

Constructivismo e ideología: lecciones de la reforma curricular española en los ochenta

Constructivism and Ideology: Lessons from the Spanish Curriculum Reform of the 1980s

Encarna Rodríguez Pérez

Saint Joseph's University. Department of Educational Leadership. Philadelphia, EE.UU.

Traducción de Fernando Marhuenda Fluixá

Resumen

Muchos de los países en desarrollo han emprendido recientemente importantes reformas educativas para preparar a sus ciudadanos para un mercado global y las nuevas tecnologías de información. En relación al currículo, la mayoría de estas reformas han recurrido al constructivismo como un instrumento crucial para llevar a cabo estos cambios educativos y han presentado esta noción como inherentemente democrática. El análisis teórico que se ofrece en este artículo intenta cuestionar este culto internacional a las pedagogías centradas en el alumno como la garantía de los ideales democráticos en la escuela y formula la pregunta de cuál es el rol ideológico que estas pedagogías juegan en las reformas educativas. Este artículo responde a esta pregunta evaluando críticamente la reforma curricular española liderada por la primera administración socialista en los años ochenta y noventa. Formulada desde la perspectiva postestructuralista, el argumento que se presenta en este análisis es que el constructivismo en esta reforma sirvió como instrumento a la ideología neoliberal del momento al «psicologizar» al estudiante y conceptualizar el cambio educativo dentro de los confines del estudiante como individuo. Basado en este análisis, este artículo reflexiona sobre las posibilidades democráticas del constructivismo. La conclusión de esta reflexión es que dichas posibilidades se encuentran en el reconocimiento expreso de la naturaleza ideológica del constructivismo. Este artículo concluye argumentando que es la identificación de esta cualidad ideológica lo que nos permitirá ver los peligros de las fuerzas discursivas que le dan a esta noción su carácter conservador e iniciar una conversación más amplia e interdisciplinaria sobre cómo responder a estas fuerzas discursivas con una agenda ideológica mucho más progresista.

Palabras clave: constructivismo, ideología, reforma curricular, pedagogías centradas en el alumno, racionalidad neoliberal, postestructuralismo, psicologización del estudiante, gubernamentalidad.

Abstract

Most developing countries have recently undertaken deep educational reforms to prepare their citizenship to the needs of an era of global market and technological information. In terms of the curriculum, most of these reforms have embraced constructivism as a crucial tool for educational change and have presented this notion as inherently democratic. The theoretical analysis offered in this article intends to challenge the international worship to child-centered pedagogies as the guarantor of democratic ideals and to raise the question of the ideological role of constructivism in education reforms. It addresses this question by scrutinizing the Spanish curriculum reform that took place in the late 1980s and early 1990s under the first socialist administration. Formulated from a poststructuralist perspective, the argument presented in this analysis is that constructivism in this reform served as the carrier of the neoliberal agenda of the time by «psychologizing» the learner and by conceptualizing educational change as a process confined within the limits of the student. Based on this analysis, this article reflects on the democratic possibilities of the notion of constructivism. The conclusion of this reflection is that that such possibilities

rest on the acknowledgement of the inherently ideological nature of constructivism. Identifying this ideological quality, this article concludes, allows us to see the dangers of the discursive forces that give this notion a conservative reading and to engage in a broader and interdisciplinary conversation on how to respond to these forces with a much more ideologically progressive agenda.

Keywords: constructivism, ideology, curriculum reform, child-centered pedagogies, neoliberal rationality, poststructuralism, psychologizing the learner, governmentality.

La mayor parte de países en desarrollo han acometido recientemente reformas educativas profundas para preparar a su ciudadanía para las necesidades de la era del mercado global y de las tecnologías de la información. Estructuralmente, muchas de estas reformas comparten similitudes importantes, especialmente el énfasis en los procesos de descentralización. Samoff (1999), por ejemplo, explica cómo las reformas educativas en África en los años noventa plantearon recomendaciones similares para países con contextos socioeconómicos e historias muy diferentes:

Descentralizar. Aumentar los precios de matrícula. Incrementar la escolarización privada. Reducir el apoyo directo a los estudiantes, en especial en el nivel terciario. Introducir doble turno y aulas multinivel. Conceder una importancia capital a los materiales de enseñanza. Favorecer la formación continua en detrimento de la formación inicial del profesorado (p. 51).

En América Latina se puede apreciar un patrón similar. En muchos de los países del cono sur, las políticas neoliberales de los años ochenta coincidieron con los procesos de democratización política que sugerían que la descentralización y la privatización escolar eran la mejor manera de garantizar una educación más igualitaria y accesible a todos los estudiantes (Aikman, 2000; Arnove, Franz, Mollis & Torres, 1999; Gentili 1997).

Un aspecto importante de estas reformas que han atraído menor atención en la literatura pero que resultan especialmente interesantes para este estudio es la identificación de perspectivas constructivistas como una herramienta fundamental para los países que pretendían la consecución de cambios democráticos (Domínguez de Montoya, 2008; Niyozov, 2009; Tabulawa, 2003; Woo & Simmons, 2008).

Los cambios educativos, ya se denominen como ‘desarrollo de pensadores críticos’, ‘enseñanza para el significado’, ‘enseñanza transformadora’, o ‘pedagogías centradas en el niño’, comparten uno de los principales supuestos pedagógicos de la mayor parte de reformas recientes: que un estudiante más autónomo e independiente será capaz de hacer frente a la mayor parte de los retos planteados por los regímenes democráticos. Tabulawa (2003) se refiere al poder de este supuesto en las políticas educativas implantadas por las agencias gubernamentales implicadas en el desarrollo político y económico en los países no occidentales, al apuntar que las pedagogías centradas en los aprendices son «con frecuencia aisladas [...] como el nexo entre la educación y el principio más amplio de la democracia» (p. 8).

Sobre estas premisas, el constructivismo, casi independientemente de la versión de esta noción avanzada en cada una de las reformas, aparece como una idea intrínsecamente buena. Lo que es más importante, se presenta como un concepto ideológicamente alineado con las fuerzas más progresistas y democráticas en la educación.

Este artículo pretende confrontar este culto internacional a las pedagogías centradas en el niño como garantes de los ideales democráticos y plantear la cuestión del rol ideológico del constructivismo en las reformas educativas. Para responder a esta pregunta, se va a analizar la reforma curricular española de finales de los ochenta y comienzos de los noventa bajo los primeros

gobiernos socialistas. Planteada desde una perspectiva postestructural, este análisis argumenta que el constructivismo en esta reforma sirvió como el agente de la agenda neoliberal de la época al «psicologizar» al aprendiz y al conceptualizar el cambio educativo como un proceso confinado a los límites del estudiante. A partir de este análisis, el artículo reflexiona sobre las posibilidades democráticas de la noción de constructivismo. La conclusión de esta reflexión es que tales posibilidades descansan sobre el reconocimiento de la naturaleza inherentemente ideológica del constructivismo. El artículo concluye que identificar esta cualidad ideológica nos permite ver los peligros de las fuerzas discursivas que conceden a esta noción una lectura conservadora y a comprometernos en una conversación más amplia e interdisciplinar sobre cómo responder a estas fuerzas con una agenda ideológicamente mucho más progresista.

La reforma curricular y el proceso democrático en los primeros gobiernos socialistas en España

Gracias a la historia, la comprensión de la reforma curricular desarrollada en los años noventa bajo el liderazgo socialista también nos permite comprender el contexto de cambios políticos más amplios en España en aquella época. Esta reforma fue promovida tras la victoria masiva del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) en 1982, y apoyada en el deseo de cambio expresado por la mayoría de españoles en aquella elección. Entendiendo que «la educación es un componente crucial de la democracia» (Maravall, 1987, p.70), la educación constituyó rápidamente uno de los primeros objetivos de cambio político y se aprobaron varias leyes. Recordemos que la *Ley de Reforma Universitaria* se aprobó en 1983 y que solo dos años más tarde, en 1985, el parlamento aprobó la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*, una norma que articuló nuevos derechos a la educación pública ampliada a todos los españoles por la nueva Constitución de 1977. Finalmente, en 1990 el parlamento aprobó la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), una norma ambiciosa que pretendió reformar por completo el sistema de educación obligatoria y que constituirá el eje de este análisis. Los objetivos más importantes de aquella ley eran el aumento de la edad de educación obligatoria de los 14 a los 16 años, la reestructuración de la educación obligatoria en tres niveles, la modernización de la formación profesional y la mejora de la calidad general de la educación (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995).

Es importante incidir en el proceso de debate que guió la aprobación de esta ley. Como reacción a la memoria fuertemente presente de la dictadura y a su sistema de toma de decisiones vertical, el diseño de la LOGSE se concibió e implementó en dos fases. La primera, entre 1983 y 1986, pretendió ser de naturaleza experimental e innovadora, invitando a las escuelas que lo desearon a participar en este proceso y experimentar nuevas formas de enseñanza y nuevos modelos curriculares. La segunda fase se concibió como el momento de compilación de los materiales desarrollados en la etapa experimental, su discusión, y la elaboración de una propuesta que finalmente habría de traducirse en ley. En esta segunda fase, el Ministerio de Educación remitió varios documentos para el debate, como el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, Propuesta para Debate en 1987; y otro documento en 1988, Formación Profesional: Proyecto para la Reforma de la Educación Técnico Profesional. La propuesta final basada en el debate de estos documentos se publicó en 1989 bajo el título de Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Esta propuesta contenía el currículo y la estructura que más tarde se sancionó con la LOGSE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989).

La aprobación de la ley fue la principal apuesta legislativa, mientras que la reforma curricular y el desarrollo profesional se identificaron desde el principio como el motor de los cambios que darían soporte a la LOGSE (Martínez Bonafé, 2001). Esta invitación a repensar estas

dos áreas fue comprensiblemente acogida con entusiasmo por los grupos con una fuerte tradición de innovación pedagógica tales como los MRPs- Movimientos de Renovación Pedagógica que habían estado luchando en estas dos áreas conscientemente. En términos de desarrollo profesional, estos grupos habían estado trabajando mediante una red informal de actividades de formación del profesorado que promovieron las prácticas educativas innovadoras así como el matrimonio entre la teoría y la práctica. El Ministerio de Educación adoptó este modelo en 1984 mediante la creación de los CEPS- Centros de Educación del Profesorado, un espacio descentralizado de desarrollo del profesorado que proporcionó a los educadores la oportunidad de decidir sobre sus necesidades de desarrollo profesional según los distintos proyectos curriculares desarrollados en la primera fase experimental de la reforma.

En el área del currículo, el elemento central de este artículo, los MRPs habían desarrollado distintas propuestas y habían abogado para que los profesores fueran los principales protagonistas y diseñadores de la reforma educativa. Esta perspectiva también fue bien acogida por el Ministerio de Educación en la fase experimental de la reforma, al invitar al profesorado de los MRPs y otros grupos a poner en marcha currículos creativos en sus escuelas. Son especialmente relevantes para nuestro análisis los fundamentos teóricos de las propuestas pedagógicas desarrolladas por estos grupos. Gimeno Sacristán (1995) resume brevemente estos enfoques y su importancia para la reforma experimental cuando señala:

Desde el punto de vista pedagógico, el modelo educativo que contó con la bendición oficial aunó los principios de la pedagogía progresiva de Europa y América, de la pedagogía activa y, más específicamente, la escuela popular de Freinet y los movimientos cooperativos italianos; tomó prestado el enfoque del aprendizaje de Dewey, el anti-autoritarismo de la pedagogía francesa de 1968, ingredientes de la pedagogía romántica que favoreció relaciones más humanas en la enseñanza, el piagetianismo, las aspiraciones a la interdisciplinariedad y complementariedad en la formación intelectual, así como una cierta militancia contra la hegemonía de los libros de texto. Puso de relieve la importancia de los medios, un modelo formativo para la evaluación de los estudiantes, la introducción de nuevas tecnologías, la salida al entorno para estudiar las realidades sociales, geográficas y culturales y generalmente por medio del entorno, estableciendo relaciones entre el desarrollo intelectual y el físico, estimulando la participación de los estudiantes, su agrupamiento flexible y el despegue de la investigación-acción (p.119).

El lector reconocerá en esta cita muchas de las propuestas teóricas que hoy en día identificamos como parte de un modelo constructivista. Dado que fueron estas propuestas las que movilizaron a muchos profesores durante el último periodo del régimen dictatorial, no es de extrañar que la fase experimental de la reforma oficial también se hiciera eco de esta perspectiva y que abrazara las pedagogías constructivistas como una herramienta importante en el desarrollo de opciones curriculares innovadoras.

El apoyo de esta rica tradición pedagógica dio lugar a propuestas curriculares interesantes en las escuelas que se comprometieron en la fase inicial y voluntaria de la reforma. Mirando ahora hacia este periodo, sin embargo, podemos advertir que la segunda fase de la reforma no se fundamentó en las promesas de cambio educativo que formaban parte de esta tradición. Como muchos autores han explicado y lamentado, la noción de constructivismo que el Ministerio de Educación asumió en la propuesta de currículo oficial a fines de los ochenta se distanciaba de manera importante de la tradición pedagógica que había fortalecido a tantos educadores en los primeros ochenta (Gimeno Sacristán, 1995; Plataforma Asturiana de Educación Crítica, 1998; Rodríguez, 2001; Varela, 1991, 2007). Como explican estos autores, durante la reforma experimental los cambios curriculares asumieron el lema de un 'currículo abierto' y se apoyaron en la amplia gama de perspectivas pedagógicas mencionadas más arriba. En la segunda fase (1986

- 1989), sin embargo, los fundamentos del currículo se desplazaron, casi en exclusiva, hacia el terreno de la psicología educativa. Ideológicamente, este movimiento puede parecer inocuo e incluso compatible con las reformas democráticas. Una mirada más cercana a este cambio, sin embargo, revelará algunos elementos conceptuales nuevos de interés para nuestro análisis y cuestionará la noción del constructivismo como un aliado natural de estas reformas.

La ‘psicologización’ del currículo

La propuesta oficial de reforma curricular se sustentó sólidamente sobre el constructivismo, pero sobre una perspectiva constructivista muy diferente. A pesar de mantener tanto el lenguaje como la retórica de la reforma, el *Diseño Curricular Base* (1989), que recogía los términos de la propuesta curricular finalmente presentada, abrazaba una propuesta curricular cuya naturaleza era homogénea y que dejaba al margen del campo de la psicología educativa las alternativas pedagógicas. Esta preferencia por la disciplina psicológica apenas sorprende cuando se conoce que esta propuesta curricular final fue encargada a un grupo de profesionales de Cataluña dirigidos por César Coll, el psicólogo de la educación cuyo trabajo *Psicología y Currículum* se convirtió en el texto más emblemático de la etapa oficial de la reforma. En este texto, Coll (1991) afirmaba claramente que el rasgo principal de esta propuesta era su naturaleza constructivista. Para él, el diseño final del currículo oficialmente respaldado por el *Diseño Curricular Base* de 1989:

[...] refleja una concepción constructivista de la intervención pedagógica que intenta incidir en la actividad mental constructiva del estudiante creando las condiciones favorables para que el significado construido por él o ella resulte tan rico y ajustado como sea posible. Desde una perspectiva constructivista, la meta última de la intervención pedagógica es el desarrollo de la capacidad del estudiante de producir aprendizajes significativos dentro de un rango de situaciones y circunstancias (aprender a aprender) (Coll, 1995, p. 133).

El desplazamiento claro desde las tradiciones pedagógicas del constructivismo hacia una perspectiva más psicológica puede conceptualizarse como un movimiento desde la preocupación por el contexto social y político de la educación hacia la preocupación por el aprendiz y el currículo que podría idealmente enseñarle en cada situación (Cascante, 1995; Martínez Bonafé, 2001; Varela, 1991). En la primera, el currículo se entendía como una herramienta para la acción social. En esta última, el currículo parecía haberse convertido en un esfuerzo de la escuela para diseñar experiencias de aprendizaje que cada aprendiz pudiera aprovechar por sí mismo.

Martínez Bonafé (2001) arroja algo de luz en este cambio hacia perspectivas constructivistas al explicar cómo las alternativas pedagógicas construidas bajo la dictadura política que los educadores progresistas habían apoyado en la fase experimental de la reforma se vivían desde el discurso del compromiso social. Enmarcado como la ‘cuestión escolar’, este compromiso representaba una búsqueda permanente para hacer las escuelas un elemento de transformación política. En esta búsqueda, explica cómo los MRPs y otras fuerzas educativas innovadoras habían mantenido conexiones con otras organizaciones sociales como sindicatos, asociaciones, grupos feministas, etc. que componían una pluralidad de posturas dentro de la izquierda política del momento. Además explica cómo el discurso dominante en la fase de propuesta del currículo oficial se redujo y se empobreció al identificar el constructivismo psicológico como la llave mágica que abriría todas las puertas pedagógicas y curriculares. Desde su punto de vista, así como desde el de muchos otros críticos (Cascante 1995, 1997; Plataforma Asturiana de Educación Crítica, 1998;

Varela, 1991, 2007), la propuesta curricular presentada ahuyentó a las fuerzas progresistas que habían participado del proceso hasta ese momento y adoptó en lo sucesivo la psicología cognitiva como el fundamento del currículo. Al asentar el énfasis en el fundamento psicológico del currículo, estos autores argumentan que el debate sobre el cambio educativo se restringió y se reemplazó por una nueva jerga psicológica que distrajo la atención del profesorado de los focos liberadores de qué debe enseñarse, por qué y cómo. Esta jerga resultó especialmente penetrante en el desarrollo del *Proyecto Educativo* y del *Proyecto Curricular* exigidos por la LOGSE. Así como estos proyectos eran extraordinariamente ricos y con un potencial increíble para inspirar el cambio, al descansar ahora sobre el conocimiento experto de la psicología educativa se convirtieron en procesos tecnocráticos y burocráticos. La meta principal del desarrollo profesional en esta etapa, por ejemplo, pasó a ser familiarizar al profesorado con la información técnica necesaria para diseñar el currículo escolar a partir del conocimiento psicológico.

Es importante advertir aquí que el cambio en las tradiciones pedagógicas que tuvo lugar entre la fase experimental y la oficial de la reforma también significó un cambio en las cuestiones más amplias que condujeron a la reforma. En el proceso exigente de elaboración de los currículos escolares según el nuevo conocimiento psicológico, el profesorado se implicó menos en los debates sobre 'qué' enseñar y 'porqué' y, consiguientemente, invirtió la mayor parte de su energía en la discusión sobre 'cómo' enseñar. Así pues, la evaluación de las escuelas de la reforma curricular tuvo lugar principalmente en relación a cuán cercana resultaba su propuesta a la elaborada por los expertos curriculares designados por la administración educativa.

Al repensar en la distancia este cambio curricular, resulta tentador explicarlo como una consecuencia natural de embarcarse en una reforma nacional en una época en que la psicología como disciplina estaba haciendo su gran aparición en la educación. También se puede caer en la tentación de ver este cambio como el esfuerzo para superar las complejidades del proceso deliberativo iniciado por la reforma experimental al escoger una opción curricular que parecía ofrecer guía técnica al profesorado en el diseño y desarrollo del currículo. Aunque estas explicaciones son probablemente ciertas de alguna manera importante, contemplar este desplazamiento desde la perspectiva más amplia de los cambios sociopolíticos y económicos del país en los años ochenta revela otras razones ideológicas. Para identificar estas razones ideológicas y su significado para la reforma curricular en España, necesitamos ahora hacer una breve escala histórica y adentrarnos algo en la teoría política.

La integración en Europa y el auge de las políticas económicas neoliberales

Una mirada histórica a los ochenta, la década que presencié la transición entre las fases experimental y oficial de la reforma, nos recuerda que el suceso político principal en aquella época fue la integración de España en la Comunidad Europea. El proceso de solicitud de ingreso había comenzado en 1977, con el primer gobierno electo de la transición política, y se había inspirado en el deseo de compartir los niveles de seguridad y confort material que el resto de naciones en Europa había disfrutado durante tantos años como parte de su sistema de bienestar. Fue en 1986, con todo, que el país recibió el visto bueno a su acceso, para lo que España tuvo que poner en marcha las directrices políticas y económicas de la Comunidad Europea. Pero para entonces, sin embargo, las esperanzas en un sistema de bienestar habían disminuido sustancialmente. Este modelo social se encontraba ya en crisis y estaba luchando por su propia supervivencia en muchos países (Holman, 1996). Además, la Comunidad Europea se estaba preparando para firmar un importante acuerdo monetario que suponía, entre muchas otras cosas, la nueva moneda basada en

el Euro que está vigente hoy día. La integración formal en Europa, por consiguiente, exigió muchos cambios radicales en las economías de todos los países participantes para poder mantener un bajo nivel de inflación.

Esta presión de las fuerzas de globalización que experimentaron los mercados europeos fue a la par de las fuerzas internas políticas y económicas en el país que vio la integración en la Comunidad Europea como, por una parte, la justificación y la recompensa para superar la experiencia de aislamiento de las políticas de mercado del país bajo Franco (Holman, 1996). La consecuencia de esta coyuntura política fue la implementación de políticas neoliberales por parte de la administración socialista que avanzaron una reforma estructural mediante la liberalización de los mercados al crear más trabajos a tiempo parcial y temporales, incrementar la flexibilidad del mercado de trabajo y privatizar las principales empresas públicas (McVeigh, 2005).

Aunque muchos las apoyaron, estas medidas neoliberales fueron muy difíciles para un país que buscaba establecer un estado con altos estándares de bienestar social y que dio lugar finalmente a tensiones destructivas entre el gobierno socialista y otras fuerzas sociales del país como los sindicatos. A finales de los ochenta, estos demandaron una participación mayor en los beneficios económicos de la década a la que consideraban que habían contribuido mediante la firma del pacto social (Pactos de la Moncloa) durante la transición política. El gobierno socialista, sin embargo, objetó a esta petición apoyándose en la imposibilidad de establecer el estado de bienestar. Estas tensiones dieron lugar a importantes conflictos sociales, como la huelga general del profesorado y la primera huelga general en 1988 (Holman, 1996). La perspectiva económica no mejoró con la entrada en la nueva década. Con el Tratado de Maastricht en 1991 y la crisis económica global que afectaron a Europa a comienzos de los noventa, España vivió una recesión de grandes dimensiones a principios de la década. A pesar de las políticas neoliberales recién adoptadas, el desempleo creció hasta el 24% en 1993 (Doz Orrit, 1995). La administración socialista respondió a la crisis mediante la aprobación de políticas económicas neoliberales todavía más severas que aumentaron la flexibilización del mercado y que atrajeron capital extranjero para el país (Holman, 1996).

Lo que resulta especialmente interesante para nuestro análisis es que la energía y el apetito por las reformas sociales que llevó al partido socialista al poder en 1982 no se materializó en una alternativa, ni siquiera en un movimiento de resistencia importante ante las políticas neoliberales de los ochenta, que minaron el programa de bienestar profundamente deseado. Pese a los conflictos sociales del momento, la transición hacia una economía neoliberal resultó inevitable y sucedió sin alteraciones por parte de las fuerzas sociales que se habían aliado anteriormente para llevar a la nación a superar la dictadura. Este fenómeno plantea la cuestión de cómo una sociedad tan profundamente politizada en la década anterior pudo 'rendirse' al neoliberalismo en un periodo de tiempo tan corto. Sin responder plenamente a esta pregunta, la teoría postestructural proporciona una aproximación importante a las medidas retóricas y administrativas que conformaron la dinámica tras estas políticas neoliberales. Tales aproximaciones resultarán además especialmente provechosas para repensar el currículo y el desplazamiento descrito más arriba en relación a estas políticas.

El neoliberalismo como nueva 'racionalidad' política

Desde una perspectiva postestructuralista, el neoliberalismo es mucho más que una doctrina política desarrollada por un gobierno cualquiera. Es una racionalidad política que implica una nueva forma de pensar sobre el gobierno que transforma las relaciones entre gobiernos e individuos (Foucault, 1991; Gordon, 1991; Burchell, 1993; Rose, 1992, 1996; Barry, Osborne & Rose, 1996). Según esta

racionalidad, el neoliberalismo, así como su versión clásica, el liberalismo, no constituyen una teoría política particular ni un método de gobierno, sino que más bien son una manera definida de pensar sobre la naturaleza de las prácticas de gobierno, un modo de identificar a quién gobierna, quién es gobernado, así como lo que significa el gobierno (Gordon, 1991). Es esta racionalidad política la que, en opinión de los teóricos de este área, hace que las formas y prácticas de gobierno sean pensables y practicables, no solo para aquellos que practican el gobierno, sino también para aquellos sobre quienes se ejerce el gobierno. La comprensión de la naturaleza del gobierno como algo muy diferente de la imposición sobre los 'gobernados' de las prácticas e ideologías pretendidas por el gobierno resulta implícita a esta definición. Se entiende que la racionalidad de gobierno se construye como una interacción compleja de distintas prácticas pero que siempre incluye la participación activa de aquellos que son gobernados.

Foucault (1991) denominó a esta racionalidad política *gubernamentalidad* y la explicó como un alejamiento de nociones de gobierno anteriores basadas en la autoridad de quienes gobiernan. Lejos de esta noción unidireccional y vertical del gobierno, la gubernamentalidad, como Gordon (1991) ha explicado, es como «un modo o sistema de pensamiento sobre la naturaleza de la práctica del gobierno (quién puede gobernar; qué es el gobierno; qué o quién es gobernado), capaz de convertir alguna forma de esa actividad pensable y practicable tanto para quienes la practican como para aquellos sobre quienes se practica» (p. 3). En la medida en que el gobierno necesita el poder, este nuevo sistema de pensamiento requiere la interacción de dos tecnologías de gobierno diferentes: *tecnologías de poder* y *tecnologías del yo* (Foucault, 1988). Las primeras refieren los individuos a ciertas formas de dominación. Ya que el poder, en la gubernamentalidad, es solo poder si elicitaba la respuesta de los individuos para actuar libremente y ser agentes de poder en sí mismos, esta racionalidad necesita de las tecnologías del yo, una noción comprendida como el proceso de subjetivación mediante el cual los individuos se transforman en la búsqueda de ciertas prácticas de gobierno. Académicos foucaultianos como Burchell (1993) enfatizan la importancia de las técnicas del yo tanto en el liberalismo como en el neoliberalismo al conceptualizar su articulación como la construcción de una «relación entre el gobierno y los gobernados que depende cada vez más de modos en que se pide a los individuos que asuman el estatus de ser los sujetos de sus propias vidas, sobre las formas en que se perciben a sí mismos como cierto tipo de sujetos, sobre los modos en que practican su libertad» (p. 276).

Pero la racionalidad, tanto en el liberalismo como en el neoliberalismo, según los académicos foucaultianos, siempre se define en relación con el mercado. En el liberalismo, la racionalidad para el gobierno viene de respetar la entidad cuasi-natural llamada mercado cuyo crecimiento necesita que no haya interferencias gubernamentales. Por consiguiente, el individuo participa en este crecimiento al adoptar iniciativas privadas que alimentarían su propio crecimiento. En las sociedades liberales, por ejemplo, se supone que el sujeto invierte sus ganancias en el mercado para que los negocios puedan florecer y el mercado crecer. De la misma manera, se espera que el sujeto proteja el flujo natural del mercado al apoyar aquellas posiciones políticas que restringen la intervención gubernamental en los negocios privados. En el neoliberalismo, esta racionalidad adquiere un nuevo giro. Bajo estas contradicciones el gobierno no solo define las prácticas en relación al mercado sino, lo que resulta más importante, también aboga porque el mercado se convierta en la propia racionalidad de gobierno. El neoliberalismo no trata al mercado como una entidad independiente. Al contrario, comprende al mercado como una entidad que necesita alimentarse de las condiciones necesarias para su crecimiento. En palabras de Burchell (1993):

[El neoliberalismo] se convierte en un asunto de construir las condiciones legales, institucionales y culturales que permitirán un juego artificial y competitivo de conductas emprendedoras para resultar mejor [...]. El gobierno debe trabajar *para* el juego de la competencia del mercado *como* un tipo de empresa en sí mismo (énfasis en el original) (p. 275).

La cita de Burchell también da cuenta del nuevo rol del estado. Bajo la racionalidad neoliberal, el mercado es una entidad «que existe y solo puede existir, bajo ciertas condiciones políticas, legales e institucionales que deben ser construidas activamente por el gobierno» (Burchell, 1993, p. 271). Como plantean algunos académicos foucaultianos (Rose 1992, 1998), la principal entre estas condiciones es el establecimiento de una cultura empresarial en la que el gobierno, los individuos y las organizaciones funcionan *como* el mercado. Para garantizar que el juego empresarial y competitivo del mercado se juegue maximizando sus opciones, el neoliberalismo propone que todas las formas de conducta trabajen con la misma racionalidad que el mercado: imbuidas de una racionalidad emprendedora. Tal racionalidad no solo incluye al sujeto sino que le convierte en un pilar fundamental de esta racionalidad. No solo se invita a los sujetos a desplegar su racionalidad sino que también se les pide que asuman por su cuenta su responsabilidad, que asuman que su vida es un proyecto personal, que se conviertan en su propia empresa. En palabras de Rose (1992):

El yo está llamado a ser un ser subjetivo, a aspirar a la autonomía personal, a afanarse por conseguir la satisfacción personal en la vida terrestre, a interpretar su realidad y su destino como cuestiones de responsabilidad individual, a encontrar significado a la existencia al modelar su vida a través de actos de elección (p. 142).

Esta breve incursión en la noción de racionalidad política y la construcción de un yo emprendedor que identifica al sujeto como el principal lugar responsable de las decisiones resulta muy útil cuando tratamos de entender los resultados de las tensiones que el proceso de europeización supuso en aquel momento. Es particularmente útil para comprender cómo algunos de los problemas sociales que España estaba experimentando como parte de las políticas económicas neoliberales que se le exigieron para ser miembro de pleno derecho del Mercado Europeo también se redefinieron como problemas individuales más que sociales y, por lo tanto, se ubicaron al margen de la responsabilidad del estado. El hecho socialmente aceptado del desempleo masivo a comienzos de los noventa y la escasa resistencia de que fueron capaces los sindicatos y las organizaciones sociales, por ejemplo, podría explicarse mediante la articulación de la cultura emprendedora y el yo emprendedor en términos de Gordon (1991):

Pareciera que una parte de la aceptabilidad política inesperada de la renovación del desempleo masivo pudiera ser atribuida de forma plausible a la expansión de la noción del individuo como emprendedor. La idea de que la vida de uno es la empresa de uno significa que existe un sentido en el que uno permanece siempre empleado en (al menos) esa empresa, y que es parte del negocio constante del vivir el proveer, preservar adecuadamente, reproducir y reconstruir el propio capital humano (p. 44).

La reforma curricular como articulación de la nueva racionalidad neoliberal

La comprensión de la racionalidad neoliberal y de la cultura emprendedora que promueve nos proporciona unas nuevas lentes con las que mirar a la reforma curricular de la LOGSE. Al adoptar estas lentes, las nuevas relaciones discursivas de poder que emergieron en la reforma despojaron al currículo de las posibilidades ideológicas imaginadas en la primera fase de la reforma. Continuando con el análisis que hemos articulado más arriba, se puede argumentar que, así como el estado en el neoliberalismo ya no era responsable del bienestar de los ciudadanos sino de proveerles con la cultura emprendedora mediante la cual se esperaba que los individuos

prosperasen, la reforma curricular también canceló cualquier tipo de responsabilidad que las escuelas pudieran tener sobre la adquisición de los estudiantes de conocimiento escolar específico, redefiniendo su rol para transformarlas en espacios de provisión de las condiciones para que los estudiantes pudieran maximizar sus propias experiencias de aprendizaje. Así pues, el nuevo currículo constructivista fundamentado en la psicología permitiría a los estudiantes, como Coll (1995) había afirmado anteriormente, producir aprendizajes significativos por sí mismos. En este contexto, el aprendizaje pasó a comprenderse como un acto de emprendimiento personal desprovisto del contexto en que había de suceder. Como afirman Tuschling & Engemann (2006), «el centro de atención ya no (era) el curriculum que los aprendices tenían que dominar sino sus habilidades para organizarse y percibir y emplear sus circunstancias como oportunidades de aprendizaje» (p. 458).

En esta nueva manera de entender el rol de las escuelas, la noción constructivista del aprendiz articulada por Coll (1991 & 1995), y posteriormente adoptada por el curriculum oficial de la LOGSE podría identificarse fácilmente como el yo emprendedor necesario para la nueva racionalidad neoliberal que ahora invadía el país. En tanto que la decisión de fundamentar el currículo en la psicología y convertir al aprendiz en el principal recipiente de la educación puede haber surgido en el momento del cambio curricular a finales de los ochenta como una elección 'inocente', el contexto neoliberal en que este cambio tuvo lugar convirtió esta opción en un movimiento ideológico hacia una perspectiva escolar más conservadora. En esencia, la reforma del currículo oficial optó por una noción de aprendiz desnudada de sus contextos sociales, históricos y culturales que, consiguientemente, limitó el aprendizaje a los confines del individuo y dio lugar a una comprensión de este proceso como uno de beneficio propio. Los fundamentos psicológicos del currículo oficial no permitieron un análisis del aprendiz como un sujeto histórico ni un análisis de la enseñanza como parte de diferentes discursos de poder y resistencia. En su lugar, desde esta perspectiva psicológica, el rol democrático de la escuela se tradujo, mediante el enfoque constructivista de la enseñanza, en reclamar el diseño del mejor currículo posible según el conocimiento experto de la psicología educativa y asumiendo que el sujeto es un ser libre y autónomo que elige beneficiarse de los procesos de aprendizaje que le proporciona este currículo.

Repensar el constructivismo

Sería injusto concluir a partir de este análisis que la perspectiva constructivista desarrollada por la LOGSE es culpable de la neoliberalización de la educación en los noventa. Después de todo, como me recuerdan las conversaciones con el profesorado que participó en esta reforma, el constructivismo nunca cambió las prácticas escolares radicalmente. Ciertamente, algunos profesores nunca creyeron ni se comprometieron con una enseñanza constructivista pese a las demandas de la nueva reforma curricular. Sería justo decir, sin embargo, que el constructivismo psicológico apoyado por esta reforma estaba cargado ideológicamente y que sirvió al desmantelamiento de las pedagogías progresistas de comienzos de los ochenta.

Esta atribución del rol del constructivismo en la expansión de las ideologías neoliberales encuentra nuevos argumentos si miramos a las otras reformas educativas a lo largo y ancho del mundo. Silva (1998) argumenta que muchas de las reformas curriculares desarrolladas en Sudamérica en los noventa también eran de naturaleza neoliberal en la medida en que estaban asentadas sobre las mismas pedagogías individualizantes, a las que se refiere como 'pedagogías psi', que formaban el grueso de la reforma curricular española. Woo y Simmons (2008) ilustran cómo la creación de estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el niño fueron la base del nuevo Marco Curricular Nacional adoptado por el Ministerio de Educación Agfano en 2002.

Tabulawa (2003) abunda en este argumento mostrando que las pedagogías centradas en el niño en Botswana se convirtieron en una herramienta occidentalizante al promover la democracia liberal, la versión particular de la democracia predominante en lo que él denomina la zona 'centro' de las naciones industriales (Estados Unidos, Europa occidental y Japón). Este autor argumenta que las agencias de desarrollo educativas que operan desde esta zona centro y trabajan en el cambio educativo en lo que él denomina como estados periféricos, los estados fuera de la zona centro, han elegido las prácticas centradas en el niño como su pedagogía oficial no debido a su mérito educativo sino a sus intenciones ideológicas. Tabulawa explica cómo estas prácticas, habitualmente presentadas como una pedagogía ideológicamente neutral de talla-única-que-sirve-para-todos, fueron elegidas para promover la democracia en países percibidos como dirigidos por regímenes autoritarios. En consonancia con nuestra conclusión sobre la reforma curricular española, su estudio de los programas USAID en Botswana en los ochenta en las áreas de formación previa al ejercicio y en el ejercicio profesional le llevaron a concluir que las pedagogías centradas en el niño fueron una herramienta indispensable para las políticas neoliberales que promovieron la democracia liberal en el país. Desde su punto de vista:

El neoliberalismo se consagró en las políticas de las agencias de ayuda bilateral y multilateral, desplazando a la teoría de la modernización. En lo que respecta al desarrollo del Tercer Mundo, el neoliberalismo conjeturó que el desarrollo económico sólo era posible allí donde había democracia liberal. La educación, como agente de cambio, tuvo que desempeñar un rol indispensable en los procesos de democratización de esos países. Para conseguir esto, las agencias de ayuda identificaron las pedagogías centradas en el niño (debido a sus tendencias democráticas) como la pedagogía apropiada para el desarrollo y expansión de las relaciones sociales democráticas en las escuelas del Tercer Mundo (p. 22).

Es importante advertir aquí que la discusión de este autor no es con el hecho de que se esperara del constructivismo que contribuyera a la democratización del país (pese a que cuestiona los resultados educativos de esta perspectiva). Más bien, lo que discute es la versión específica de democracia occidentalizada promovida desde esta perspectiva y los supuestos que sostienen las agencias de ayuda de que los estudiantes africanos necesitan tales pedagogías porque son incapaces de hacer frente a la autoridad y de pensar de forma crítica e independiente.

Las estrechas conexiones entre las pedagogías centradas en el niño y la agenda neoliberal de los ochenta y noventa plantean cuestiones importantes sobre el papel de estas pedagogías para promover la democracia. Ciertamente, se plantea la cuestión crucial de si estas pedagogías pueden verse como aliados legítimos de la expansión de ideologías políticas más progresistas como las que albergaban muchos educadores españoles a comienzos de los ochenta. A partir de los análisis desplegados en este trabajo, me gustaría responder esta pregunta sugiriendo que es, precisamente al reconocer su naturaleza ideológica y al contextualizarlas dentro de las fuerzas discursivas que refuerzan o entorpecen las relaciones de poder, que el constructivismo podría convertirse en una herramienta real de reformas democráticas. Este reconocimiento, en mi opinión, implica considerar algunos aspectos del constructivismo habitualmente ignorados así como invitar a un debate interdisciplinar sobre las fuerzas discursivas que pueden apoyar esfuerzos progresistas en las escuelas.

El primer elemento que considero importante al calibrar las posibilidades democráticas del constructivismo es el hecho de que hay muchas concepciones distintas que viven bajo este término paraguas (Phillips, 2000; Rosas & Sebastian, 2001; Terwell, 1999). Todas estas concepciones comparten la comprensión del conocimiento como construido y relacional. Cuando se refieren explícitamente a las teorías del aprendizaje, sin embargo, resulta evidente que estas nociones son fruto de enfoques educativos muy distintos. Las pedagogías constructivistas basadas en la teoría de Piaget han sido instrumentales para cuestionar el modelo educativo de transmisión de información

y para imaginar las escuelas como lugares interactivos y excitantes. Sin embargo, la concepción piagetiana del aprendiz como un pequeño científico que construye el conocimiento por su cuenta incluso cuando experimenta con el mundo social a su alrededor se ha mostrado limitada al abordar cuestiones fundamentales de nuestras sociedades multiculturales. La secuencia de desarrollo universal y la individualidad de los procesos de aprendizaje propuestas por Piaget no proporcionan apenas guía, por ejemplo, cuando los docentes tratan de comprender las diferencias de aprendizaje de sus estudiantes según los entornos sociales y culturales o sus expectativas, también diferentes, respecto a la escuela. El constructivismo social, sin embargo, se ha mostrado mucho más prometedor en este sentido. La confianza de Vygotsky en las herramientas psicológicas desarrolladas socialmente (Kozulin, 1998) y su comprensión del aprendizaje como un proceso cultural y colectivo que implica a docente, aprendiz y otros miembros de la comunidad han alentado y legitimado pedagogías más responsables y respetuosas culturalmente (Delpit, 1995; Gutiérrez & Rogoff, 2003; Ladson-Billings, 1994; Moll, 1990). Auparse a esta perspectiva del aprendizaje no permitiría, por ejemplo, pensar que los estudiantes culturalmente diferentes, por mucho que definamos estas diferencias en términos de clase social, etnia, raza o cualquier otra categoría social, 'carecen' de cultura o conocimiento. Muy al contrario, las pedagogías basadas en esta perspectiva del aprendizaje nos obligan a asumir que estos estudiantes llegan a la escuela con una abundancia de conocimiento y experiencia que puede ser diferente del conocimiento socialmente organizado y las experiencias que promueve la escuela, pero que son igualmente ricos y legítimos. Desde esta perspectiva de aprendizaje, el papel de la escuela sería, precisamente, proporcionar modos culturalmente significativos para articular estos dos tipos de conocimiento y experiencia para que los estudiantes puedan ser socialmente competentes sin perder su propia identidad cultural y sus artefactos culturales de aprendizaje. Defender las pedagogías constructivistas, por lo tanto, también significa adoptar una posición ideológica sobre la perspectiva teórica que define el aprendizaje en estas pedagogías.

El segundo elemento importante que necesitamos tomar en consideración al sopesar las posibilidades democráticas del constructivismo es que ninguna elección teórica se traduce nítidamente, ni fácilmente, en prácticas escolares. Sostengo que uno de los defectos mayores en la aplicación de las pedagogías centradas en el niño a lo largo y ancho del mundo, incluyendo España, fue debido a la creencia de que el único obstáculo en esta implantación era la carencia de conocimiento del profesorado sobre estas pedagogías. Tabulawa (2003) discute esta creencia, argumentando que la expansión de las pedagogías centradas en el niño en Botswana por las agencias de ayuda del mundo occidental exigió al profesorado que abandonase sus pedagogías indígenas y que adoptase acríticamente una perspectiva ajena de la enseñanza. Windschitl (2002) nos ayuda a comprender las dificultades de desarrollar perspectivas constructivistas en las escuelas al explicar algunos de los dilemas en que se encuentra el profesorado cuando enseñan según estas prácticas. En sus análisis, los docentes constructivistas comprometidos necesitan abordar cuestiones clave de carácter conceptual, pedagógico, cultural y político. Algunos ejemplos de estas cuestiones son: ¿cuáles son las raíces filosóficas y teóricas del constructivismo? ¿Cuáles son las herramientas que necesito para diseñar un currículum constructivista? ¿Cómo puedo tomar en cuenta los entornos culturales de los estudiantes como parte de mi pedagogía? ¿Cómo puedo implementar el constructivismo en una institución fundada en epistemologías no constructivistas como el objetivismo y el racionalismo? Windschitl ilustra las complejidades de estos dilemas afirmando que

[p]oner el constructivismo en práctica requiere una variedad de destrezas docentes a las que no se refieren directamente los principios de diseño idealizados que provienen de la investigación de las ciencias del aprendizaje o de la retórica general de los movimientos de reforma. El profesorado, por ejemplo, deben aprender a capitalizar, y no a suprimir, las diferencias debidas al entorno en las nociones de los estudiantes; deben ser críticamente conscientes de las dinámicas de su propia cultura

de aula y deben estar atentos a los patrones de discurso de aula así como al pensamiento que les acompaña (p. 160).

En tanto que sostengo que parte de las posibilidades democráticas del constructivismo descansan sobre la defensa de posiciones teóricas en un límite más amplio alineado a las ideologías de la igualdad social, así como de prestar atención a la variedad de dilemas que el profesorado afronta cuando asume estas posiciones; me gustaría también argumentar que el constructivismo solo se puede volver una herramienta para el cambio progresista si es capaz de comprender y discutir las relaciones discursivas de poder que definen sus posibilidades. El impacto limitado sobre la educación en general que algunos momentos constructivistas innovadores, como el movimiento progresista en los EEUU a comienzos del siglo XX o los MRP en el último periodo de la dictadura y el comienzo de la época democrática en España, se convierte en testimonio de que las escuelas se resisten a abandonar la rigidez estructural e intelectual heredadas de la tradición moderna. Ciertamente, estas bolsas de innovación constructivista nos han mostrado cuán vulnerables son las escuelas ante los discursos socialmente dominantes fuera de ellas. Incluso en el caso en que el constructivismo pudiera desarrollar una postura ideológica comprometida hacia la justicia social, y aunque algunas escuelas pudieran conseguir solucionar los dilemas planteados por Windschitl (2002), como algunas han hecho en el pasado y aún en el presente, las fuerzas conservadoras que guardan relación con la sociedad neoliberal podrían fácilmente convertir estos esfuerzos en fútiles al justificar una racionalidad de la desigualdad social. Para hacer frente a estas fuerzas, el campo de la educación necesita, en mi opinión, hacer una invitación convincente a otras disciplinas aliadas para la articulación de una seria propuesta constructivista progresista y para el desarrollo de formas de sostenerla en el tiempo. Esta invitación es especialmente importante en una época de estabilidad democrática como la que España está viviendo en la actualidad, en la que no se espera de ninguna fuerza social ni política que sean motores de transformación social importantes. Este diálogo con otras disciplinas como la filosofía, la historia, la sociología, la antropología, la lingüística, la ciencia política, etc. podría generar el conocimiento necesario para diseñar esta propuesta crítica y comprensiva al plantear cuestiones críticas tales como: ¿Cuáles son las tradiciones filosóficas que han procurado cambios progresistas en la educación? ¿Cuáles son las coyunturas históricas que han reclamado cambios progresistas en la educación y cómo respondieron las escuelas a esa invitación? ¿Qué estructuras y dinámicas escolares permiten o salvaguardan la transformación educativa? ¿Cómo desafían o refuerzan los códigos lingüísticos y verbales de la escuela las relaciones sociales de poder? ¿Cómo nos comprendemos, y a nuestros estudiantes, como seres culturales en una sociedad multicultural? Este debate sería, sin duda, enormemente complicado. Pero también sería, en mi opinión, la única manera en que el constructivismo podría llegar a ser una herramienta democrática seria en la educación y podría evitar la trampa fatal de la que nos advierte la teoría postestructural, a saber, entender las escuelas como agentes de transformación social mientras que los cambios curriculares se centran exclusiva y primordialmente en el ámbito del individuo (Henriques, Hollway, Urwin, Venn, & Walkerdine, 1984; Peters, 1996; Silva, 2001; Walkerdine, 1984).

Referencias bibliográficas

- AIKMAN, S. (2000). Bolivia. En D. COULBY, R. COWEN & C. JONES (Eds.), *World Yearbook of Education 2000: Education in Times of Transition*. (pp. 22-39). London: Kogan Page.
- ARNOVE, R., FRANZ, S., MOLLIS, M. & TORRES, C. A. (1999). Education in Latin America at the End of the 1990s. En R. F. ARNOVE & C. A. TORRES (Eds.), *Comparative Education. The*

- Dialectic of the Global and the Local* (pp. 305-328). Lanzan: Rowan & Littlefield Publishers.
- BARRY, A., OSBORNE, T. & ROSE, N. (1996). Introduction. En A. BARRY, T. OSBORNE & N. ROSE (Eds.), *Foucault and Political Reason. Liberalism, Neo-liberalism and Rationalities of Government* (pp. 1-18). Chicago: The University of Chicago Press.
- BURCHELL, G. (1993). Liberal Government and Techniques of the Self. *Economy and Society*, 22 (3), 267-282.
- CASCANTE, C. (1995). Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 15, 42-61.
- CASCANTE, C. (1997). Neoliberalismo y educación. *Utopías*, 172 (2), 15-36.
- COLL, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 8-11.
- COLL, C. (1995). *Psicología y currículum* (5ª Ed.). Barcelona: Paidós.
- DELPIT, L. (1995). *Other People's Children. Cultural Conflict in the Classroom*. New York: New York Press.
- DOMÍNGUEZ DE MONTOYA, M. DE. M. (2008). Nivel de conocimiento sobre el enfoque constructivista de las maestras de educación parvularia. *Crea Ciencia*, 5 (8), 21-23.
- DOZ ORRIT, J. (1995). Problems of Implementation in Spanish Educational Reform. En O. BOYD-BARRETT & P. O'MALLEY (Eds.), *Education Reform in Democratic Spain* (pp. 79-93). London: Routledge.
- FOUCAULT, M. (1988). Technologies of the Self. En L. H. MARTIN, H. GUTMAN & P. H. HUTTON (Eds.), *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- FOUCAULT, M. (1991). Governmentality. En G. BURCHELL, C. GORDON & P. MILLER (Eds.), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality* (pp. 87-104). London: Harvester/Wheatsheaf.
- GENTILI, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis en América Latina. *Archipiélago*, 29, 56-65.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). The Process of Pedagogic Reform. En O. BOYD-BARRETT & P. O'MALLEY (Eds.), *Education Reform in Democratic Spain* (pp. 113-125). London: Routledge.
- GORDON, C. (1991). Governmental Rationality: an Introduction. En G. BURCHELL, C. GORDON & P. MILLER (Eds.), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality* (pp. 1-49). London: Harvester/Wheatsheaf.
- GUTIÉRREZ, K. D. & ROGOFF, B. (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practices. *Educational Researcher*, 32 (5), 19-25.
- HENRIQUES, J., HOLLWAY, W., URWIN, C., VENN, C. & WALKERDINE, V. (Eds.). (1984). *Changing the Subject: Psychology, Social Regulations and Subjectivity*. London: Methuen.
- HOLMAN, O. (1996). *Integrating Southern Europe. EC Expansion and the Transnationalization of Spain*. London: Routledge.
- KOZULIN, A. (1998). *Psychological Tools. A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- LADSON-BILLINGS, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African-American Children*. San Francisco: Jossey Bass.
- MARAVALL, J. (1987). Education for Democracy. En R. P. CLARK & M. H. HALTZEL (Eds.), *Spain in the 1980s. The Democratic Transition and a New International Role* (pp. 67-78). Cambridge: Ballinger.
- MCVEIGH, P. (2005). Embedding neoliberalism in Spain: From Franquismo to neoliberalism. En S. SOEDERBERG, G. MENZ & P. G. CERNY (Eds.), *Internalizing globalization. The rise of neoliberalism and the decline of national varieties of capitalism*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1995). Preamble to LOGSE. En O. BOYD-BARRETT & P. O'MALLEY (Eds.), *Education Reform in democratic Spain* (pp. 53-64). London: Routledge.
- MOLL, L. C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NIYOZOV, S. (2009). Understanding teaching beyond content and method. Insights from Central Asia. *European Education*, 40 (4), 46-69.
- PHILLIPS, D. C. (Ed.). (2000). *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues*. Chicago: University of Chicago Press.
- PETERS, M. (1996). *Poststructuralism, politics and education*. Westport: Bergin & Garvey.
- RODRÍGUEZ, E. (2001). *Neoliberalismo, educación y género: Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta.
- ROSAS, R. Y SEBASTIÁN, C. (2001). *Piaget, Vygotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- ROSE, N. (1992). Governing the enterprising self. En P. HEELAS & P. MORRIS (Eds.), *The values of the enterprise culture* (pp. 141-164). London: Routledge.
- ROSE, N. (1996). Governing "advanced" liberal democracies. En A. BARRY, T. OSBORNE & N. ROSE (Eds.), *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (pp. 37-64). Chicago: The University of Chicago Press.
- ROSE, N. (1998). *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAMOFF, J. (1999). Institutionalizing international influence. En R. F. ARNOVE & C. A. TORRES (Eds.), *Comparative education. The dialectic of the global and the local* (pp. 51-90). Lanham: Rowan & Littlefield Publishers.
- SILVA, T. T. DA (1998). Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regimenes neoliberales. *Archipiélago*, 38, 56-61.
- SILVA, T. T. DA (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- TABULAWA, R. (2003). International aid agencies, learner-centred pedagogy and political democratisation: A critique. *Comparative Education*, 39 (1), 7-26.
- TERWELL, J. (1999). Constructivism and its implications for curriculum theory and practice, *Journal of Curriculum Studies*, 31 (2), 195-199.
- TUSCHLING, A. & ENGEMANN, C. (2006) From Education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (4), 451-469.
- VARELA, J. (1991). El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 56-59.
- VARELA, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.
- WALKERDINE, V. (1984). Developmental psychology and the child-centred pedagogy: The insertion of Piaget into early education. En J. HENRIQUES, W. HOLLWAY, C. URWIN, C. VENN & V. WALKERDINE (Eds.), *Changing the subject: psychology, social regulation and subjectivity* (pp. 153-202). London: Methuen.
- WINDSCHITL, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72 (2), 131-175.
- WOO, Y. Y. J. & SIMMONS, J. A. (2008). Paved with good intentions: Images of textbook development in Afghanistan. *Asia Pacific Journal of Education* 28 (3), 291-304.

Referencias electrónicas

- MARTINEZ BONAFÉ, J. (2001). Arqueología del concepto compromiso social en el discurso pedagógico de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación*. Recuperado el 6 de mayo de 2011, de: <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>
- PLATAFORMA ASTURIANA DE EDUCACIÓN CRÍTICA. (1998). Por una revisión crítica de la reforma educativa. *HEURESIS*. Recuperado el 6 de mayo de 2011, de: <http://www2.uca.es/HEURESIS/pdf/recri.pdf>

Dirección de contacto: Encarna Rodríguez Pérez. Department of Educational Leadership. Saint Joseph's University. Barbelin, 211. 5600 City Avenue. Philadelphia, PA 1831. EE.UU. E-mail: erodrigu@sju.edu