

La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: Algunas notas comparativas

Thomas S. Popkewitz
University of Wisconsin (USA)

Correspondencia
Thomas S. Popkewitz
Wisconsin Center for Education
Research School of Education
UW-Madison
1025 West Johnson Street, Suite 785
Madison, Wisconsin 53706-USA
Tel. 608 263-7343
Fax 608 263-6448
tspopkew@facstaff.wisc.edu

RESUMEN

Los profesionales y la profesionalización son palabras que circulan en los discursos internacionales acerca de la mejora de las escuelas y de la enseñanza. Este trabajo se centra en la profesionalización como una cuestión de poder. Explora históricamente la relación que mantienen las profesiones y la educación con la reestructuración del Estado. Lo que es más, la profesionalización es considerada como un conjunto de estrategias de regulación dentro de la enseñanza. Las estrategias de regulación guardan relación con la función de la investigación y los discursos académicos. Sostengo que los discursos académicos acerca de las profesiones son algo más que meros sistemas de interpretación y explicación del mundo de la escolarización. Mediante un conjunto complejo de relaciones entre los campos políticos, ocupacionales y las ciencias educativas, los métodos de las disciplinas académicas organizan las identidades de los maestros y las de sus 'clientes'. Las ideas acerca de la enseñanza 'le dicen' a los maestros qué son los niños y qué tienen que ser: los discursos acerca de la didáctica y de la infancia generan principios sobre cómo tienen que administrar los maestros a los niños. Los principales que ordenan la enseñanza son resultado del poder y por tanto tienen importancia política. La pedagogía produce divisiones, distinciones y un continuo de valores cuyo efecto es excluir de y descalificar para la participación a ciertos niños. Esta cuestión de poder en las profesiones y en la profesionalización presenta una dualidad en los esfuerzos de reforma actuales. Por un lado, se consideran las estrategias profesionales a la hora de ganar estatus, privilegios culturales y ventajas económicas, especialmente en una profesión dominada por mujeres. Pero a la vez el profesionalismo es también una estrategia desde arriba que funciona a fin de regular la construcción de identidades dentro de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, profesionales y profesionalización, discursos académicos sobre las profesiones.

**Professionalization, the teacher's government and the academic knowledge:
Some comparative notes**

ABSTRACT

Professionals and professionalization are words that circulate within international discourses about the improvement of schools and teaching. This paper focuses on professionalization as an issue of power. It explores historically the relation of professions and education to the restructuring of the state. Further, professionalization is considered as a governing strategy within teaching. The governing strategies are related to the function of academic discourses and research. Academic discourses about professions, I argue, are more than systems to interpret and explain the world of schooling. Through a complex set of relations among political, occupational fields and educational sciences, the problem-solving methods of academic disciplines organize the identities of teachers and their 'clients'. The ideas of teaching 'tell' the teacher what children are and are to be: discourses about didactics and childhood generate principles about how teachers are to administer children. The principles that order teaching are the results of power and therefore politically important. Pedagogy produces divisions, distinctions and a continuum of values whose effect is to disqualify and exclude certain children from participation. I pursue this issue through examining the idea of professions and professionalism at the turn of the century and in contemporary educational reforms, particular efforts to make the constructivist, participatory teacher. This issue of power in professions and professionalization has a duality in current reform efforts. Professional strategies are considered to gain status, cultural privilege and monetary advantages, particular in an occupation dominated by women. But professionalism is also a strategy from above that functions to govern the construction of identities within teaching.

KEYWORDS: Teaching, professionals and professionalization, academic discourses about professions.

1. Introducción

Hace unos años Konrad Jarausch (1990) escribió un libro sobre la historia de la relación que existe entre las profesiones alemanas de abogado, profesor e ingeniero y el surgimiento del fascismo. En su introducción Jarausch explicaba a su público alemán que aplicaría heurísticamente las teorías anglo-americanas acerca de las profesiones para considerar las actividades laborales alemanas. Estas teorías versaban sobre actividades laborales de "profesionales como expertos" semi-autónomos del estado. Jarausch sugería que si bien éstas distaban del concepto alemán de *Bildungsbergertum* o clases cultas que dominaban los debates históricos- las teorías anglo-americanas acerca de las profesiones podían aprovecharse para comprender las relaciones sociales en las cuales se desarrollaron las actividades laborales alemanas¹. En la actualidad, la noción anglo-americana de actividades laborales de "profesionales como expertos" ya no es un residuo de los contextos anglo-americanos. La palabra "profesión" como conocimiento-experto se introduce en los discursos nacionales sobre educación incluso a veces manteniendo la pronunciación u ortografía inglesas.

Esto no quiere sugerir que la palabra mantenga una definición constante en todos los contextos. Por el contrario, mi idea es reconocer que aunque el término "profesiones" se utiliza frecuentemente en el discurso internacional, éste se ha vuelto más complejo. A menudo, el discurso acerca de los profesionales y la profesionalización de la enseñanza asume una cualidad universal, utilizando normalmente el derecho y la medicina como tipos ideales para considerar la formación del estatus laboral y la autoridad cultural². En los debates anglo-americanos, por ejemplo, se hace hincapié en cómo las profesiones desarrollan sus expertos, sus normativas para la gobernación, sus estrategias para controlar quién forma parte de ellas (limitación), sus códigos éticos, y control de tarifas. Estos componentes son introducidos en la educación para el diseño de estrategias destinadas a alcanzar lo que ya parecen tener las profesiones médicas y jurídicas. La bibliografía a veces destaca los tipos ideales de profesiones; a veces es crítica con las relaciones sociales existentes, centrándose en los expertos como personas supeditadas a la relación de poder existente o a parte de él.

Mi objetivo en este debate es ir hacia un concepto de las profesiones y la profesionalización cuyos significados e interpretaciones serán revelados a través de las relaciones históricas en las que están inmersos. Esto implica cuatro consideraciones.

En primer lugar, quiero tratar la forma en que el discurso de las "profesiones" y de la "profesionalización" es introducido y utilizado en el área específica de la práctica educativa. Mi hipótesis es que no existen definiciones esenciales de las profesiones pero que el término asume su significado y sus implicaciones dentro de sistemas de ideas y prácticas sociales.

En segundo lugar, el significado de las profesiones debe ser contextualizado históricamente. En la actualidad por ejemplo, los profesionales y la profesionalización son términos que se utilizan en el discurso internacional sobre

la mejora de las escuelas y de la enseñanza (véase por ejemplo Englund, 1996). En el presente observo que la idea de profesor *constructivista participativo* que existe en el discurso actual en los Estados Unidos aparece de forma similar en otras naciones tales como Argentina, Suecia, Finlandia y Rusia. La comprensión de las relaciones de poder utilizadas en este discurso internacional requiere una comprensión histórica de los cambios sociales transnacionales. Al mismo tiempo es importante tener en cuenta los contextos nacionales en los cuales se utiliza el discurso sobre las profesiones y la profesionalización. Esta consideración requiere, por ejemplo, que uno sea sensible a la formación histórica del cuerpo docente dentro de los "espacios" morales y políticos en los cuales se producen las reformas educativas; por ejemplo la reestructuración de la relación entre el estado y las escuelas en las reformas educativas contemporáneas.

En tercer lugar, la cuestión de los profesionales está ligada al tema del poder. Por una parte, el discurso sobre la profesionalización de los profesores es producido desde "arriba" por el estado, la burocracia y los académicos. El discurso ha de producir pericia en la planificación, organización y evaluación de las prácticas educativas. Por otra parte, la profesionalización implica la producción de un discurso cuya consecuencia es el dominio del profesorado. Con esto quiero decir que el discurso sobre la didáctica y la infancia genera principios que construyen distinciones y diferenciaciones por las cuales el profesor gobierna a los niños. Este gobierno se manifiesta a medida que los distintos conjuntos de ideas pedagógicas se funden para «decirle» al profesor cómo son y cómo han de ser los niños. Yo planteo que la importancia de las ideas pedagógicas reside en que las divisiones y distinciones distribuyen a los niños en un continuo de valores. Estos valores sitúan a algunos niños en un margen de normalidad y a otros fuera de él, considerándolos «diferentes», marginando o excluyendo a ciertos niños de la participación.

En cuarto lugar, y en lo que se refiere al tema del poder, me centro en el discurso académico de profesionalización. Cada vez más, en las sociedades contemporáneas, el discurso profesional proviene de la universidad y surge en el seno de los departamentos académicos, tales como los de Economía, Sociología y Educación. Desde mi punto de vista, el discurso académico va más allá de la simple interpretación y explicación del mundo y del «yo» en dicho mundo. Su finalidad es integrar la racionalidad política en la vida personal y privada. Tocaré este tema más adelante cuando trate la figura del *profesor constructivista participativo* en el marco de las reformas contemporáneas del profesorado. A través de un complejo conjunto de relaciones entre los ámbitos políticos y los relacionados con las actividades laborales y las universidades, por ejemplo, surgen de las áreas académicas de conocimientos, las «teorías», conceptos y estrategias para la resolución de problemas con los que las profesiones intentan organizarse tanto a sí mismas como a sus «clientes». Esta relación es compleja y tiene múltiples trayectorias, especialmente una que no puede omitirse a la hora de considerar la forma concreta en que el poder actúa en las sociedades contemporáneas.

Por último, me interesa un enfoque comparativo que nos permita generalizar acerca de los patrones cambiantes de dominación del profesorado en el discurso

sobre la profesionalización. Ello implica considerar el estado-nación como un centro de análisis a la vez que examinar cómo estos cambios locales se inscriben dentro de los procesos globales. Mi suposición es que la actual aparición del discurso profesional en las diferentes naciones no constituye un accidente histórico, sino que se relaciona tanto con los cambios locales como globales en los cuales se sitúa dicho discurso.

En el análisis social y educativo, con demasiada frecuencia, se da por sentado el papel de lo académico en la gestión de la sociedad. Las políticas liberales, conservadoras y social-demócratas tienden a dar por hecho el lugar de las ciencias sociales en la ingeniería social de la sociedad. El estado de bienestar sueco es un buen ejemplo de esta «sagrada trinidad» que relacionaba el estado, el partido gobernante (social-demócrata) y la ciencia social (y educativa) a la hora de abrir el camino hacia el progreso. Los académicos de izquierda también han adoptado esta postura de ingeniería social, si bien han planteado esta relación como una dialéctica hegeliana en la que cual las contradicciones sirven de motor del cambio social.

Mi planteamiento entonces sobre las profesiones y la profesionalización es que la investigación académica constituye un punto de referencia fundamental para la comprensión de los patrones de dominación del profesorado desde finales del siglo XIX. Para la comprensión de los cambios actuales analizaré en primer lugar las trayectorias históricas en las que convergen el discurso profesional de las ciencias sociales y educativas y el estado norteamericano moderno y las universidades a finales del siglo XIX. Luego examinaré el discurso actual sobre la profesionalización para estudiar el conjunto de relaciones sociales en las que éste se origina. Considero que el discurso actual da lugar a un *profesor constructivista participativo* cuya identidad puede ser relacionada con los patrones cambiantes de orientación de los centros educativos y de la economía, entre otros.

2. Modernización, estado y profesiones

A partir de la segunda guerra mundial, el papel de la investigación en la universidad adquirió cada vez mayor importancia a la hora de proporcionar los principios para organizar, evaluar y justificar los proyectos de profesionalización en la educación. De igual importancia ha sido el esfuerzo de reestructuración que ha dado lugar a la vinculación del rendimiento de la clase y las actividades evaluadoras del propio profesor a la racionalidad de las ciencias educativas. Estos esfuerzos de reestructuración se asemejan, en cierta forma, a los esfuerzos de modernización desarrollados a principios de siglo. La modernización no sólo correspondió a las instituciones sociales y políticas en relación a una sociedad demócrata liberal sino a una ingeniería social del *alma*. Tenía que darse una administración social del individuo para poder producir así la autonomía y automotivación apropiadas para la acción y la participación. Las ciencias sociales fueron esenciales para esta ingeniería social del individuo.

2.a. Ciencias humanas y modernización de la pericia

En el siglo XIX surgieron nuevas formas de pericias y conocimiento experto en respuesta a y como parte de los cambios drásticos que acontecieron en la sociedad. Estos cambios implicaron lo que a menudo se llama *modernización*, término que señala las múltiples trayectorias sociales que, entre otras, incluían la construcción del estado y de la escuela modernos. La modernización se refiere a dos temas relacionados, la profesionalización y el poder con respecto a la enseñanza.

Uno de los temas de modernización se relaciona con las nuevas instituciones de bienestar social que aparecieron para ordenar y gestionar los asuntos sociales. Junto con la planificación social para guiar la formación del estado moderno se desarrolló una nueva forma de pericia. Las ciencias humanas surgieron para proporcionar la pericia necesaria para realizar las reformas sociales, políticas y económicas. Podemos relacionar la Era Progresista de los Estados Unidos, movimiento desigual de distintos cambios sociales y políticos en los años posteriores y anteriores al cambio de siglo (alrededor de 1880-1920), con el nacimiento del estado moderno en dicho país. Esta construcción del estado no sólo implicó la aparición de las instituciones gubernamentales que actualmente asociamos con la burocracia. El estado también se hizo posible a partir de un cambio de mentalidades. Se evolucionó desde un enfoque normativo y filosófico cara al progreso social hacia una tendencia reformista basada en conocimientos reales.

Este cambio en los conocimientos considerados como apropiados para el cambio social se produjo en el marco de las ciencias sociales. Tras múltiples debates y luchas internas en las ciencias humanas, surgió cierto tipo de investigación orientada hacia la resolución de problemas. Se universalizaron y secularizaron los valores morales y religiosos. El progreso se produciría a través de conocimientos disciplinares seculares, abstractos, objetivos y desinteresados (véase Popkewitz, 1984; Popkewitz y Pitman, 1986).

Esta nueva pericia cumplía múltiples funciones. El conocimiento profesional guiaría la política en la administración y evaluación de los programas sociales. Dicho conocimiento fue considerado imparcial, y describía cómo funcionaban las cosas al margen de los partidos políticos en el poder. Se creía que el progreso estaba ligado a la nueva pericia que podía racionalizar las instituciones sociales y la innovación social. La nueva pericia haría que la vida social e individual estuviera abierta a ciertos tipos de análisis y planificación científicos. Las teorías de la infancia y la enseñanza infantil así como las ciencias del hogar fueron ejemplos de la producción de nuevos tipos de conocimiento que relacionaban las racionalidades morales y políticas ligadas al progreso con prácticas institucionales y personales específicas.

La resolución científica de problemas reconstituyó la identidad de los profesionales y la profesionalización del conocimiento. Las concepciones anteriores de las profesiones, en Estados Unidos por ejemplo, estaban vinculadas a la alta burguesía en la que no existía ningún sentido de regulación laboral ni definición explícita de las tareas técnicas. La vida profesional se modeló en amplios términos

sociales y morales que ligaban las extracciones sociales de uno con la obligación y servicios comunitarios. A mediados del siglo XIX se le da al discurso de la práctica profesional un sentido del mundo más restringido, racionalizado y menos religioso, aunque las preocupaciones respecto a las obligaciones, orden social y conservación de la armonía persistían.

El nuevo conocimiento profesional también produjo nuevas identidades para los profesionales. Mientras que el discurso anterior sobre los profesionales se limitaba a un estilo ministerial dado, a finales del siglo XIX se enfatizó el carácter profesional *experto* de las profesiones (Bledstein, 1976). La ciencia se convirtió en su dogma. La «cultura del profesionalismo» desempeñó un papel decisivo en la construcción de las identidades de ciertas profesiones masculinas de la clase media. Los individuos tenían «carreras» y «carácter». Estos términos situaron a la persona en trayectorias institucionales que ligaban la identidad de uno a la comunidad de «expertos». Mientras que anteriormente la sensación que tenía una persona sobre la seguridad y el desarrollo estaba ligada a la interacción cara a cara con la comunidad local, la identidad profesional ligaba al individuo a conjuntos abstractos de relaciones simbolizados en las ideas de profesión e impronta.

También se produjeron cambios en la concepción de la conducta moral. En el siglo XVIII las clases medias consideraron la impronta como la cualidad moral del individuo y del conocimiento relacionado con la apariencia externa susceptibles de ser manipuladas. Por el contrario, en el siglo XIX destaca el discurso sobre el desarrollo moral de la persona «interior». El orden moral del profesor, del niño y del ciudadano se asociaba a la persona capaz de descubrir la razón, de percibir un orden racional y de hacerse autosuficiente en un mundo considerado falto de autoridad social. El discurso prestaba especial atención a la persona con características específicas que pudiesen ser observadas, ordenadas, y supervisadas para establecer un comportamiento moral.

La revelación se volvía reflexión. Era percibida como algo propio del individuo y vinculada a la disciplina del yo en búsqueda del progreso.

Podemos identificar este cambio en la identidad en las ciencias sociales norteamericanas. Los primeros científicos sociales norteamericanos, después de la guerra civil de la década de 1860, eran personas de muy diversas profesiones sin ninguna educación superior particular reconocida cuyo objetivo era guiar las mejoras sociales mediante una acción gubernamental más directa. Deseaban proporcionar formas más eficaces de introducir el cristianismo en las instituciones civilizadoras de la vida norteamericana. La ciencia daría lugar a una prestación pública sistemática, una política pública coherente y una intervención gubernamental racional. Los conocimientos profesionales también ayudaban a divulgar los problemas de las clases y de las razas inferiores a medida que se convertían en cuestiones importantes para las clases medias.

La nueva pericia profesional fue gradualmente introducida y floreció en las universidades a medida que los científicos sociales se volvían importantes para la planificación social y gubernamental. Las universidades se interesaban más por la producción de conocimiento que por su reproducción. La formación de postgrado

surgió para fomentar la investigación y la pericia técnica necesarias para la planificación social y económica. Las universidades norteamericanas facilitaron recursos para el desarrollo de actividades laborales que valorasen el conocimiento instrumental y la pericia evitando una implicación política radical especialmente relacionada con el socialismo.

2.b. Ciencias Humanas y Modernización del «Alma»

La modernización plasmada en la profesionalización del conocimiento tiene un segundo aspecto diferente al de la planificación institucional y social. La *modernización* iba dirigida al conocimiento del «alma», es decir, a las tendencias que hacen que las personas se comporten como individuos activos, motivados y autónomos en sus actividades cotidianas. El desarrollo de la moderna democracia liberal dependía, por ejemplo, de un tipo particular de sujeto autónomo libre de cualquier control externo (Rose, 1994). En el siglo XIX, las doctrinas constitucionales sobre la libertad, los derechos y el derecho que imponían limitaciones a las actividades gubernamentales, se basaban en el presupuesto de individuos que actuaban con responsabilidad personal para gobernar su propia conducta.

Sin embargo, este desarrollo de auto-gobierno dependía a su vez de la administración social de los individuos. Las instituciones del estado moderno producirían un tipo particular de subjetividad. Se suponía que una apropiada planificación produciría el Nuevo Ciudadano/«Nuevo Hombre» [sic] que podría trabajar de forma competente en los nuevos contextos sociales, económicos, políticos y culturales. El «Nuevo Hombre» sería auto-disciplinado, estaría auto-motivado y sería un miembro productivo de los proyectos sociales estableciendo así una noción colectiva de ciudadano. La ingeniería social de la persona se convirtió en una racionalidad política y científica aceptable. La educación era una institución central en la *administración social del nuevo ciudadano* que sería autónomo y se gobernaría a sí mismo.

Foucault (1979) denominó la modernización del «Yo» en el siglo XIX, *gubernamentalidad*. La *gubernamentalidad* expresa una nueva relación entre las prácticas estatales de gobierno y las conductas y tendencias individuales. Si el estado iba a ser responsable del bienestar de sus ciudadanos, argumentaba Foucault, la identidad de los individuos debía vincularse a los patrones administrativos existentes en la Sociedad. La gubernamentalidad relaciona las capacidades personales y subjetivas de los individuos con la esfera y las aspiraciones de los poderes públicos a través de un complejo aparato centrado en el niño, la escuela, el sistema de bienestar, los sistemas judiciales y la familia (Rose, 1989). Las nuevas instituciones sanitarias, educativas y de empleo, fundían los objetivos de bienestar social del estado con la disciplina que organizaba al ciudadano autónomo y auto-reflexivo.

La fe en la ciencia como estructura de una política pública norteamericana y de una profesionalización dominadas por el *ciudadano* adquiere importancia a finales del siglo pasado y principios del actual. La reforma se convierte en la principal estrategia dentro de las estrategias productoras de progreso. Pero dicho progreso

adquirió una nueva e importante dimensión. Supondría una resolución racional y científica de problemas que daría lugar a ciudadanos modelos. En la actualidad hablamos de esta orientación y planificación social en términos de ingeniería social. La profesionalización no puede comprenderse de forma clara al margen de este compromiso de progreso mediante la ingeniería social. Esta última incorporó las tecnologías prácticas de la mejora social tales como la educación de los afroamericanos y de los americanos nativos para crear ciudadanos productivos. Al mismo tiempo se inventaron las técnicas de ingeniería humana para *construir* al niño según las pautas de crecimiento, aprendizaje y desarrollo infantiles. Las nuevas estrategias de gobierno o regulación de los niños trasladaban la niñez al campo del conocimiento escolar. El conocimiento pedagógico excluía a los padres y a la comunidad de los procesos de socialización asociados al aprendizaje y desarrollo moral, dado que se consideraban productores de efectos perversos sobre el crecimiento y desarrollo de los niños. ¡Las ciencias del niño confirieron al profesor *el conocimiento de lo moral y cognitivamente apropiado para el niño!*

El conocimiento profesionalizado de la educación no tenía mucho que ver con la ciencia del siglo XVIII que mezclaba las creencias religiosas con la búsqueda de leyes sobre el comportamiento humano. Las nuevas ciencias valoraban el sentido del orden, de la capacidad de medir y reproducir y de la jerarquía, los cuales se consideraban esenciales para reformar asuntos sociales y personales. Convirtió los discursos morales/políticos en discursos pedagógicos que aparentaban preocuparse exclusivamente por la efectividad, el ordenamiento y los procesos de enseñanza. La formación del profesorado, por ejemplo, se centró básicamente en el desarrollo de medidas uniformemente efectivas de formación en lugar de estilos personales basados en la moralidad y en el ejercicio de habilidades en lugar de la fuerza del compromiso y de la obligación. La formación profesional de los profesores buscaba la «aptitud para enseñar» puesta de manifiesto en una conducta medible según los estándares del tiempo y del servicio efectivo. El objetivo de mejorar la capacidad innata, razón de ser de los primeros seminarios del profesorado, se convirtió en un esfuerzo por instituir un individuo que actuase racionalmente y pudiese compensar la falta de talento natural e intuición.

La figura del profesor se re-concibió como persona con fidelidades y obligaciones que invalidasen las lealtades comunitarias y étnicas. Los administradores de centros en Chicago a principios de siglo, por ejemplo, propulsores y beneficiarios de la centralización, querían un profesor comprometido con los ideales generales de servicio, científicamente formado y ambicioso en su carrera. Las normas de identidad correspondían particularmente a varones jóvenes blancos y de clase media, aunque el objetivo de los administradores fuese una población urbana, femenina y perteneciente a los grupos étnicos llegados con la inmigración en masa de finales de siglo y principios del otro.

Los nuevos administradores de centros pretendían reconfigurar la identidad del profesor norteamericano de escuela a través de las expectativas producidas por la educación universitaria. Había que reclutar, moldear y educar profesores nuevos para trabajar en los sistemas escolares centralizados (Murphy, 1990, p. 35).

La profesionalización se convirtió en un instrumento para la reconfiguración total de las líneas de autoridad en la administración de centros, para eliminar a aquellas personas de origen social y étnico menos deseable a través de los requisitos de la educación superior, y para inculcar un sentido de la lealtad no a la comunidad sino al director del centro, inspectores y docentes (Murphy, 1990, p. 23).

La introducción de la educación formal con una base pedagógica completa fortaleció la centralización y el papel de los administradores de centro en la escuela norteamericana. Al controlar los requisitos de admisión, los inspectores empezaron a reconfigurar el profesorado (Murphy, 1990, p. 34). La educación profesional formal separó a los profesores de su comunidad local y de las alianzas políticas disponibles dentro de este ámbito. La identidad del profesor se vinculaba cada vez más a los discursos académicos de las ciencias sociales y de la psicología que modificaban las destrezas y tendencias del profesor. El nuevo profesor sería autosuficiente y estaría algo apartado de la vida comunitaria. Al mismo tiempo que la profesionalización de la enseñanza implicó a las mujeres en una ideología de profesionalismo que invalidaba los conceptos conocidos de la enseñanza, aportaba un conjunto diferente de beneficios que relacionaba el salario con el logro académico y con una identidad profesional (Mattingly, 1987).

Podemos enfocar esta profesionalización como forma de gobierno del profesorado de dos formas distintas: 1) Los conocimientos académicos sobre la enseñanza generaron principios de actuación y participación en los centros para los profesores. En este sentido, podemos pensar en los conocimientos profesionales como constructores de las subjetividades de los profesores. 2) Los sistemas académicos de conocimiento objetivaron al profesor. Una nueva estandarización de la formación pasó de ocuparse de las cualidades individuales para ocuparse de estándares externos aplicados a la evaluación de la competencia individual. La categorización y jerarquización de las competencias del profesor hicieron que éste fuese visible mediante la diferenciación de las capacidades, comportamientos y la «naturaleza» específicos del trabajo de la enseñanza.

A partir de este debate se podría creer que la profesionalización está vinculada al poder. Pero el poder del que hablo difiere de nuestro concepto convencional de poder. El poder del que he hablado está relacionado con la producción del conocimiento experto. Dicho conocimiento funciona para controlar opciones y elecciones consideradas razonables y pausibles. El conocimiento profesional genera principios sobre lo que se acepta como razonable/no razonable, exitoso/no exitoso acerca del profesor y del niño en el centro. Los límites se construyen para ordenar y dividir a los individuos al mismo tiempo que se establecen las normas sobre lo que es bueno y lo que es malo, lo que cuenta como verdadero y como falso y lo que es el éxito y el fracaso.

Por consiguiente, los discursos académicos sobre el profesionalismo son importantes dados sus efectos productivos. Las ciencias de la pedagogía imponen preceptos a medida que el profesor piensa, habla, actúa y dice sobre el mundo y su

«Yo». Mientras que el poder normalmente trata de acciones represoras, el poder del que hablo aquí es un poder que controla y gobierna la acción, la reflexión y la producción de elecciones y de posibilidades. La reflexión sobre la profesionalización como principio de gobierno se contraponen al pensamiento de Marx sobre las características productivas del trabajo, ocupándose de las características productivas del mismo conocimiento.

Aunque hablo de conocimientos académicos como práctica de regulación, dicha regulación no concierne únicamente a las prácticas académicas. Se produce en el ámbito de las relaciones sociales y de los efectos del poder. Sostengo que, la academización de los conocimientos de los profesores, por ejemplo, estaba relacionada con los proyectos de los administradores de los centros. Asimismo, se vinculaba a la formación de sindicatos dentro una profesión mayoritariamente femenina que establecía estrategias para su reconocimiento y estatus. El estatus otorgado al conocimiento experto fue asimismo relacionado con los cambios en la construcción de las identidades anteriormente mencionadas en el seno de la clase media. Por consiguiente, utilizo mi enfoque del conocimiento académico como estrategia para plantear la relación social y las normas de regulación implícitas en las prácticas de profesionalización de la enseñanza.

3. Conocimiento, profesiones y gobierno de los profesores/niños en la escolarización

He sostenido que la idea de los discursos profesionales está íntimamente ligada a la escolarización. La escolarización masiva es una práctica de regulación o gobierno de niños. La conducta moral y la cognición del niño se convirtieron en un campo de batalla- lo que Rose (1989) denominó «la regulación del alma». Desde finales del siglo XIX principios del XX, las escuelas iban a *rescatar* al niño de las condiciones de la vida moderna además de producir una individualidad productiva y auto-controladora (véase, por ejemplo, Baker, en imprenta, Hultqvist, en imprenta). La enseñanza no sólo iba a aportar información a los niños sino que los equiparía de prácticas especiales para que se cuestionasen a sí mismos mediante sistemas calculados de auto-exámenes y auto-concienciación. Las ideas sobre la infancia, sobre el aprendizaje, sobre los logros y sobre el currículum se plasmaban en técnicas y procedimientos culturalmente específicos para regular la conducta moral por la cual los niños llevan a cabo sus acciones en conexión con otros y con su *Yo* (véanse discusiones en, por ejemplo, Rose, 1989; Hunter, 1994). Las teorías pedagógicas configurarían deseos y maximizarían las capacidades intelectuales.

La Psicología era un área de conocimiento importante para el gobierno del niño. Los informes psicológicos en la enseñanza aparecen en países como Rusia y Alemania y los Estados Unidos de Norteamérica. La Psicología incorporaba una doctrina particular de modernidad que vinculaba la creencia ilustrada en la razón individual con la producción del progreso social. La ciencia de la psicología cambiaría el conocimiento del individuo y sus tendencias para crear un mundo mejor. También incluía la creencia política omnipresente de que la ciencia crearía un ciu-

dadano «mentalizado» que actuaría de forma sabia y autónoma en los nuevos sistemas «democráticos».

Los informes psicológicos que hacen que la autonomía personal y la individualidad sean tan básicos para la pedagogía «no son la antítesis del poder político sino un término clave en su ejercicio, tanto más porque la mayoría de los individuos no son simplemente sujetos del poder sino que desempeñan un papel en sus operaciones». (Rose & Miller, 1992, p. 174). La nueva pericia profesional transfirió prácticas religiosas *confesionales* al control secular del alma. Lo *confesional* construiría la persona auto-reflexiva.

La Pedagogía fue un lugar fundamental en la construcción de las prácticas confesionales y del poder pastoral.

«La escuela actuaría como una tecnología moral, no simplemente inculcando la evidencia sino también pretendiendo formar la personalidad a través de la emulación del profesor por parte del niño, a través del uso de técnicas pastorales para estimular el auto-conocimiento y ampliar el sentimiento de identificación simpática, a través del establecimiento de vínculos entre la virtud, la honestidad, y la auto-negación y un placer purificado» (Rose, 1989; p. 223).

Las nuevas pedagogías de la educación progresiva destinadas a centros de niños y, más adelante, las pedagogías de las reformas de los años 70 introdujeron esta idea de lo confesional en la línea central de la vida pedagógica. El poder ya no operaba a través de la relación directa entre los reguladores y los regulados. Los mecanismos pastorales abrieron el pensamiento y las aspiraciones del individuo a la inspección, examen y regulación. Al mismo tiempo, el poder pastoral implicaba una descentralización. El poder confesional hizo que este poder fuera invisible al centrar el objeto de estudio sobre las personas individuales.

El conocimiento profesional de la pedagogía fue un efecto del poder en otro sentido. Los discursos científicos de la pedagogía *normalizaban* los atributos, tendencias y sensibilidades del individuo. La normalización no era abierta ni categórica como, por ejemplo, al asegurar que el número de niños y niñas cursaran matemáticas fuese igual. Las normas se relacionan con el «alma» del niño que actúa y participa en los centros y en la sociedad. Los discursos profesionales de la escolarización funcionaban para separar objetivamente y clasificar individuos mediante la creación de diferenciaciones cada vez más concretas de la conducta cotidiana (Dreyfus & Rabinow, 1983), así el niño de quien ahora se dice que tiene poca auto-estima, que tiene deficiencias de atención, que está en peligro, etc. La normalización se produce al tiempo que las diferenciaciones, y las diferenciaciones de la pedagogía construyen un continuo de valores que determinan lo que es normal o no-normal en la manera en que el niño piensa, actúa, ve y siente. Las normalizaciones inscritas en los conocimientos de la pedagogía generan un terreno desigual en el sentido de que ciertos niños que no «encajan» en las normas de la media son descalificados.

4. Reconstitución del gobierno del profesor/niño en las reformas contemporáneas

En las décadas pasadas, las estrategias de profesionalización han desplazado las normas que gobiernan al profesor (por ejemplo, Popkewitz, 1963). El profesionalismo es relacionado con un tipo particular de constructivismo. Dicho constructivismo implica un individuo que es un *Yo* emprendedor activo: una persona activa, automotivada, participativa y resolutora de problemas. Se puede pensar en la campaña norteamericana contra la pobreza de los años 60, como una ilustración de una política de ingeniería social relacionada con este *Yo* emprendedor. La política gubernamental formuló la cuestión de la pobreza como superación de los efectos psicológicamente debilitadores de la propia pobreza. La clave del éxito se veía ligada a la subjetividad de los pobres. Los programas de pobreza reconstruirían a los «pobres» de forma que éstos se viesan a sí mismos como personas activas, efectivas y competitivas. La temprana intervención en la construcción del individuo fue una de las piezas claves: programas tempranos de la infancia tales como «Head Start» reconverterían a los que vivían en la pobreza en ciudadanos que incorporarían las pautas de un ciudadano competitivo y participativo.

Al igual que los anteriores discursos profesionales, el constructivismo es una forma de ingeniería social cuyo lugar de intervención es el *alma*. Sin embargo, los modelos de gobierno en el constructivismo suponían un sentido de desplazamiento y un nuevo cálculo de intervención dentro del gobierno/regulación de los centros. Los proyectos del siglo XIX de ingeniería social se ocupaban de producir identidades sociales colectivas (por ejemplo el proceso de americanización a finales del XIX y principios del XX, en Estados Unidos de Norteamérica). En cambio, los discursos políticos contemporáneos se centran en identidades locales regionalizadas y plurales (Popkewitz, 1996; también véase Rose & Miller, 1992). El gobierno de lo local y de lo comunitario implican un ciudadano participativo que actúa como agente pragmático activo y responsable. Este nuevo agente se incorpora a los lenguajes mercantiles, de privatización y de comunidad, por ejemplo, la salud comunitaria, las escuelas comunitarias, los sistemas de bienestar basados en la comunidad (Rose, 1994). Frecuentemente con fines ideológicos opuestos al movimiento de reforma general, los debates sobre el multiculturalismo y los cánones del alfabetismo «cultural» en las universidades conservan asimismo imágenes del ciudadano participativo con múltiples identidades que actúa en un mundo más fluído que estable.

A continuación, estudiaré los presupuestos constructivistas en los procesos de reforma destinados a profesionalizar la enseñanza y la formación del profesorado. Mi planteamiento se centra en el *profesor participativo* como integrante de un sistema de regulación distinto al de finales de siglo. Sostengo que los nuevos patrones de regulación producen sistemas de inclusión/exclusión mediante las estrategias aplicadas a la resolución de problemas. Estos efectos del poder no son evidentes en las retóricas declaraciones sobre la reforma escolar ni en las declaraciones ideo-

lógicas sobre reformas neo-liberales que frecuentemente acompañan a los análisis críticos de los proyectos de profesionalización del profesorado.

4.a. La reforma como integración del profesor constructivista

El profesor constructivista figura en varios debates relacionados con la reforma. Al examinar el discurso sobre los estándares nacionales y la coordinación estatal de prácticas de reforma en los Estados Unidos de Norteamérica, dichos debates se vinculan a una pedagogía constructora de conocimientos centrada en el profesor y el niño. En uno de sus estratos, los discursos de la reforma sobre el gobierno de una escuela descentralizada tratan por igual el tema del gobierno del profesor y el niño descentralizados.

Para considerar estos patrones de gobierno o regulación incorporados en las reformas escolares, debemos considerar primero la organización de las escuelas según se relacionan con el estado. Desde principios del siglo XX, el gobierno de las escuelas estadounidenses se organizó mediante complejos patrones que incluían a los editores comerciales de textos, a la financiación y contratación municipales en las escuelas y una fuerte administración de la escuela local por parte de los distritos. No existía una administración central de la educación. La dirección de las escuelas se realizaba a través de la construcción de discursos de administración y currículum escolares (Popkewitz, 1993). Los discursos administrativos y pedagógicos incluían ciertos principios de clasificación para que los profesores «viesen» la enseñanza, los niños, el aprendizaje y los logros.

Las reformas actuales reconstituyen los patrones de gobierno pero las prácticas retóricas de la reforma ocultan estas modificaciones mediante estrategias que vinculan el presente al pasado. Esto se hace más evidente en la frase «reforma escolar sistémica». «La reforma escolar sistémica» parece aportar una práctica gubernamental que mantiene el sistema descentralizado de elaboración de políticas escolares. Se argumenta que la investigación educativa ha producido los conocimientos necesarios para un escolarización exitosa. Sin embargo, dichos conocimientos no han sido introducidos en la escuela ni llevados al profesor con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza. El argumento va más allá, los esfuerzos de reforma escolar son necesarios para aportar una coherencia y coordinación a los distintos conjuntos de actores implicados en la mejora escolar. Dichos actores son, entre otros, las agencias gubernamentales, los grupos profesionales de docentes, las comunidades de investigación y las autoridades regionales. En cierto sentido, el estado parecería ser uno de los múltiples actores en la construcción de la escolarización.

Las construcciones retóricas de estas reformas establecen, además, la naturaleza local e individual de las reformas escolares. Las reformas implican, por ejemplo, un discurso nacional sobre estándares unidas a debates sobre una mentalidad constructivista entre profesores y niños. Las reformas locales tratan la administración in situ y «la toma compartida de decisiones» en las escuelas. Las reformas de la formación del profesorado tratan sobre un «profesor reflexivo» personalmente

responsable de construir procesos evaluadores y sobre una pedagogía constructivista que dé lugar a un niño resolutor de problemas.

La retórica y la mezcla de estrategias de reforma tiene «sentido» si se considera históricamente el estado en relación con el ámbito de la educación. Las frases sobre la administración «in situ», el profesor «reflexivo», y el papel de los distritos escolares locales y de los grupos profesionales de docentes indican una importancia renovada de la escolarización descentralizada. Al mismo tiempo, el estado aporta coherencia y coordina las actividades locales de reforma. No parece existir una nueva política sino que se facilita ayuda a los profesores para que éstos comprendan lo que la investigación educativa ha descubierto acerca de lo que tiene éxito en la enseñanza.

Las prácticas de reforma parecen ser no-intrusivas y fortalecen la creencia histórica en el control local de los centros. Los estándares y objetivos nacionales son la meta general a conseguir, dejando a las localidades y profesores identificar las estrategias apropiadas para la consecución de los objetivos. Por lo tanto, lo que pudiera parecer unos planteamientos conflictivos de la reforma escolar -creando estándares nacionales y fomentando una toma compartida de decisiones junto con el profesionalismo de los profesores- son estrategias plausibles cuando se consideran en relación con el estado que gobierna mediante formaciones discursivas en lugar de políticas y normas directas tal como se encuentran en un sistema estatal centralizado.

El constructivismo parece ser el gobierno del *Yo* sin ningún núcleo central único. Todo se gestiona dentro de límites fluidos. Se habla de las reformas como una descentralización y una desintegración del estado de bienestar según lo conocemos. En los Estados Unidos de Norteamérica, los gobernadores de los estados «producen» objetivos nacionales; las organizaciones profesionales de profesores construyen estándares de currícula; los investigadores conciben formas de mejorar la enseñanza y las prácticas de formación del profesorado.

Sin embargo, sería una equivocación considerar esta nueva administración de la reforma como algo que aporta una mayor autonomía a los profesores o que proporciona a los padres una elección a través de la apertura de los centros a las fuerzas del mercado. Los cambios no ponen fin al problema de regulación sino que lo reconstruyen. La regulación no tiene lugar a través de la definición explícita de procedimientos sino a través de un despliegue concreto del «razonamiento» por el cual el profesor y el niño construyen sus capacidades y acciones. Al examinar el debate sobre los estándares nacionales, la enseñanza de asignaturas escolares y las estrategias de evaluación propuestas, las distintas estrategias de la reforma implican un profesor y un niño «constructivistas». Las reformas educativas actuales suponen, por ejemplo, una visión más pragmática de los patrones estatales de regulación y de las capacidades del profesor - las destrezas, actitudes y atributos del individuo que participa en el centro (Popkewitz, 1996)-. El nuevo «profesor» es personalmente responsable de la «resolución de problemas» en un mundo que es personalmente inestable. La reformulación de los conocimientos escolares como contingentes y plurales reconceptualiza, asimismo, al profesor y al estudiante -son

«individuos» flexibles, resolutores de problemas cuyos límites son continuamente cambiantes-. El profesor profesional es «autorregulador», con mayores reponsabilidades locales en la toma de decisiones sobre el currículum (véase, por ejemplo, Popkewitz 1991, 1993).

La construcción del *profesor participativo* forma parte del corpus doctrinal de la reforma escolar -se presume la reconstrucción del alma como imperativo normativo de la misma reforma-. La pedagogía constructivista centrada en el niño, por ejemplo, se considera una forma más eficiente de regular al niño que las pedagogías anteriores. La enfatización de los patrones de comunicación en las nuevas pedagogías se considera «*reguladora* de la interacción entre los niños en lugar de reguladora, meramente, de la acción individual» (Cazden, 1986; p. 450, la cursiva es mía). La subjetividad del niño es el lugar de intervención. La unión del compartimento cognitivo y moral del individuo no es cuestionado y es incuestionable. La reforma educativa es asumida como «forma de experiencia culturalmente organizada, disponible *como herramienta* de la política gubernamental» (Cazden, 1986, al citar los estudios educativos de D. Newman, P. Griffin y M. Cole., p. 453: la cursiva es mía).

Aunque se tienda a centrarse en el profesor participativo como bien necesario y compromiso democrático, yo me centro en las estrategias pedagógicas concretas que generan los principios de la acción y participación del profesor. *Estas modificaciones están relacionadas con la estructuración cognitiva en la que el individuo participa y actúa*. Los discursos actuales sobre profesiones y profesionalización reestructuran los sistemas de ideas que vinculan el desarrollo profesional y las racionalidades políticas a la producción del individuo. La participación implica conjuntos particulares de normas y prácticas resultantes del poder que no pueden ser consideradas neutrales.

4.b. Progreso, redención y el profesor profesional

En el marco de los discursos internacionales que circulan para fomentar un profesional más activo, más implicado y más democrático he denominado a este profesional *profesor participativo*. Las reformas ampliarían el espacio social en el cual el profesor actúa enfatizando la flexibilidad, la resolución de problemas y la contingencia en las comunicaciones personales o interaccionales. A estas alturas continúo con el tema redentor del progreso en la construcción del profesor. Los profesores rescatarían a los niños de los efectos debilitadores de su ambiente haciéndolos ciudadanos productivos y auto-motivados. Pero la redención está vinculada al profesor que colabora, participa y gestiona.

Esta noción de participación, de colaboración, parece más allá de toda discusión. Las sociedades liberales y democráticas enfatizan dichos atributos del ciudadano y la importancia de una sociedad civil. Lo importante en este debate es que las categorías se presentan como universales, progresivas y atemporales. Sin embargo, mi planteamiento consiste en considerar la idea del profesor participativo como incluido dentro de un conjunto de prácticas que definen la colaboración y la

participación. Estas cuestiones tratan los principios generados para la participación como productores de sistemas de inclusión y exclusión que descalifican a ciertas personas para la acción. La participación y la colaboración son conceptos realizados históricamente, no son conceptos universales que puedan existir fuera de las relaciones de poder.

Podemos cuestionar históricamente la idea del profesor participativo al examinar las reformas escolares actuales. El profesor participativo opera a nivel de centro. El profesor profesional es el que actúa con autonomía y automotivación a través de una «toma compartida de decisiones» en el gobierno del centro; o, desde un discurso ideológico distinto, dentro de un proyecto en el cual el profesor hace oír «voces» silenciadas y trabaja en colaboración con comunidades de grupos sin derecho a voto. La noción de participación está vinculada, asimismo, a discursos pedagógicos sobre profesores y niños que *construyen* conocimientos a través de un proceso en el aula que enfatiza el aprendizaje cooperativo y a la comunidad. La palabra clave en la reforma del profesorado es el conocimiento *socialmente construido* y con múltiples *interpretaciones* mediatizado y negociado en el contexto del aula y del centro.

Muchas de las políticas y propuestas de reforma actuales en la enseñanza así como la formación del profesorado están relacionadas con este profesor participativo. La descentralización en los países que tuvieron un fuerte control estatal busca un profesor participativo. Se trata de un profesor con autonomía y responsabilidad para desarrollar los estándares nacionales y los objetivos estatales para los centros. En Suecia e Islandia, por ejemplo, se habla del profesor participativo en relación con el concepto de *currículum*. Esta última palabra se ha tomado de contextos anglo-americanos y, en algún caso, se utiliza esta misma palabra inglesa para expresar los cambios buscados por el trabajo del profesor. Anteriormente la política sueca utilizaba la palabra *Läroplan*, refiriéndose a la normativa parlamentaria sobre la enseñanza de asignaturas escolares. La introducción de la palabra *currículum* en el sueco no es un *mero* añadido al idioma. La palabra *currículum* está incluida en un sistema de relaciones en la organización y mentalidades que gobiernan al profesor.

Vayamos más lejos. El currículum es una disciplina académica en la regulación de las escuelas que implica una mezcla de prácticas estatales tanto centralizadas como descentralizadas, tal como ya lo he descrito anteriormente en los Estados Unidos de Norteamérica y Gran Bretaña. La palabra *currículum* implica un conjunto de relaciones entre las racionalidades estatales sobre la ciudadanía y un contexto localizado en el cual los distritos escolares y los profesores tienen la responsabilidad de identificar las estrategias y prácticas apropiadas para el desarrollo del programa. Lo local está ligado a lo estatal mediante la inclusión de compromisos normativos en la pedagogía en lugar de mediante un gobierno de normas explícitas por parte del estado. Los procedimientos de evaluación en estos contextos estatales implican fuertes tradiciones nacionales de medición psico-métrica además de la formación de los profesores en prácticas de evaluación.

Allí donde una fuerte planificación central estatal está pasando a ser una planificación centralizada/descentralizada, estos cambios también implican la reconstitución del profesor. La introducción de las «teorías» del currículum y de estrategias de profesionalización en la educación de los profesores y en las prácticas pedagógicas en Suecia puede interpretarse como vinculada al cambio de estrategias de gobierno del profesor. La educación de profesores, por ejemplo, ha incorporado prácticas de evaluación y de evaluación de resultados. El nuevo profesor sueco debe tener una mentalidad que le permita participar en la construcción del currículum, que lo auto-motive para la construcción de esquemas evaluadores para niños y que asuma una vida profesional auto-dirigida. La introducción de la idea de currículum y profesionalización puede relacionarse con las nuevas estrategias de gobierno o regulación en las que existe una mezcla de dirección gubernamental central y responsabilidades locales en la producción de los objetivos en torno a los resultados de la escuelas suecas.

Al igual que en Estados Unidos de Norteamérica, el discurso sueco sobre el profesor participativo es normativo y redentor. El profesor participativo es considerado como introductor de compromisos democráticos sociales en la escuela. También se lo ve históricamente relacionado con compromisos políticos a largo plazo orientados hacia una sociedad equitativa.

Una estrategia aparentemente distinta en la construcción del profesor participativo en los Estados Unidos de Norteamérica está relacionada con el profesor participativo que produce *autorización de poder* y facilita la representación de distintas *voces*. Estos discursos redentores sobre el profesor participativo integran nociones estructurales marxistas sobre grupos excluidos de la participación pública y un presupuesto fenomenológico de que los distintos grupos tienen experiencias que sólo son «naturales» y «reales» para ellos. Se presenta al profesor participativo como un profesor progresista. La lucha política del profesor consiste en convertir las distintas voces en elementos legítimos en la construcción de la pedagogía. Las estrategias del profesor profesional consisten en producir las condiciones para que las múltiples voces sean oídas, en particular las de los grupos que han sido marginados social y económicamente.

Los distintos programas ideológicos, sin embargo, no alteran la imagen del profesor constructivista y participativo. Esto puede ser estudiado en la estrategia de reforma de la «investigación de la acción». Uno podría pensar que el interés por la investigación de la acción tiene una doble función. Por una parte, la investigación de la acción es una estrategia importante para capacitar a los profesores para que piensen de una forma más seria y profunda sobre sus prácticas en el aula. Al mismo tiempo, la investigación de la acción es una práctica disciplinaria. Implica una auto-reflexión racional a medida que el concepto de resolución científica de problemas es introducido en las vidas cotidianas de los profesores. Mientras que la educación desarrolla distintas nociones sobre la resolución científica de problemas, son las reglas del razonamiento las que introducen un modo particular por el cual los profesores disciplinan sus acciones y participación. Históricamente la racionalización de las prácticas de los profesores se produce «desde arriba» pero

en nombre de la democratización de la escuela y del profesor. La profesionalización del conocimiento ha funcionado, además, para vincular racionalidades políticas a los principios por los cuales los profesores clasifican la acción. Por consiguiente, mientras que ésta busca aportar una reflexión más sistemática y un cambio más progresista, la profesionalización de los profesores como investigadores puede introducir en la labor de los profesores nuevos sistemas invasores de observación y de inspección.

Aunque podemos alabar la finalidad democrática del profesor participativo implicado en las reformas escolares, debemos asimismo volver a la problemática de la gubernamentalidad anteriormente mencionado. La construcción de profesores participativos implica racionalidades políticas particulares en las distinciones pedagógicas que gobiernan al profesor. La regulación o gobierno implica construcciones centralizadas de control de profesor y sistemas locales e individualizados de auto-control y auto-regulación del profesor. La distinción del control descentralizado/centralizado de los centros que aparece en los debates sobre política escolar se diluye, desde este punto de vista, a medida que se puede empezar a considerar al gobierno del profesor como incluido en los principios de pedagogía no con un único origen sino producidos en múltiples localidades -discursos de política gubernamental, discursos académicos sobre la reforma y «enseñanza exitosa» además de discursos administrativos sobre la gestión escolar-.

Es importante ahora examinar con más detalle los temas redentores sobre el profesor participativo. Lo haré considerando la cuestión de la inclusión y exclusión. Hemos tendido a considerar esta cuestión en debates sobre la participación examinando quién participa y quién no lo hace. En el siguiente apartado sostengo que también debemos considerar la cuestión de la participación a través de la problemática de la gubernamentalidad. Es decir, que también existen principios incluidos en las reformas destinadas abrir los espacios de acción y participación de profesores y niños que excluyen a ciertas personas de la participación. Esta exclusión y descalificación no se produce abiertamente sino a través de los principios generados para la participación.

5. Globalización y participación

El problema de la inclusión/exclusión puede examinarse relacionando las estrategias de la profesionalización de la enseñanza con cuestiones de globalización. Para los fines de este debate, la globalización está relacionada con el movimiento de sistemas expertos de ideas a través de las fronteras nacionales. En contextos nacionales múltiples, por ejemplo, el profesor participativo está sujeto a la «reflexión del profesor», a la investigación de la acción, a políticas locales/descentralizadas de gestión escolar y a planteamientos pedagógicos constructivistas. Si tomamos dos países muy distintos como Namibia y los Estados Unidos de Norteamérica, ambos expresan el problema de la reforma escolar y del profesionalismo del profesor a través de un conjunto similar de frases: la pedagogía debe estar «centrada en el alumno», no debe existir un «aprendizaje cooperativo/

por equipos», «un profesor reflexivo», «evaluación continua» y «pedagogía educativa destinada a autorizar al poder».

Las distinciones del profesor participativo aparecen como derivadas localmente y relacionadas a las «necesidades» nacionales de formar un cuerpo fuerte de profesores. Sin embargo, cuando analizamos el estado-nación, las mismas ideas están presentes en los foros internacionales como parte de la distribución del conocimiento profesional. Los discursos internacionales sobre la reforma del profesor y de la formación del profesorado aparecen fuera de contexto -reformas globales, naturales y universales-. Sin embargo, dichos conocimientos nunca son globales ni neutrales sino que llevan implícitas normas de gobierno y poder. Este es mi segundo punto: el discurso del profesor participativo se ve como un bien normativo no-crítico sin entrar en indagaciones sobre las relaciones gobernantes producidas que están presentes en los discursos sobre la participación. Las prácticas participativas incluyen normas y un continuo de valores de los que no todos los grupos sociales pueden disponer fácilmente. Sin embargo, al hacer que las normas de participación parezcan naturales y universales, ciertos agrupamientos de personas son excluidos por no poseer las sensibilidades y disposiciones apropiadas para la resolución concreta de problemas.

5.a. La participación y otros foros sociales

En estos planteamientos, el profesor participativo se relaciona con cambios de identidad que no sólo caracterizan al profesor profesional. Se relaciona también con la reestructuración de las identidades del trabajador a través de la reconstitución de sus sensibilidades y conciencia. En un reciente informe de la Organización Internacional del Trabajo (1994; p. 23) se sostiene que los cambios fundamentales, las tecnologías y exigencias laborales de los trabajadores del metal exigen cambios en las subjetividades del trabajador de este oficio. Los programas educativos, sostiene el informe, deben pasar de producir trabajadores competentes en destrezas a producir trabajadores con capacidades y disposiciones apropiadas. Esto se expresa en una ecuación:

«Lo entiendo» + «lo puedo hacer» + «me importa» = «capacidad»

La ecuación no reconoce ni a los ponentes ni a los destinatarios. Sin embargo, recoge las prioridades implícitas en los objetivos institucionales y las funde con la subjetividad del trabajador. El sujeto existe en una relación funcional con la nueva administración de producción industrial. Los papeles institucionales se transforman en normas que gobiernan o regulan las capacidades interiores y la «voluntad» de la persona conocedora.

Al examinar estos esfuerzos por incrementar la producción, nos topamos con esfuerzos cada vez mayores por romper los anteriores vínculos psicológicos que definían la identidad individual con papeles fijos de trabajo y producción (Donzelot, 1991). Los nuevos planteamientos acentúan la relación entre la autonomía y la capacidad de adaptar de un individuo como integrada a su auto-realización. La persona es un agente tanto del cambio como del auto-cambio. «En vez de definir al

individuo por el trabajo que le es asignado [la nueva psicología] considera a la actividad productiva como lugar de despliegue de las destrezas personales de la persona» (Donzelot, 1991, p. 252). En homología con la organización cambiante de las escuelas, el profesor también está auto-motivado y posee un espíritu o capacidad y disposiciones emprendedores. Los procedimientos de trabajo en equipo y en colaboración son ya fundamentales en el lugar de trabajo como lo son en la enseñanza. Pero dicha colaboración tiene una finalidad funcional particular. Se trata de vincular las actitudes, emociones y expectativas de la persona a las tareas emprendidas, eliminando la dicotomía entre la satisfacción personal y la reestructuración institucional de la competencia.

Uno no puede omitir la relación que existe entre los patrones reguladores del trabajador y los de la enseñanza. Al mismo tiempo debemos reconocer que las disposiciones y sensibilidades presentes en el profesor participativo no aparecen en un terreno igualitario en lo que se refiere a la disponibilidad de las reglas de participación. Las identidades debatidas no son universales dado que el mundo de los negocios implica distintas capacidades en los trabajadores. En la educación de los trabajadores, el centrarse en las *capacidades* supone centrarse sólo en una parte del mundo laboral; al mismo tiempo, existe simultáneamente un nuevo «Taylorismo» en las industrias de producción en serie y de servicios relacionado con el trabajador participativo. Por otra parte, la disponibilidad de las capacidades asociadas al nuevo trabajador (y ciudadano) no es universal, dependiendo de las normas producidas en el seno de grupos particulares y espacios sociales de la sociedad.

Este último punto es muy importante. Cuando pensamos en el conocimiento de la profesionalización asumiendo que sus normas y distinciones son universales, no es cierto. La producción de dicho conocimiento implica sistemas de inclusión/exclusión a través del razonamiento aplicado. Dada la creencia de que todos tienen igual acceso a las disposiciones «necesarias» para la resolución de problemas en la escuela y en el trabajo, se considera que los que no triunfan han fracasado personalmente y tal como lo plantean las recientes reformas estadounidenses del bienestar o no lo «intentan» o no están auto-motivados.

5.b. El ciudadano participativo

La reconstrucción del profesor participativo es considerada parte de un proceso democrático. Si relacionamos los debates actuales sobre la gestión compartida, la colaboración y la pedagogía constructivista con los cambios en la organización política de la toma de decisiones, también podemos identificar una vinculación entre las nuevas organizaciones del gobierno estatal y las subjetividades asociadas al profesor participativo.

Los cambios producidos están relacionados con los debates sobre el neo-liberalismo, los mercados, la privatización y el Nuevo Derecho. La producción de un *Yo emprendedor* competitivo implicada en los movimientos de reforma, se ve como una continuidad de los movimientos liberales anteriores y de programas sociales

conservadores actuales. Por ejemplo, sigue existiendo una preocupación por la administración social de la libertad y el gobierno del *alma*. La creencia en la ingeniería social del individuo autónomo y auto-motivado, según he dicho anteriormente, ya forma parte del cuerpo doctrinal. No significa la eliminación del gobierno o regulación de la vida de las personas. Tampoco las reformas educativas actuales se ocupan de la libertad del individuo. Las reformas tanto de la izquierda como de la derecha mantienen una postura perteneciente a la ingeniería social que vincula el conocimiento profesional y el gobierno del *Yo autónomo*. En cierto sentido, el profesor participativo actual es lo que el pensamiento liberal de finales de siglo sólo podía soñar.

Creo que las etiquetas neo-liberales son ahistóricas y dan lugar a equívocos. Las actuales relaciones sociales están constituidas por conjuntos específicos de relaciones de poder históricamente distintos a los anteriores, según fue debatido en su día al organizar un sistema centralizado/descentralizado y las identidades asociadas a los nuevos trabajadores. Al examinar los actuales debates sobre la política neo-liberal de los «mercados» y de la «privatización», por ejemplo, nos damos cuenta que los cambios políticos no se inician con las políticas recientes sino que forman parte de cambios sociales más profundos que se producen de forma desigual durante al menos las últimas cuatro décadas. Por una parte, tenemos el fracaso del compromiso Fordista en la Europa y en los Estados Unidos de Norteamérica de la post-guerra, compromiso entre trabajadores, patronal y Estado que produjo una división del trabajo y mecanización a cambio de una fórmula favorable de salarios y la implantación de un sistema estatal de bienestar. En el período correspondiente a la post-guerra el fordismo perdió efectividad con las tecnologías y mercados. Las reorganizaciones del trabajo y del trabajador que se producen constituyen la respuesta a la falta de efectividad de la producción en serie fordista.

La nueva visión pragmática en la política implica movimientos políticos distintos a los que se encuentran a finales y principios de siglo. Podemos pensar que el umbral del siglo ve surgir proyectos políticos referidos a la formación de una identidad social colectiva y el progreso universal. Las trayectorias de la política actual están más localizadas e incorporan una gama de distintos desafíos a los mecanismos de gobierno social que surgieron durante estas mismas décadas desde los libertarios civiles, feministas, radicales, socialistas, sociólogos y otros. Estos programas reorganizados de gobierno utilizan e instrumentalizan a una multitud de expertos en gestión, vida familiar, estilo de vida que ha proliferado en los puntos de intersección de las aspiraciones socio-políticas y los deseos individuales de autopromoción (Rose & Miller, 1992, p. 201).

Por otra parte, existen cambios fundamentales en el «compromiso cívico» y en las estrategias de gobierno. Putnam (1996) sostiene por ejemplo que se ha producido un retroceso dramático en la conexión de la gente con su comunidad y asociaciones sociales. De forma simbólica señala el ocaso del juego de bolos entre los estadounidenses, preguntándose por qué ahora los estadounidenses juegan en solitario a los bolos. Deleuze (1992) sugiere que nos hemos desplazado desde una sociedad disciplinaria en la que la gente estaba encerrada y sepultada en un tiem-

po y espacio ordenados hasta una sociedad de control. En esta última los individuos viven en una corporación de meta-estabilidad perpetua que actúa mediante desafíos-competiciones y sesiones de grupo. La subjetividad se construye mediante tipos de cambio flotantes y mercados establecidos por la divisa tipo.

Si pudiese resumir este apartado final, la profesionalización forma parte de un proceso de globalización. Dicha globalización relaciona un cierto número de reformas educativas distintas vinculadas al *profesor participativo*. He sostenido que, a su vez, la idea de participación incluye una serie de prácticas y relaciones de las que derivan sus implicaciones y supuestos sustantivos. La participación no es ni buena ni mala sino que se constituye históricamente en relaciones. Asimismo he sostenido que la idea del profesor participativo está asociada a los cambios globales de los principios reguladores del profesor, ciudadano, trabajo y movimientos sociales.

6. Conclusiones

Mi planteamiento sobre lo académico y el conocimiento académico en los discursos sobre la profesionalización conlleva dos grandes temas. Primero, la consideración del presente en su relación con cuestiones de gobierno/regulación distintas a las estrategias anteriores de modernización. Segundo, las prácticas de gobierno implicadas en los discursos profesionales son algo más que la creación de nuevos conjuntos de instituciones y «leyes» surgidos del Estado para orientar la planificación de la enseñanza. Gobernar implica la producción de sistemas de conocimiento que vinculan las racionalidades políticas y la construcción de la individualidad y de la «persona razonable». La importancia de las profesiones y del conocimiento profesionalizado reside en los principios que gobiernan el «alma». Mi pregunta al examinar los discursos académicos se refiere a los cambios que se producen en el gobierno del profesor a nivel de las disposiciones, sensibilidades y conciencia.

El posicionamiento de los discursos académicos sobre las profesiones es considerado, al igual que las ciencias sociales en general, como «un aspecto constitutivo del amplio control de la reproducción social que es un rasgo integral del estado» en el período moderno (Giddens, 1990, p. 181, también véase Wagner et al. 1991). Las múltiples funciones y efectos de la investigación académica en la escolarización son estudiados pocas veces, aunque constituyen un elemento importante en los procesos de formación social y en los patrones interestatales de regulación actuales.

Históricamente la profesionalización ha sido una estrategia producida desde «arriba» para gobernar a los de abajo. Al mismo tiempo, ha sido utilizada también por profesores, especialmente mujeres, para introducir ventajas monetarias y de estatus. Aunque haya tenido esta finalidad contradictoria, me he centrado en la relación de la profesionalización con los patrones de gobierno en los que el profesor está inmerso y encerrado. Dicho planteamiento es una práctica correctora de

los temas redentores que predominan en la literatura educativa y ocultan los problemas de poder implícitos en los discursos profesionales.

Notas

- 1 Contiene muchas ideas de sentido común sobre las profesiones, desde un apartado descriptivo para explicar históricamente, por ejemplo, cómo los profesores se conformaron en grupo social o un apartado descriptivo general referido a cualquier profesión en la que uno trabaja. Los debates teóricos más formales sobre profesiones en la educación tienden a vincular o relacionar la enseñanza a clasificaciones específicas destinadas a definir cómo las profesiones obtienen un estatus social y una autoridad cultural. Las clasificaciones son puramente analíticas, tipos ideales que ordenan y dividen a los distintos grupos, dando por ejemplo la posibilidad de hablar sobre la enseñanza como de una semi-profesión. Encuentro que estos debates sobre los tipos ideales son construcciones ideológicas referidas a la construcción de una autoridad cultural y social. Por consiguiente, los debates ocultan las relaciones históricas sobre las cuales dicha autoridad social y cultural se ha construido. Por consiguiente, mi utilización de la «profesión» es para someter históricamente el término a análisis, relacionándolo con cuestiones de gobierno y gubernamentalidad que discuto posteriormente en la ponencia.
- 2 Uno puede distinguir analíticamente entre los términos «profesionalización», «profesiones» y «profesionalismo». No los analizo como parte integrante de la misma problemática histórica, la cual requeriría un análisis crítico. Dicha problemática vincula cuestiones de gubernamentalidad con la construcción de conocimientos mediatizados por expertos. Este debate se centra en dicha problemática.

Referencias bibliográficas

- Baker, B. (en imprenta). «Childhood-as-rescue in the emergence and spread of the U.S. public school». En: Popkewitz, T. & Brennan, M. (Eds.), *Governing Education: Foucault's challenge to the knowledge, curriculum and political projects of schooling*. New York: Teachers College Press.
- Deleuze, G. (1992). «Postscript on the societies of control», *October*, 59 (Winter), 3-7.
- Donzelot, J. (1991). «Pleasure in Work». En: Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, 251-280.
- Dreyfus, H., & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Englund, T. (1996). «Are professional teachers a good thing?». En: Goodson, I. & Hargreaves, A. (Eds.), *Teachers's professional lives*. New York: Falmer Press, 75-87.
- Foucault, M. (1979). «Governmentality». *Ideology and Consciousness*, 6, 5-22.
- Giddens, A. (1987). *Social Theory and Modern Sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Hultqvist, K. (en imprenta). «A history of the present on children's welfare in Sweden». En: Popkewitz, T. & Brennan, M. (Eds.), *Op. cit.*
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the school; Subjectivity, bureaucracy, criticism*. New York: St. Martin's Press.
- International Labour Organization (1994). *Consequences of structural adjustment for*

- employment, training, further training and retraining in the metal trades (Report II ed.)*. Geneva: International Labour Office, Sectorial Activities Programme.
- Jarusch, K. (1990). *The unfree professionals: German lawyers, teachers and engineers*. New York: Oxford University Press.
- Mattingly, P. (1987). «Workplace autonomy and the reforming of teacher education». En: Popkewitz, T. (Ed.). *Critical Studies in Teacher Education: Its folklore, theory and practice*. New York: Falmer Press, 36-56.
- Murphy, M. (1990). *Blackboard Unions: The AFT & the NEA, 1900-1980*. Ithaca: Cornell University Press.
- Popkewitz, T. (1984). *Paradigm and Ideology in Educational Research: Social Functions of the Intellectual*. London & New York: Falmer Press.
- Popkewitz, T. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T., (Ed.) (1993). *Changing Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reform*. New York: State University of New York Press, Albany.
- Popkewitz, T. & Pitman, A. (1986). «The idea of progress and the legitimation of state agendas: American proposals for school reform». *Curriculum and Teaching*, 1, 11-24.
- Putnam, R. (1996). *Governing the Soul*. New York: Routledge, Chapman & Hall.
- Rose, N. (1994). «Expertise and the government of conduct». *Studies in Law, Politics and Society*, 14 (3), 359-397.
- Rose, N. & Miller, P. (1992). «Political power beyond the state: Problematics of government». *British Journal of Sociology*, 43, 173-205.
- Smith, M. & O'Day, J. (1990). «Systemic School Reform». *Politics of Education Association Yearbook*, 233-267.
- Wagner, P., Weiss, C., Wittrock, B., & Wollman, H. (Eds.) (1991). *Social Sciences and Modern States: national experiences and theoretical crossroads*. New York: Cambridge University Press.