

Reflexionar sobre la formación del maestro urbano y rural¹

Thomas S. Popkewitz

Departamento de Currículum y Enseñanza de la
Universidad de Wisconsin-Madison

En términos generales, este artículo se ocupa de la socialización de los maestros. Pero no trata, *per se*, de las acciones de los maestros en las escuelas, ni de la manera como su participación origina creencias y normas. El interés de este estudio se refiere a la manera en que las realidades son conformadas por los maestros para actuar y hacer que su existencia parezca práctica. El punto de partida es considerar la educación *urbana y rural* como encarnación de sistemas particulares de pensamiento y reglas de la razón. Tales reglas y sistemas acotan límites y fronteras sobre lo que es o no es posible para el maestro que trabaja con alumnos. Donde las nociones tradicionales de socialización son consideradas controladoras y represoras, mi interés se centra en los discursos de la enseñanza como acción disciplinaria y creadora. El estudio, entonces, invierte la noción tradicional de poder como represión, para reflexionar sobre cómo el poder opera como un elemento productivo en la vida social—cómo el conocimiento de la pedagogía *hace* al maestro y al alumno, quién está calificado o descalificado para la participación.

Una forma simple de iniciar una conversación acerca de esta noción productiva de poder, es pensar en lo que sucede cuando se va a un supermercado. El comprador *educado* posee todo tipo de *reglas* y distinciones, acerca de cuáles son los alimentos más aceptables. Un conjunto central de principios organizativos está en el etiquetado, como las categorías que proporcionan el contenido de grasa, calorías, sodio, etc.

Pero este etiquetado de alimentos no es sólo una tabla de ordenamiento de su contenido. Los porcentajes estadísticos del *contenido* y del ordenamiento de los ingredientes muestran una forma de *decir la verdad* o la *razón* por la que uno piensa y actúa como una persona saludable, desiderativa, a veces *sexual* y *razonable*. Ese *decir la verdad*, incluye múltiples tipos de cálculos y racionalidades. El etiquetado de alimentos vincula racionalidades políticas sobre una sociedad saludable y de ciudadanos, discursos

¹ Traducción de Juan Luis Campos. Supervisión: Dra. María Esther Aguirre Lora.

médicos sobre crecimiento y enfermedad, los intereses comerciales en la producción de alimentos, los discursos científicos sobre dietas, y los discursos de procreación que incluyen imágenes de sexualidad (imágenes diferenciadas del cuerpo *apuesto* y *en forma*). La presentación de lo *saludable* de los alimentos, involucra un tamiz de selecciones que es asimismo un conjunto de omisiones, tales como la no distinción sobre la ingeniería genética de los alimentos, los pesticidas y hormonas empleados, etc.

Los sistemas de clasificación simple en las cajas de alimentos, no son, pues, simples sino restringidos a un compendio que brinda inteligibilidad y *voluntad de saber*. El etiquetado incorpora un sistema de razón que es productivo, cómo pensamos, vemos, actuamos y hablamos sobre las acciones relacionadas a nuestro *yo* –*gobernados* por medio de las prácticas discursivas sobre lo que es deseable, saludable y personalmente satisfactorio.

Este gobernar del *yo*, es también una función de la pedagogía. El desarrollo de la escuela del siglo XX, vinculó los alcances y aspiraciones de los poderes públicos con las capacidades personales y subjetivas de los individuos. La educación ligó las nuevas metas de bienestar social del Estado con una particular forma de pericia científica, que organizó subjetividades –los principios generados para organizar las capacidades de pensamiento, sentimiento, esperanza y *conocimiento* del ciudadano productivo. Enseñar y aprender (ambos están unidos), producen una individualidad autogobernada. El propósito del conocimiento desplegado en el currículum es *hacer* las reglas para definir y solventar los problemas personales de uno.

La cualidad productiva del poder en las prácticas pedagógicas, puede ser seguida a través de cinco distinciones sobre el conocimiento que fundamentan el análisis e interpretación del presente estudio. Estas distinciones, dirigen la atención a los discursos de la enseñanza como una práctica de normalización, al funcionamiento de la psicología educativa como un poder pastoral, a la política espacial de *urbanidad* y *ruralidad* en el programa y, finalmente, una alquimia de la educación en la que el alumno y los sujetos escolares son despojados de la atadura social. El concepto productivo de poder no elimina cuestiones sobre cómo los intereses y las fuerzas sociales particulares externos, dominan en la educación, pero concede atención primordial al *pensamiento* y a la razón de la educación como productora de divisiones, que generan un campo de juego desigual.

Damos una particular atención a la relación de conocimiento y poder, que forma el horizonte intelectual, por el cual la etnografía fue erigida. La misma atención ponemos

al observar cómo los discursos sobre enseñanza y aprendizaje producen un *cuarto* o espacio, desde el cual el alumno es *visto*, se le habla y se le hace actuar. La *política espacial*, está relacionada con la forma como las prácticas discursivas de la pedagogía encierran y confinan al alumno, en tanto que *diferente* y fuera de lo normal. Las diferencias, no obstante, no son imaginarias; ellas son productivas en el sentido que funcionan para descalificar a los alumnos de la participación y la acción.

El argumento es que los sistemas de razonamiento cotidianos de educación, son lugares en la batalla por una educación más equitativa y una sociedad más justa. Sin embargo, al comprometerse en esta batalla, maestros educadores, maestros y administradores tienen muy poca comprensión acerca de cómo concretar los sistemas de ideas, materializados en el trabajo práctico del salón, para producir el desigual campo de juego que llamamos educación. Mientras no se den respuestas a las preguntas sobre qué alternativas buscar, nuestro intento es alterar la manera como *decimos la verdad* sobre nosotros mismos, en tanto que maestros y alumnos, y así, abrir un espacio potencial para actos alternativos e intenciones alternativas que no son articuladas por medio de los sentidos comunes disponibles.

Poder pastoral: poder, redención y salvación del alma

Un lugar común en la educación contemporánea, es considerar la enseñanza como un problema de la psicología. La mayoría de las discusiones curriculares se enfocan en ideas psicológicas sobre cómo los alumnos internalizan la información (aprendizaje, cognición), y las ideas sobre la propia valía y el desarrollo del alumno (tal como la autoestima, como un prerrequisito del aprendizaje). De hecho, es casi imposible hablar sobre educación en el mundo actual sin el despliegue de categorías psicológicas. Pero este despliegue de psicología no es un acto neutral o natural, es el resultado de la historia y es una tecnología de poder y normalización. Introduzco el término tecnología para hablar sobre psicología, con el fin de reconocer cómo las ideas y las prácticas diferentes se combinan para producir medios que alimenten, formen y ajusten la conducta de los individuos. Nuestra discusión de que la psicología como una tecnología, va a contrapelo con lo que pensamos de la tecnología, que está asociada con el mundo natural y físico, y no con el mundo social. Pero también podemos pensar que:

La experiencia personal acerca de nosotros mismos, como cierta clase de personas –criaturas de independencia, de libertad, de poderes personales, de autorrealización–, es el resultado de una sucesión de tecnologías humanas, de tecnologías que toman las maneras del ser humano como su objeto. La tecnología, aquí, se refiere a cualquier montaje estructurado por una racionalidad práctica, dirigida por metas

más o menos conscientes. Las tecnologías humanas son ensambladuras de conocimientos, instrumentos, personas, sistemas de juicios, edificios y espacios, sostenidas a nivel programático por ciertas presuposiciones y objetivos sobre los seres humanos.²

La noción de la psicología como una tecnología social, nos permite reconocer que la invención de la psicología científica moderna invierte una importante jerarquía de poder, que dominó hasta el siglo XIX. En sistemas feudales y monárquicos, la individualización era mayor en la cúspide de la sociedad. El poder era visiblemente encarnado en la cima de la jerarquía social y política –el rey o su corte. Los nuevos patrones de gobierno en el siglo XIX, en contraste, enfocaron el poder en personas en la vida cotidiana. La política social y el conocimiento especializado se enfocaron en la regulación de la autorreflexión, el autoexamen y la conciencia individuales.

La individualización, poco a poco incluyó una inscripción de la confesión religiosa que unió lo público y lo privado. El poder penetró paulatinamente los discursos de individualización, que hicieron del *alma*, el sujeto de observación, escrutinio, autoexamen y autoconfesión.

La convicción de que la verdad puede ser descubierta por medio del autoexamen de la conciencia y de la confesión de los pensamientos y actos personales, parece ahora tan natural, tan obligatoria, en verdad tan autoevidente, que parece irracional postular que dicho autoexamen sea un componente central en una estrategia de poder. Este ocultamiento, descansa en el apego a la hipótesis represiva; si la verdad es intrínsecamente opuesta al poder, entonces su revelación seguramente nos conduciría a la senda de la liberación.³

El efecto del poder pastoral, descentralizó al individuo al hacer, de atributos y disposiciones específicos, el foco del cambio. Las tecnologías confesionales abrieron los pensamientos y aspiraciones del individuo a la inspección y regulación. Las concepciones previas de la Iglesia en torno a la revelación, fueron transferidas a estrategias que produjeron un íntimo, autorreflexivo, interno y autoguiado desarrollo moral del individuo.⁴ Mientras ciertas nociones religiosas de cambio (individual y social), fueron incorporadas a la teoría social, la ética cristiana no fue explícitamente

² ROSE, N. *The death of the social? Re-figuring the territory of government*. Economy and Society. S.I., 1996, p. 25.

³ DREYFUS, H., & RABINOW, P. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. University of Chicago Press. Chicago, 1983, p. 175.

⁴ Ver, por ejemplo, la discusión sobre las cosmogonías religiosas y las teorías del cambio social y evaluación en POPKEWITZ, 1984, 1991.

más promovida, sino que se le vio, de alguna manera, incrustada en el progreso que la ciencia trajo a la vida social. La organización de la reflexión a través de técnicas pastorales, produjo momentos de dudas y escepticismo, pero ese escepticismo, cuestionamiento y solución de problemas, estaban relacionados con la problemática particular de la razón, que surgió en relación con los problemas de gobernar.

La reflexión, reemplazó a la revelación en encontrar el progreso humano. La psicología, institucionalmente, reemplazó a la filosofía moral en proporcionar una aproximación científica hacia la salvación del alma.⁵ Discursivamente, la psicología transfirió las prácticas religiosas *confesionales* al reino de la autorreflexión y autocrítica personales. *La salvación y redención personales, estaban ligadas al desarrollo y realizaciones personales; son palabras que indicaban motivos religiosos pero que están colocadas en discursos seculares de ciencia y progreso racional.* La psicología coloca a la autonomía e individualidad personales, *no como antítesis del poder político, sino como un término clave en su ejercicio, más aún porque la mayoría de los individuos no son meramente los súbditos del poder sino que juegan una parte en sus operaciones.*⁶

El poder pastoral funde la visión mesiánica del progreso en una cultura secular de *redención*. Se creía que el desarrollo personal, así como el social, podrían ser comprados. La administración social del *yo* –como Foucault, y más recientemente Rose⁷ argumentaron– vuelve a representar los tempranos intereses de la Iglesia, para rescatar el *alma* por medio de las instituciones del nuevo bienestar social, tales como las presentadas en la educación de masas.

La escuela moderna, era una tecnología que unía la reflexión, la revelación y el progreso al *alma* del individuo. Las psicologías de la práctica pedagógica, crearon un sentido terapéutico del individuo, cuya vida puede ser normalizada, haciéndola constructiva y productiva. La escuela trajo progreso por medio del rescate del *alma*, empleando teorías y tecnologías elaboradas gracias a la psicología.

La escuela iba a actuar como una tecnología moral, no meramente inculcando obediencia, sino también buscando formar la personalidad a través de que el alumno emulara al maestro, a través del empleo de técnicas pastorales que alentaran el autoconocimiento y acrecentaran el sentimiento de identificación fraterna, a través

⁵ Ver O'DONNELL, J. *The Origins of Behaviorism: American Psychology, 1876-1920.*: New York University Press. Nueva York, 1985.

⁶ ROSE & MILLER, "Political power beyond the state: Problematics of government". *British Journal of Sociology*. Londres, 1992, p. 174.

⁷ ROSE, *Governing the Soul*. Routledge, Chapman & Hall. Nueva York, 1989.

de establecer los nexos entre virtud, honestidad y autonegación y un placer purificado.⁸

En la reforma contemporánea, los dominios morales del *alma* son los sitios de lucha. Las pedagogías de aprendizaje, la solución de problemas; la medición y el desarrollo del alumno regulan, no sólo la manera como la información se forma, sino también los principios por los que los individuos evalúan su competencia y logros personales. Las teorías y técnicas de las ciencias pedagógicas y la enseñanza, ponen bajo escrutinio los más íntimos pensamientos, ideas, actitudes y sentimientos del alumno. La nueva cultura de redención, liga la política social con la mentalidad del maestro, quien está para salvar y rescatar al alumno, el cual es *urbano* y *rural*.

Pero los discursos de logro y redención en la educación no son lo que parecen. Conforme seguimos los diferentes discursos de pedagogía en la escuela *urbana* y *rural*, sostendré que los discursos de salvación *hacen* al alumno tan alejado de concepciones como ser razonable, capaz y competente, pero que puede –con el cuidado y educación adecuados– ser salvado.

Razonamiento poblacional y regulaciones sociales

Una tecnología diferente de normalización es el *razonamiento poblacional* en las prácticas pedagógicas. Pensar en la gente como perteneciente a una población, tanto forma parte de nuestra *razón*, que con frecuencia ignoramos que nuestras opiniones sobre esta gente, que pertenece a una población, es una invención histórica y el efecto del poder. El razonamiento poblacional emergió con tácticas de reforma estatal, preocupadas por la administración del bienestar social.⁹ La gente estuvo definida en relación con las poblaciones que podrían ser ordenadas por medio de la aritmética política del Estado, lo que los franceses llaman *statistiques*. Los administradores del Estado hablaban de bienestar social en términos de cuestiones biológicas, como reproducción, enfermedad y educación (desarrollo individual, crecimiento y evolución). Las necesidades humanas fueron conceptualizadas en términos instrumentales y empíricos en relación con el funcionamiento del Estado. La noción de población produjo una nueva forma de individualidad. El individuo es definido, normativamente, en relación con conjuntos estadísticos, de los que las características específicas pueden

⁸ *Idem.*, p. 223.

⁹ CASTEL, R. "From Dangerousness to Risk", en G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (eds.), *The Foucault Effect, Studies in Governmentality*. University of Chicago Press. Chicago, 1991, pp. 281-298; HACKING, I. "How should we do the history of statistics?", en G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. The University of Chicago Press. Chicago, Illinois, 1991, pp. 181-196.

ser atribuidas a tal persona, y de acuerdo a las que su crecimiento y desarrollo puedan ser monitoreados y supervisados.

Las poblaciones, una vez establecidas como concepto, pueden ser medidas, organizadas y divididas en categorías, empleando técnicas estadísticas, siendo tratadas como instituciones por medio de técnicas de poder y conocimiento. Aplicando este cálculo de probabilidad, el razonamiento poblacional construye nuestro entendimiento sobre la manera en que los alumnos aprenden, del logro de la escuela y de los atributos sociales y psicológicos que, se presumen, causan fracasos escolares. Los individuos y los acontecimientos son organizados y reclasificados de manera tal, que separa el acontecimiento particular de su situación histórica. El razonamiento poblacional normaliza por medio de la construcción de promedios (y otras medidas estadísticas), y desde aquí dictamina lo normal/anormal.

Definir cómo la gente *cabe dentro* de un grupo, en tanto que es definido por conjuntos particulares de características, entonces, es *más* que sólo una manera de clasificar. Es también un sistema de razonamiento que normaliza, individualiza y divide. Pensar en los alumnos como poblaciones, posibilita un tipo particular de gobierno. En las escuelas, muchas veces, los maestros trabajan con un razonamiento poblacional, al colocar a los alumnos fuera de las normas, cuando son percibidos como individuos *sin disciplina* en sus hogares, cuando definen a los padres de los estudiantes como personas que no entienden a sus hijos, y cuando los estudiantes son catalogados con comportamientos que, de alguna manera, implican que carecen de normas apropiadas para aprender. Cada uno de los *problemas* estadísticamente organizados, ubica al alumno que no logra salir bien en la escuela, y que psicológicamente carece de autoestima para el éxito.

La alquimia de las asignaturas escolares

Una diferente tecnología de normalización se refiere a la construcción de las asignaturas escolares. Podemos pensar en ciencia, ciencia social, matemáticas y estudios literarios como sistemas de conocimiento producidos dentro de conjuntos complejos de relaciones y redes. El conocimiento aceptado como sociología o física, por ejemplo, involucra relaciones y sistemas institucionales particulares de razonamiento sobre investigación, enseñanza y estatus profesional. Además, lo que cuenta como conocimiento, involucra luchas entre diferentes grupos al interior de una disciplina sobre las normas de participación, verdad y reconocimiento. Las normas de *verdad*, no obstante, no están solamente influidas por las dimensiones internas de una disciplina; ellas son creadas

por medio de alianzas con grupos externos a la disciplina, tales como agencias de Estado y los intereses comerciales, puestos en las tecnologías láser o en la cuestión social de la pobreza. Cuando Thomas Kuhn¹⁰ hablaba sobre ciencia *revolucionaria y normal*, en un sentido, estaba hablando de los diferentes intereses que son autorizados (y que pueden ser autorizados) en una disciplina. Podemos llamar a este conjunto de relaciones, en donde las reglas y los estándares de conocimiento son producidos como una *comunidad discursiva*.

La idea de que el conocimiento disciplinario es socialmente producido, es importante cuando hablamos sobre las asignaturas escolares. El currículum de las escuelas realiza una *alquimia* en ese conocimiento disciplinario. Las relaciones específicas a partir de cuales los historiadores o físicos, por ejemplo, producen conocimientos, experimentan un cambio mágico. Mientras que las disciplinas involucran conjuntos de ideas competitivas sobre la investigación (podemos llamarlos paradigmas), las asignaturas escolares tienden a tratar el conocimiento como un contenido inobjetable e inequívoco, con el que los alumnos aprenden, o solucionan problemas. Así, podemos decir que hay una alquimia de la *disciplina*, por ejemplo, de la Física en categorías como el *manejo experto del concepto*, los registros psicológicos sobre el *pequeño grupo cooperativo de aprendizaje* y lo que concierne a la *motivación* y a la *autoestima* de los alumnos. *Ciencia, matemática, composición o arte* escolar, es un conocimiento pedagógico que se ajusta a las expectativas relacionadas con el horario escolar, concepciones de la infancia y convenciones de la enseñanza que transforman el conocimiento y la investigación intelectual, en una estrategia de gobierno del *alma*.

Quizá la alquimia de las asignaturas escolares sea necesaria, porque los alumnos no son científicos o artistas. Pero ese no es mi tema. Sino reconocer la importancia de esta *alquimia* para el estudio de la educación como un gobierno que funciona en dos formas relacionadas. Primero, las complejidades y contingencias de la vida diaria son re-imaginadas como *cosas de lógica*. Los conceptos y generalizaciones son tomados como lógicos, en tanto estructuras intemporales que funcionan como bases para que el aprendizaje ocurra. Incluso los métodos de investigación son asumidos como entidades lógicas –que siguen algunas reglas del método científico–, existentes fuera de los procesos sociales, tales como el aprendizaje en *habilidades de laboratorio*, o las prácticas de entrevista. Así, es posible hablar de educación sobre el aprendizaje de los alumnos, en cuanto implican tanto concepciones atinadas como concepciones erróneas de los conceptos, como si los conceptos fueran entidades de conocimiento estables y fijas.

¹⁰ KUHN, T., *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press. Chicago, 1970.

La alquimia que hace que el mundo y los acontecimientos parezcan ser *cosas de lógica*, suprime el enlace social del conocimiento. El debate y la lucha provocados por el conocimiento disciplinario son encubiertos, y un sistema estable de ideas se les presenta a los alumnos. Pero cuando miramos la investigación con el filo cortante de la ciencia, podemos *ver* un conocimiento muy diferente de aquel conservado en el currículum escolar, ya que supone debates y luchas sobre qué debe ser estudiado y cómo. Además, la concepción del conocimiento empleada por los científicos investigadores, privilegia estrategias para hacer extraño lo familiar, para pensar sobre lo misterioso y desconocido, y así, plantear preguntas precisamente sobre aquello que es dado por hecho. Las reglas del currículum son muy diferentes, pues privilegian las propiedades del conocimiento, estables, fijas y categóricas, incluso en las nuevas *pedagogías constructivistas*.¹¹

Una segunda función de la alquimia está relacionada con asuntos de exclusión. Estas exclusiones son diferentes de aquellas asociadas con los alumnos que tienen éxito o que fracasan en una asignatura escolar. La exclusión a la que me refiero es la edificación de un orden moral, que encasilla al alumno como alguien poco razonable y e incapaz. La alquimia de las asignaturas escolares posibilita la alquimia del alumno. El tratamiento de las asignaturas escolares como fijas e inflexibles, permite a los discursos pedagógicos enfocarse en los procesos, a través de los cuales los alumnos aprenden o fracasan en el dominio del currículum. Este no es el conocimiento de las disciplinas por las que se luchó. Con el conocimiento fijo, el *alma* es el sitio de lucha por las normas de realización, competencia y salvación. El alumno puede ser colocado en un *continuum* de normas que representa alguna línea imaginaria.

La estabilidad inscrita en el conocimiento de las asignaturas escolares es, entonces, una tecnología que normaliza los sistemas que funcionan para incluir y excluir alumnos, sin embargo, no aparece como tal. Más bien, las inclusiones y exclusiones aparecen como la lógica *natural* del aprendizaje o la motivación individual. Al mismo tiempo, el enfoque pastoral en las cualidades psicológicas de los individuos (normas de realización, así como normas sobre la autoestima), desvía la culpa por el fracaso, con toda seguridad, hacia los propios individuos, pues hay muy poco reconocimiento de acceso diferencial a los medios para la expresión del *yo*.

Hay una otra dimensión para esta producción de sistemas de exclusiones. Las diferentes distinciones sociales están encajadas en las disciplinas sociales, como producidas dentro

¹¹ POPKEWITZ, T. *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. Teachers College Press. Nueva York, 1991, cap. 7.

de un *campo*, donde ciertas disposiciones y sensibilidades son reconocidas como legítimas.¹² Por ejemplo, podemos pensar en las *ciencias domésticas* de finales del siglo XX, como diseñadas para llevar ideas particularmente burguesas al hogar de la clase trabajadora. Las teorías científicas sobre el manejo de las finanzas caseras, los *hábitos* de salud individuales y también las ideas sobre la crianza familiar de los niños, ligaban las disciplinas sociales y las racionalidades políticas con las pautas de autogobierno de los habitantes urbanos. Las ideas contemporáneas sobre la pedagogía centrada en el niño, *las pedagogías centradas en el niño*, encarnan una visión normalizada del niño *natural*, y de la *verdad* con la que son creadas. El énfasis en la verbalización y la justificación en las clases constructivistas, argumenta Walkerdine,¹³ se relacionan con la generación de concepciones burguesas particulares.

Como el enlace social del conocimiento está perdido en la alquimia, la economía que permite y no permite subjetividades, por medio de la inscripción de diferentes reglas de participación y acción, está también perdida. Ahora, parece que los alumnos no aprenden o triunfan a causa de su *ser*. El alumno en la escuela *urbana y rural* es descalificado, porque ese alumno tiene un campo de disposiciones y reconocimientos que está fuera de lo que es sancionado como razón y con las capacidades de *una persona razonable*. La alquimia permite una normalización que ya no funciona más para incluir/excluir categorías de gente. Las normalizaciones funcionan ahora para incluir/excluir ciertas maneras de ser, sin importan quién eres.

En mis esfuerzos por cuestionar el conocimiento de la pedagogía, he discutido diferentes tecnologías que construyen un *continuum* de valores, que coloca a los alumnos dentro o fuera de la razón de la educación. La pedagogía, arguyo, funciona para gobernar el alma, con las diversas tecnologías de las prácticas pedagógicas, produciendo medios para formar y adaptar la conducta de los individuos. Para seguir con esta línea de pensamiento hay dos conceptos más que necesito explorar antes de moverme a la interpretación de los datos etnográficos de la formación de los maestros *urbanos y rurales*. Una de estas ideas es la *política espacial del conocimiento*. La segunda es el andamiaje de las ideas.

¹² Ver por ejemplo, BOURDIEU, *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge: Harvard University Press, Cambridge, 1984.

¹³ WALKERDINE, V. *The mastery of reason; Cognitive development and the production of rationality*. Routledge. Londres, 1988.

La política espacial de la reforma educativa

Podemos pensar en el *resultado* de la normalización de los procesos, como la producción del espacio donde los alumnos habitan. Este espacio habitado no es ese que convencionalmente se piensa como físico, *contextual* o geográfico. Más bien, el espacio del que hablo, está construido con sistemas de ideas, distinciones y divisiones. Este espacio, sin embargo, no es menos *real* que el geográfico. Hablar del alumno como un adolescente, como *un riesgo*, o como alguien que tiene una *baja autoestima*, es edificar un espacio donde ubicar al alumno. Las diferentes ideas proveen la manera con la cual pensar, hablar, *ver*, sentir y actuar, hacia el alumno. Las diferentes ideas, entretienen un comportamiento que establece los límites de aquello que es posible pensar y actuar. Los espacios discursivos funcionan para enterrar y encerrar al alumno dentro de las normalizaciones que son aplicadas. Además, conforme exploramos los espacios construidos para el maestro *urbano* y *rural* –y para el alumno–, hay una política espacial, en tanto que el espacio discursivo funciona como un sistema que califica y descalifica a los individuos en la participación.

Una contribución de las teorías sociales posmodernas, es la investigación acerca de cómo los espacios discursivos son edificados y operados como sistemas de internación y encierro.¹⁴ La literatura feminista posmoderna, por ejemplo, ha explorado cómo el concepto de *ser mujer*, ha sido históricamente edificado en espacios sociales, y cómo ha cambiado con el tiempo. Riley,¹⁵ por ejemplo, explora cómo el concepto de *mujer* ha cambiado en los discursos europeos de los últimos cien años, vinculando los textos (discurso) a una particular ubicación geográfica (Europa). Traza la cambiante edificación de las mujeres en el tiempo, recorriendo desde la colocación de las mujeres en espacios religiosos como un *alma* dominada por la Iglesia, hasta su inserción en los espacios sociales que imaginó/reimaginó a las mujeres, a través de sus cuerpos y su sexualidad. Riley, argumenta que los espacios sociales en que las mujeres son colocadas se entrelazan por medio de múltiples instituciones: Iglesia, familia, sistemas de bienestar, escuelas, salud. También argumenta que no hay una *naturaleza* esencial para la identidad de las mujeres, sino una identidad que es producida como efecto del poder.

En el sentido planteado en la teoría feminista, podemos pensar a los discursos pedagógicos como espacios de construcción social para los alumnos –teorías de la

¹⁴ POPKEWITZ, T y M. BRENNAN. *The Disciplining of teaching and the teacher: The contributions of Foucault to critical studies of schooling*. Teachers College Press. Nueva York, 1998.

¹⁵ RILEY, D. "Am I That Name? Feminism and the Category of Women", in *History*. Minneapolis: University of Minnesota Press. Minneapolis, 1988.

infancia, ideas sobre el aprendizaje y desarrollo, que nos hacen ver al alumno por medio de distinciones y divisiones psicológicas particulares. Nuestro pensamiento acerca del alumno, es encerrado en el espacio de la *infancia*, y hace que resulte muy *natural* que pensemos que un alumno *tiene* una preadolescencia, o los *terribles dos años*, sin reconocer que dichas clasificaciones son socialmente edificadas dentro de un campo social de poder. Hemos olvidado, selectivamente, que los espacios de la *infancia* son invenciones sociales relativamente recientes. Incluso tan tardíamente como en el siglo XIX, donde los alumnos en las escuelas se encontraban dentro de un esquema que no tenía representación del alumnado. Los alumnos eran *discípulos* no *estudiantes*.

La importancia de la política espacial de la pedagogía se relaciona con el problema productivo del poder. Mientras que la teoría social y los proyectos políticos del siglo XIX se enfocaban en los actores que dirigen o son dirigidos –lo que llamé el concepto soberano de poder–, donde un problema central del poder es la espacialización de las identidades como constitutivas de sistemas de inclusión/exclusión. Las *identidades* ya no son más producidas únicamente a través de la ubicación geográfica de uno, sino a través de un sistema recursivo de reconocimiento y divisiones.¹⁶ La *urbanidad* y la *ruralidad* del alumno y el maestro, son parte de esta política espacializada de gobernar el alma. El currículum se convierte, desde este punto de vista, en parte de un espacio discursivo por medio del cual los sujetos de la educación (el maestro y el alumno) son diferencialmente construidos como individuos para autorregularse, disciplinarse y reflejarse en ellos mismos como miembros de una comunidad/sociedad.▲

¹⁶WAGNER, P. *The Sociology of Modernity*. Routledge. Nueva York, 1994.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Harvard University Press. Cambridge, 1984.
- CASTEL, R. "From Dangerousness to Risk", en G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (eds.), *The Foucault Effect, Studies in Governmentality*. University of Chicago Press. Chicago, 1991, pp. 281-298.
- DREYFUS, H. y RABINOW, P. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. University of Chicago Press. Chicago, 1983.
- DURKHEIM, E. *The evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France*. Routledge, Kegan & Paul. Londres, 1977.
- HACKING, I. "How should we do the history of statistics?". In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. University of Chicago Press. Chicago, 1991, pp. 181-196.
- KUNH, T. *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press. Chicago, 1970.
- O'DONNELL, J. *The Origins of Behaviorism: American Psychology, 1876-1920*. New York University Press. Nueva York, 1985.
- POPKEWITZ, T. *Paradigm and Ideology in Educational Research, Social Functions of the Intellectual*. Falmer Press. Londres y Nueva York, 1984.
- . *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. Teachers College Press. Nueva York, 1991.
- POPKEWITZ, T., y M. BRENNAN. *The Disciplining of teaching and the teacher: The contributions of Foucault to critical studies of schooling*. Teachers College Press. Nueva York, 1998.
- RILEY, D. "Am I That Name? Feminism and the Category of "Women"", en *History*. University of Minnesota Press. Minneapolis, 1988
- ROSE, N. *Governing the Soul*. Routledge, Chapman & Hall. Nueva York, 1989.
- . *The death of the social? Re-figuring the territory of government. Economy and Society*. S/d., 1996.
- ROSE, N. y MILLER, P. "Political power beyond the state: problematics of government". *British Journal of Sociology*. Londres, 1992, pp. 43, 173-205.
- WAGNER, P. *The Sociology of Modernity*. Routledge. Nueva York, 1994.
- WALKERDINE, V. *The mastery of reason; Cognitive development and the production of rationality*. Routledge. Londres, 1988.
- . 1990. *Schoolgirl fictions*. London: Verso.