: Greenwood Press.
- SLEETER, C., y GRANT, C. (1994): *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class, and gender*, 2nd. ed. New York: Merrill.
- SMITH, D. (1990): *Conceptual practices of power: A feminist sociology of knowledge*. Boston: Northeastern University Press.
- ST. MAURICE, H. (1993): «Two rhetorics of cynicism in curriculum deliberation, or two riders in a barren land». *Educational Theory*, 43/2, pp. 147-160.
- TALLY, C. (1990): «Future history». *Interpreting the past, Understanding the Present*. S. Kendrick, P. Straw, and D. McCrone, (eds.). New York: St. Martin's Press, pp. 9-19.
- WEEDON, C. (1987): *Feminist practice and poststructural theory*. London: Basil Blackwell.
- WEIS, L. y FINE, M., (eds.), (1993): *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools*. Albany, New York: SUNY Press.
- WOLFE, A. (1989): *Whose Keeper? Social Science and Moral Obligation*. Berkeley, CA: University of California Press.