

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

---

Volumen 29 Número 81

7 de junio 2021

ISSN 1068-2341

---

## Ciencia, Poder y Regímenes de Verdad en Textos Académicos sobre Acceso a la Profesión Docente<sup>1</sup>

*Héctor Monarca*

Universidad Autónoma de Madrid

España

**Citación:** Monarca, H. (2021). Ciencia, poder y regímenes de verdad en textos académicos sobre acceso a la profesión docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(81).

<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5373>

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es poner en evidencia los efectos performativos-ideologizantes de los discursos científicos, en este caso, a través del análisis de textos académicos publicados en España sobre una temática muy específica: los “procesos selectivos para el acceso al trabajo docente” en el sistema educativo público. Epistemológicamente parte del supuesto de que las ciencias sociales en general y las educativas en particular han estado relacionadas desde su origen con los procesos de producción y reproducción del orden social. Por tanto, asumiendo la perspectiva bourdieana, la ciencia es abordada en este trabajo como un campo de poder que asume de manera explícita e implícita diversos supuestos con respecto al mundo. Metodológicamente se trata de un artículo de revisión desde una perspectiva histórica-dialéctica-crítica. De esta manera, los textos son analizados como expresión de intereses y posiciones diversas que forman parte de disputas vinculadas al campo educativo en particular o al orden social en general, lo instituido, “o político” en el sentido de Castoriadis (1996), poniendo en evidencia de esta manera una praxis política.

---

<sup>1</sup> Este artículo se ha elaborado como parte del proceso de revisión-investigación del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» que ha sido presentado en la convocatoria 2020 de ayudas a «Proyectos de I+D+i», en el marco del Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020».

**Palabras clave:** orden social; ciencia; saber-poder; ciencias sociales; ciencias de la educación; regímenes de verdad; selección del profesorado

**Science, power and regimes of truth in access to teaching profession academic texts**

**Abstract:** The objective of this work is to highlight the performative-ideological effects of scientific discourses, in this case, through the analysis of academic texts published in Spain on a very specific subject: “selective processes for access to teaching work” in public educational system.

Epistemologically, it starts from the assumption that the social sciences in general and the educational sciences in particular have been related from historical processes of production and reproduction of the social order. Therefore, assuming the Bourdiean perspective, science is addressed in this work as a field of power that assumes explicitly and implicitly various assumptions regarding the world. Methodologically it is a review article from a historical-dialectical-critical perspective. In this way, the texts are analyzed as an expression of diverse interests and positions that are part of disputes related to the educational field in particular or to the social order in general, the instituted, “the political” in the sense of Castoriadis (1996), evidencing a political praxis.

**Key words:** social order; science; knowledge-power; social sciences; educational sciences; regimes of truth; teacher selection

**Ciência, poder e regimes da verdade em textos acadêmicos sobre o acesso à profissão docente**

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é destacar os efeitos ideológico-performativos dos discursos científicos, neste caso, através da análise de textos acadêmicos publicados na Espanha sobre um assunto muito específico: os «processos seletivos de acesso a trabalho docente» no sistema público de ensino. Epistemologicamente, parte do pressuposto de que as ciências sociais em geral e as ciências da educação em particular estão relacionadas desde o início aos processos de produção e reprodução da ordem social. Portanto, assumindo a perspectiva bourdiana, a ciência é abordada neste trabalho como um campo de poder que assume explícita e implicitamente várias suposições sobre o mundo. Metodologicamente, é um artigo de revisão de uma perspectiva histórico-dialética-crítica. Dessa forma, os textos são analisados como expressão de diversos interesses e posições que fazem parte de disputas relacionadas ao campo educacional em particular ou à ordem social em geral, o instituído, o “político” no sentido de Castoriadis (1996), evidenciando assim uma práxis política.

**Palavras-chave:** ordem social; ciência; conhecimento-poder; ciências sociais; ciências da educação; regimes da verdade; seleção de professores

## **Ciencia, Poder y Regímenes de Verdad en Textos Académicos sobre Acceso a la Profesión Docente**

La idea de que la ciencia es un ámbito autónomo y neutro, que se rige por principios basados en un supuesto bien común, ha sido puesta en entredicho hace ya tiempo desde múltiples perspectivas, mostrándose su relación con intereses, intenciones y compromisos de diverso tipo (Adorno, 1971; Habermas, 1995; Popkewitz, 1988), tanto las ciencias naturales como las ciencias sociales. Estas últimas, específicamente, se han vinculado en su origen a la producción del orden social y su legitimación. En este sentido, ha sido destacado su papel en la configuración tanto de los Estados-nación (Borón, 2006; Castro-Gómez, 2010), como del sistema-mundo capitalista, colonialista y patriarcal (Fraser & Jaeggi, 2019; Grüner, 2016; Lander, 2000; Wallerstein, 1979). Por su parte, las ciencias de la educación jugaron un papel en un sentido similar y, además, participaron en la producción de un campo educativo fragmentado y jerarquizado (Monarca, 2017), y en la conformación de la burocracia administrativa estatal (Hofstetter & Schneuwly, 2002), destacando en la actualidad la peculiar relación que mantiene con los nuevos centros de poder-verdad: los organismos y asociaciones internacionales (Schriewer, 2011).<sup>2</sup>

De esta manera, la ciencia se analiza en este trabajo como un campo de poder (Bourdieu, 2002), una “práctica”<sup>3</sup> productora y reproductora del orden social, que asume de manera explícita e implícita diversos supuestos con respecto al mismo. Poner en evidencia este rasgo supone destacar el poder simbólico que la misma tiene “de constituir lo dado por la enunciación, de hacer ver y de hacer creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo” (Bourdieu, 2014, p. 71). Cuando menos, supone reconocer la inevitable disputa entre “enfoques conceptuales y epistemológicos” que “compiten permanentemente entre sí para comprender y explicar los fenómenos” (Popkewitz, 1988, p. 33), cada uno de los cuales es portador de concepciones diversas relacionadas con el orden social, su producción y su reproducción.

Esta línea argumentativa, tal como sostienen Bourdieu & Wacquant (2008), pone de relieve el conflicto relacionado con la lucha por “la autoridad científica en el campo de la ciencia social, esto es por el poder de producir, impulsar e inculcar la representación legitimada del mundo social” (p. 81). Lo mismo sucede dentro del campo educativo y las disputas por la autoridad de los enunciados de verdad que este produce y difunde, como así también por la legitimidad para hacerlo.

Este trabajo pretende ser una contribución a la comprensión de los “regímenes de verdad” que configuran el orden social, los campos científicos y el trabajo académico (Bourdieu, 2002), es decir, las racionalidades socio-históricamente configuradas que lo sostienen (Monarca et al., 2021). En este caso se procura poner en evidencia los principios estructurados y estructurantes en el cual emergen las categorías de orden, clasificación y diferenciación del campo educativo (Bourdieu, 2014) a partir del análisis del conocimiento producido sobre una temática específica: los “sistemas de selección para el acceso a la profesión docente” en el sistema educativo público en España. El objeto de este abordaje no es la temática en sí, sino los regímenes de verdad que subyacen en el tratamiento que la literatura seleccionada realiza de la misma.

Un primer aspecto a mencionar relacionado con los regímenes de verdad como marco de este trabajo, se vincula a los efectos performativos que el positivismo, la racionalidad estadística y las

---

<sup>2</sup> Destacar este papel de las ciencias no supone ignorar la existencia de posiciones de disputa, cuestionamiento, crítica, resistencia y praxis alternativas.

<sup>3</sup> Hablar aquí de práctica para referirnos a la ciencia resulta especialmente relevante en tanto tiene la intención de interpelar al sentido dominante: una idea empirista y positivista de práctica asociada exclusivamente a la escolarización, la enseñanza y el aprendizaje, que contribuye a reproducir la fragmentación, diferenciación y jerarquización del campo educativo: sus instituciones, actores y saberes.

ciencias empírico-analíticas, especialmente las de la conducta, han tenido en las ciencias sociales en general y en las educativas en particular. Esto contribuyó a producir y a reproducir una idea bastante hegemónica en la actualidad<sup>4</sup> acerca de la “separación de la ciencia respecto de las cuestiones morales y éticas, una idea del mundo social como conjunto de sistemas de variables empíricas diferenciables” (Popkewitz, 1988, p. 61). Junto con lo anterior, es importante señalar el papel del conocimiento en la sociedad actual y, sobre todo, la disputa por el conocimiento válido (Barroso & Carvalho, 2011) en el marco de una agenda política en educación e investigación promovida por nuevos centros de poder-saber, fundamentalmente organismos, fundaciones y asociaciones internacionales (Dale, 2000; Edwards, 2014). En este contexto es posible reconocer distintos tipos de relaciones «basadas en el conocimiento» que se establecen entre diversos agentes: 1-organismos, fundaciones y asociaciones internacionales, 2-ministerios u otros organismos nacionales, 3-universidades, investigadores e investigadoras y 4-escuelas, profesorado<sup>5</sup>; con una distribución diferenciada de posibilidades para «el decir» y «el hacer» en el campo educativo. Aquí es preciso destacar la existencia de diversos dispositivos de gobernanza que regulan tanto la producción académica del conocimiento válido en general, como las prácticas de difusión, divulgación y circulación de diversos tipos de saberes en particular (Beigel, 2013).

En este marco, los textos académicos pueden ser analizados como discursos que reflejan formas de entender el mundo social y que asumen posiciones-intereses que orientan disputas relacionadas con esas formas de entenderlo-definirlo. Textos producidos en un contexto institucionalizado caracterizado por la tendencia mercantilizadora en la que se está ubicando la educación superior (Wee & Monarca, 2019). Contexto en el cual empieza a abundar un tipo de producción, al menos en algunas áreas de conocimiento, cada vez más subsidiaria de los nuevos centros de poder-saber que tienen un mayor protagonismo como «fábricas de verdad». Lo cierto es que esto supone una retirada de la Universidad<sup>6</sup> de las disputas por las formas de entender el mundo, una retirada de la discusión sobre el orden social y su disputa, una retirada como actor protagonista de los procesos de construcción social de la realidad; para asumir, en cambio, un papel espectador, acompañante, colaborador y legitimador del orden social establecido y, con ello, su retirada definitiva de la política (Castoriadis, 1996). En este sentido, se procura analizar la manera en que la ciencia, el conocimiento, se ubica en relación con «lo político», entendido como lo instituido, y «la política», entendida como su disputa.

En este proceso es muy llamativo analizar cómo han entrado al «campo educativo» conocimientos relacionados con la economía en general y la gestión de empresas en particular, articulado con una racionalidad estadística y positivista, empírico-analítica, que se reactualiza en este marco. A esto ha ayudado el papel de los organismos-asociaciones internacionales y el peso de la investigación anglosajona; generándose así un problemático proceso de inmigración de ideas-conceptos-saberes (Bourdieu, 2000, 2002, 2014; Bourdieu & Wacquant, 2008). En este sentido, es preciso mencionar la manera en la que la literatura —como por ejemplo la que aquí se analiza— recoge y trata como “evidencias universales” los “conocimientos” contextuales contingentes, social e

---

<sup>4</sup> Asumir esto no significa que no se reconozca también que “la historia de las ciencias sociales y de la educación está relacionada con las rupturas, tensiones y luchas que se producen en la sociedad y que penetran en los diferentes dominios institucionales” (Popkewitz, 1988, p. 220).

<sup>5</sup> En algunos contextos los “Institutos Superiores de Formación Docente” se constituyen en otro actor que podría considerarse de manera diferenciada.

<sup>6</sup> Se trata de un tema complejo que merece mayor profundidad. Más que defender una verdad, esta afirmación pretende tener un efecto en el lector, señalando una falta, un objeto deseado. No supone necesariamente asumir que la Universidad haya ocupado en todos los casos ese lugar añorado, ni tampoco que se desconozca que otras Universidades lo han intentado ocupar y lo puedan estar haciendo.

históricamente configurados que presenta la literatura de otros contextos —en general anglosajona y de organismos-asociaciones internacionales. Ante este hecho, es preciso insistir en que estas fuentes que se toman como referente objetivo, neutro y universalmente válido emergen en un contexto de opciones políticas que quedan invisibilizadas, algo que suele quedar fuera de los análisis en los procesos de inmigración mencionados.

En este contexto en el que la dimensión ético-política-poder del conocimiento queda invisibilizada, se podría formular la hipótesis de que los procesos de producción y divulgación en las ciencias sociales en general y en las ciencias de la educación en particular, han quedado condicionados por una clara y predominante «orientación hacia la política» (Palamidessi et al., 2014) y la “práctica educativa”<sup>7</sup>, lo cual refuerza su rasgo técnico-instrumental y, por otro lado, muchas veces coloca a la producción académica en una lógica claramente mercantilizadora y burocratizadora. Un tipo de conocimiento orientado exclusivamente a la gestión con vistas a “hacer eficiente y eficaz la administración de las instituciones” (Popkewitz, 1988, p. 223), quedando el papel crítico y problematizador desdibujado o totalmente ausente.<sup>8</sup>

Es preciso recordar que las ciencias de la educación se desarrollaron en relación con los saberes escolares, la formación de maestros y maestras, y las necesidades de gobierno en un proceso progresivo de diferenciación de funciones, actores e instituciones (Hofstetter & Schneuwly, 2002). Este hecho, al menos en algunos contextos nacionales, sujetó a las ciencias de la educación a una racionalidad instrumental que ha sido y es un obstáculo, no solo para ir más allá del orden instituido sino, incluso, para interpelarlo, desnaturalizarlo, problematizarlo. Esta dependencia dificulta el construir un espacio que contribuya a analizar de manera radical el orden de las cosas en el marco de un proceso que genere nuevas categorías para pensar lo social. Asumir un inevitable y obligado vínculo entre «ciencia» y una «realidad ya construida» sobre la que no se habla y no se disputa, supone clausurar la política; un problema que no aparece en las agendas de política educativa y que hoy es preciso asumir.

## Metodología

El objetivo de este trabajo es poner en evidencia los efectos performativos-ideologizantes de los discursos científicos, en este caso concreto, a través del análisis de textos académicos publicados en España sobre una temática muy específica: los «procesos selectivos para el acceso al trabajo docente» en el sistema educativo público. A efectos de su consideración como textos académicos solo se ha tenido en cuenta que hayan sido publicados en revistas indexadas o tesis doctorales y que se refieran a España. En este sentido, se realizó una búsqueda de textos académicos publicados en los últimos diez años en bases de datos de uso habitual en España: Dialnet, Web of Science, SCOPUS y Teseo. A partir de esta búsqueda se han identificado apenas 13 textos que abordaban específicamente la temática mencionada, los cuales se encuentran recogidos en el Anexo I, tratados como documentos y no como fuentes bibliográficas de referencia. Destacar que en esta selección no

---

<sup>7</sup> Se hace referencia a un conocimiento listo para usar, funcional al actual orden de las cosas, las cuales son asumidas sin más.

<sup>8</sup> No se está diciendo con esto que este tipo de saber técnico-instrumental no pueda tener algún sentido en el actual orden de las cosas; pero sí se quiere insistir en que no parece adecuado, desde una mirada democratizadora, que esta racionalidad invada todos los ámbitos del pensamiento y la producción académico-intelectual. Es preciso tener en cuenta que la presión que ejercen los nuevos centros de poder-saber puede terminar de invisibilizar la historia de un conocimiento orientado a interpelar, cuestionar, dudar; un contra-poder crítico (Bourdieu, 2014) que mantenga vivas y activas las utopías democratizadoras.

entran los trabajos realizados desde el campo del derecho, ni los trabajos históricos que abordan la cuestión, en este último caso, algunos de ellos fueron utilizados como fuentes teóricas.

Metodológicamente se trata de un artículo de revisión desde una perspectiva histórica-dialéctica-crítica (Anderson, 1986). De esta manera, los textos son analizados como expresión de intereses y posiciones diversas que forman parte de controversias vinculadas al campo educativo en particular o al orden social en general, lo instituido, «lo político» en el sentido de Castoriadis (1996), poniendo en evidencia de esta manera una praxis política. Existe una importante tradición de Análisis Crítico del Discurso (ACD) de textos habitualmente llamados «de política», elaborados generalmente por organismos internacionales o nacionales; sin embargo, es mucho menos frecuente hacerlo con textos académicos como los aquí seleccionados. Al igual que en las aproximaciones del Análisis Crítico del Discurso (ACD), se pone la atención en la ideología y el poder (Fairclough, 1999; Van Dijk, 1998), aquí en un marco dialéctico-materialista (Farrán, 2011).

Se asume aquí que los textos son productos complejos, portadores de significados diversos y en ocasiones contradictorios de un discurso social más amplio. En esta línea, y en coherencia con los supuestos teóricos que sostienen este trabajo, el análisis no busca desmenuzar los textos en fragmentos aislados ni asociarlos con posiciones coherentes y sistemáticas. Se trata más bien de mostrar cómo, de manera sutil, poco sistemática y poco o nada explícita, ciertas ideas que afectan a las relaciones de poder y a las prácticas de producción-reproducción de un campo cobran fuerza en los textos académicos vistos como discurso de poder. En este sentido, aunque se intercalarán fragmentos extraídos de los documentos analizados en algunos casos, de acuerdo con el enfoque teórico-metodológico asumido, la relevancia de las posiciones identificadas está dada por la forma en que aparecen en un conjunto de textos y no en uno de ellos de manera aislada y, sobre todo, por la forma en la que estas posiciones son confrontadas, teorizadas y puestas en evidencia desde los supuestos de este trabajo.

De esta manera, el análisis de los documentos estuvo orientado por la búsqueda de “concepciones” que aparecieran reflejadas de manera más o menos persistente y que tuvieran un fuerte efecto ideologizante y de poder dentro del campo educativo en general, del profesorado como uno de sus actores y del orden social en general. Tal como se ha explicado, se ha asumido previamente que el campo educativo se encuentra claramente fragmentado, diferenciado y jerarquizado (Monarca, 2017). De esta manera, estas concepciones actuarían a modo de categorías que, por un lado, «demarcan» el campo y las posibilidades de sus actores (Bernstein, 1988) y, por otro, «enmarcan», «orientan» y «sujetan» las discusiones, tanto en el campo educativo en particular como en la producción y reproducción del orden social en general (Bourdieu, 2000, 2002, 2014).

Es muy importante aclarar que no se trata de un análisis de la posición de sus autores y autoras, la cual no se puede concluir por el trabajo aquí realizado, sino de posiciones-concepciones que aparecen de manera más o menos reiterada en varios de los textos seleccionados. Por otro lado, tal como se ha anticipado, estas posiciones tratadas de una manera temáticamente diferenciadas en este análisis no permiten arribar a una conclusión con respecto a las posiciones de los textos vistos individualmente. El acento ha estado puesto en el texto como portador de concepciones que forman parte de un contexto social-discursivo más amplio.

### **Literatura Académica y Régimen de Verdad: Lo que el Texto Invisibiliza**

De acuerdo con lo explicado en páginas anteriores, los textos académicos son portadores de diversas posiciones, no siempre coherentes y sistemáticas, relacionadas con el mundo social y, en este caso, con el campo educativo en general y la profesión docente —y varios aspectos específicos relacionados con la misma— en particular. En este apartado se analizan aquellas concepciones que se han identificado como recurrentes en los textos analizados.

## El Desprecio de la Dimensión Teórica

Un aspecto recurrente en los textos analizados es el que se refiere a la no necesidad o aparente no prioridad del «conocimiento» en estos procesos selectivos (Ver, por ejemplo, Documentos 5, 6, 9, 11, 12 en Anexo I<sup>9</sup>). Es cierto que en ninguno de ellos se conceptualiza este aspecto, algo que en sí mismo resulta problemático. Sin embargo, en su tratamiento y uso subyacen algunas concepciones que deben ser analizadas en profundidad. Dos aspectos importantes es posible destacar de este análisis: 1-lo innecesario de la teoría para el profesorado y 2-un importante dualismo teoría-práctica, aspecto que se analizará más adelante.

La devaluación de la teoría emerge de manera implícita por la forma en la que se habla del conocimiento, el cual, en última instancia, parece ser que se relaciona con la primera. La forma que tienen los textos de hablar del conocimiento, como algo aparentemente excesivo en los procesos selectivos del profesorado, dando a entender que no son necesarios, o al menos, no tan necesarios como otros componentes que se destacan: por ejemplo, tal como se expresa en uno de los textos, “valores, creencias, compromisos, sensibilidades, madurez emocional, altruismo social, conocimientos” (Documento 6, p. 191), o como se puede apreciar en este otro caso, en el que se pone en cuestión la dimensión académica de las pruebas de selección, insistiendo en que “hace ya tiempo que los expertos reclaman la necesidad de garantizar otras condiciones adicionales, relacionadas con las actitudes y las habilidades interpersonales” (Documento 5, p. 49), está generando un dualismo que contribuye a demarcar una frontera bastante rígida entre un tipo de conocimiento no tan necesario —que parece ser equivalente a teoría— y algo que, por la forma en la que los textos analizados lo reflejan, sería por deducción lógica un equivalente a «no conocimiento»: estas habilidades, competencias, valores, rasgos personales, etc.

Algo que no se hace al no explicitar los paradigmas en los que se enmarcan sus análisis, es admitir que este dualismo es propio de un enfoque empírico-analítico que asume *a priori* unos principios de comprensión del mundo social que resultan muy problemáticos para una aproximación a fenómenos complejos (Popkewitz, 1988). Para ilustrar con un ejemplo lo problemático de este enfoque podemos pensar en la lectoescritura como un elemento cultural de máxima importancia dentro de los procesos de escolarización. Si se asume la visión del conocimiento recién comentada, llegaríamos a la conclusión que se trata de una habilidad o de técnicas que el profesorado debe poseer. Simplificado de esta manera nos lleva a no comprender la vinculación de la lectoescritura con una gran variedad de conocimientos provenientes de diversos campos. Pensar que se trata de un asunto de capacidad y habilidad técnica es desconocer profundamente lo que la lectoescritura y su enseñanza suponen. Acceder al conocimiento producido sobre esta temática: estudios, investigaciones, conceptualizaciones y problematizaciones de la misma —dentro de las cuales, por supuesto, deberían entrar «estudios de caso» de diversas características—, parece ser fundamental para ofrecer al profesorado una fuente desde donde reflexionar, desarrollar la enseñanza específica de la lectoescritura, establecer relaciones con la enseñanza de otros conocimientos transversalizando así la lectoescritura como componente curricular, tomar decisiones que surjan de las necesidades contextuales de su práctica, valorar los procesos de aprendizaje que van realizando los estudiantes, etc. Este es solo uno de los muchos ejemplos que podemos encontrar dentro del trabajo docente.

Transmitir una concepción implícita o explícita de «no necesidad de tanto conocimiento» es especialmente preocupante en una profesión que tiene, justamente, una clara función relacionada con el conocimiento-cultura (Terigi, 2010) en un orden social determinado o posible. Por supuesto, para llegar a esta conclusión es necesario un amplio conocimiento que permita ubicar los debates y

---

<sup>9</sup> Con el fin de que los y las lectoras puedan acudir a las fuentes empleadas en el análisis, en el Anexo I se establece la relación de textos-documentos con el link que da acceso al mismo.

problemáticas en espacios públicos y colectivos de construcción de lo social. En esta línea, paradójicamente, no hay ningún trabajo empírico que demuestre que la formación académica del profesorado es excesiva; la hipótesis podría ser más bien la contraria: la de su excesiva debilidad, tal vez en sintonía con otra hipótesis, que en parte podría encontrar confirmación en los textos que se han analizado: en muchos casos no hay expectativas de exigencia académica, ni en estudiantes de profesorado, ni en sus docentes, ni en los y las investigadoras y expertos que hablan sobre ello. Esta es la tendencia que se ve reflejada en los textos de manera más o menos explícita, tal como podemos ver, por ejemplo, en la afirmación que hace el Documento 11 para reforzar su crítica al proceso actual de selección de docentes: “la esencia de esta selección ha estado determinada por la demostración de la posesión intelectual de unos conocimientos teóricos” (p. 189).

Por otro lado, de acuerdo con los estudios sobre las profesiones (Aldrich & Ruef, 2006; Guillén, 1990; Urteaga, 2008), justamente el conocimiento teórico ofrecido de manera prolongada y sistemática ha sido reconocido como una de las características principales para dar el estatus de profesión a un determinado trabajo. Al margen de otras posibles consideraciones al respecto, sí es importante destacar que el quitar importancia a esta necesidad en el trabajo docente, no solo tiene un efecto de desvalorización de la profesión, algo que tantas veces se reclama, sino, sobre todo, un claro efecto de desempoderamiento por mantener alejado al profesorado de un conocimiento potencialmente relevante.

En realidad, los textos analizados no critican al conocimiento, solo dan a entender que no se debe insistir tanto en este cuando se trata del trabajo docente. En ocasiones se refieren a un tipo de conocimiento lineal y mecánico; sin embargo, sin mayores precisiones ni profundización es el conocimiento, la teoría sin más la que termina siendo cuestionada, rechazada. Sin decirlo de manera explícita, conocimiento actúa aquí, tal como sugiere Bernstein (1988), a modo de «categoría demarcadora» para diferenciar el saber de la academia y expertos —al que parece quedar reservado el privilegiado concepto de conocimiento— de los demás saberes, al que no se le daría este estatus, pero tampoco el de saber (Alliaud, 2014; Terigi, 2010). Aquellas otras cuestiones a las que la literatura analizada hace referencia, que son más importantes para el profesorado que el conocimiento, pero al que ni siquiera se cataloga como saberes, son los valores, rasgos de personalidad, actitudes, habilidades, etc.; aspectos que serán analizados más adelante. Pensar que esto no es o no se relaciona con el conocimiento-saber, es ya una posición teórica que necesita ser explicitada, como así también los efectos que esta fragmentación produce. Se trata de una aproximación empírica-analítica al acto de conocer y de construcción de conocimientos y significados que no contribuye a su comprensión (Bruner, 1997).

En este sentido, se aprecia la falta de una mirada más global al tema del conocimiento y su relación con las funciones del docente y de la escuela (Monarca, 2009). En un análisis de la literatura sobre el tema, podríamos coincidir en que, al menos una de estas funciones tiene que ver con acercar al sujeto a una forma de comprender el mundo, de entenderlo y de ponerlo en situación de poder participar en él. Para que un docente haga esto, al menos desde un espacio público de construcción de lo social, no solo sería deseable que comprendiera que el mundo es una construcción socio-histórica que exige el dominio-comprensión de complejos sistemas de conocimientos-pensamientos-saberes que lo explican y que estos tienen distintos efectos sobre el mundo social. Además, tiene que saber cómo se desarrollan prácticas de enseñanza capaces de construir la posibilidad de esta comprensión en y con otros y otras (Monarca, 2009). Desde esta perspectiva es complicado no asumir el papel predominante de la teoría como sistemas complejos de conocimientos-pensamientos-saberes objetivados que ofrecen supuestos acerca del funcionamiento del mundo social y natural, incluidos conocimientos acerca de la escolarización y su relación con lo social y, por supuesto, conocimientos sobre cómo desarrollar prácticas de enseñanza enmarcadas en esta relación.



Estos abordajes reflejan un vacío importante en la teorización relacionada con lo que supone la educación como proceso orientado a la incorporación de los sujetos a la cultura (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992) o, dicho en otros términos, la incorporación de la cultura en los sujetos. Al no hacerlo, los textos incorporan temas, problemas e ideas naturalizadas que circulan en discursos-praxis de poder que no son ni pueden ser problematizadas ni criticadas sin un marco teórico que habilite esta posibilidad.

En este sentido, otro aspecto a destacar es que, en esta forma de entender el conocimiento que aparece en los textos analizados, subyace una conceptualización del mismo como sistema-categoría meramente formal, externa al sujeto. Lo problemático de esto es que no lo contempla como sistema socio-histórico de representación de la realidad, y por tanto, activos en la configuración del sujeto y las disputas asociadas con estos procesos. Por otro lado, alejado el conocimiento de su potencialidad simbólica configuradora del mundo y el sujeto, quedamos ajenos a la posibilidad de participar, de alguna manera en su disputa. Sin duda, este tratamiento que hace la literatura del conocimiento contribuye a reforzar la ya de por sí extendida fragmentación entre teoría y práctica educativa (Carr & Kemmis, 1988; Freire, 1985; Monarca, 2009), esencializando una mirada que otorga una supuesta autonomía ontológica a estos ámbitos con un profundo efecto performativo-clasificador del campo educativo y sus actores. Por supuesto, dejando al profesorado la tan deseada práctica, mientras los demás investigan, formulan leyes educativas y toman decisiones sobre el funcionamiento de la educación. En este sentido, esta literatura, posiblemente sin buscarlo, estaría contribuyendo a mantener un *statu quo* en el que el profesorado queda alejado de un conocimiento que le ofrecería, en cualquier caso, mayores posibilidades para comprender y fundamentar su práctica.

No podemos dejar de pensar en el parecido que tienen estas concepciones empobrecedoras del conocimiento referidas a la formación y selección del profesorado con el análisis que realiza Aida Terrón Bañuelos (2015), quien relaciona la fragmentación, diferenciación y jerarquización del campo educativo en España con la

[...] progresiva conformación del saber experto [...] que terminaría escindiéndose, como un «saber académico», del «saber práctico» de la escuela, negando, al hacerlo [...] el estatuto no ya de ciencia, sino incluso de saber, al acervo de la experiencia práctica del maestro desde las nuevas reglas de verdad de la pretendida “ciencia de la educación” [...]; lo cual contribuyó, ya desde finales del siglo XIX, a depreciar aún más el “oficio de maestro”. (p. 99)

### La “Práctica” como Realidad-Verdad o la más Bella del Reino

Relacionado con el apartado anterior, otro de los aspectos continuamente mencionado en la literatura analizada es la supuesta supremacía de la práctica por sobre cualquier otra cosa, como si ella fuese una fuente de verdad, certeza y bondad en sí misma (Ver en Anexo I Documentos 2, 5, 6, 9, 11, 12). Aunque lo problematiza, así lo refleja con claridad el Documento 3: “Una ... formación práctica del profesorado es uno de los pocos temas que cuenta con un consenso inicial amplio de las distintas fuerzas políticas” (p. 55). Es la típica aproximación empirista-positivista que ya fuera cuestionada de forma reiterada en el pasado (Berger & Luckmann, 2001; Husserl, 1982; Schütz, 2003; etc.). No hay novedad, seguimos en este punto. En esta línea, Shulman (1987) nos dice que no hay mundo real del aula, del aprendizaje y de la enseñanza; sino que hay muchos mundos reales. De igual manera, Davini (1995) considera que:

[...] se requiere cuestionar la visión de la práctica como espacio de “lo real”. Si la práctica es “lo real” que se impone con fuerza de “dato objetivo”, lo que nos queda es adaptarnos a ella [...] La visión que identifica la práctica como “la realidad de la escuela” desconoce el papel que juegan la subjetividad y los marcos interpretativos

de los sujetos en la definición de “lo real” [...] se trata de comprender que “lo real” no es una presencia objetiva monolítica sino que está fuertemente determinada por la manera como los sujetos lo perciban y lo construyan; la realidad es, también, aquello que está interiorizado en las personas [...] Las creencias, los valores y, en fin, la ideología definen el marco desde el cual se describe e interpreta la realidad. (pp. 115-116)

Por otro lado, uno de los aspectos problemáticos de esta fragmentación tiene que ver con la permanente reactualización de la racionalidad técnica-burocrática del trabajo docente y, de esta manera, con el reforzamiento de la fragmentación del campo educativo comentado en la introducción. Tal como ya se ha mencionado, Popkewitz (1988) explica que estas concepciones se asocian al paradigma empírico-analítico en el cual la teoría queda claramente separada de la práctica. Desde estos supuestos, “los investigadores crean, descubren o idean teorías sobre el comportamiento social” en donde “estos sistemas simbólicos están separados de la práctica, al igual que los valores están separados de los hechos” (p. 69). En un sentido contrario a este paradigma, al igual que el autor anterior, Carr & Kemmis (1988, p. 51) sostienen que “en la praxis, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica” y que, por tanto, “deben entenderse como mutuamente constitutivos, en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, en el seno del proceso histórico vivo que se manifiestan en toda situación social real”.

Esta idea, en la que se aprende a ser maestro a través del aprendizaje práctico y se mejora de la misma manera, como si se tratara de un aprendizaje por asociación, imitación, ensayo y error, coincide con lo que Hargreaves llamó en su famoso trabajo del año 2000, etapa preprofesional. De la misma manera, nos recuerda una vez más a ciertos estudios históricos como, por ejemplo, el de Aida Terrón Bañuelos (2015), quien explica que, ya en 1888, en el marco de las discusiones relacionadas con el asociacionismo de los docentes en España, estos expresaban su preocupación por los emergentes discursos sobre la formación del profesorado que los remitía “a una especie de silencio operativo [...] a quienes sólo sabían de la práctica” (p. 100). No se puede perder de vista que, en España, como en otros lugares, supuso una lucha histórica el ubicar la formación docente en la universidad<sup>10</sup>, proceso que ahora está en vías de retroceso en algunos contextos<sup>11</sup>. Desandar ese recorrido puede tener diversos riesgos, sobre todo sin un análisis socio-histórico de la conformación del campo educativo fragmentado y jerarquizado que tenemos (Hofstetter & Schneuwly, 2002; Monarca, 2017), y de la influencia de los nuevos centros de poder-verdad (Dale, 2000; Edwards, 2014; Schriewer, 2011), algo que al no ser abordado por la literatura revisada no contribuye a desnaturalizar ciertas concepciones y prácticas que configuran el campo educativo y que precisan de un abordaje crítico.

### **Buenas Personas: Valores, Actitudes, Rasgos de Personalidad**

En la misma línea que lo comentado anteriormente, no se entiende la manera en que la literatura analizada plantea el tema de la moral y los valores independientemente de los conocimientos y la práctica (Ver Documentos 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13 en Anexo I), como si los primeros existieran ontológicamente por sí mismos, sin ninguna necesidad de la discusión y los debates en espacios públicos de construcción de conocimientos (Cullen, 1997, 2008; Monarca,

<sup>10</sup> Proceso que también merece ser revisado en profundidad desde un estudio de la conformación del campo educativo.

<sup>11</sup> Con propuestas que sugieren acceder a la docencia sin necesidad de ninguna formación específica en el campo educativo. Ver por ejemplo el estudio realizado por Olmedo, Bailey & Ball (2013).

2009). Así lo podemos ver reflejado, por ejemplo, en el Documento 12: “Las cualidades docentes que dejan recuerdo ... son en su mayoría de tipo emocional. En positivo: la simpatía, la disponibilidad, la capacidad de escucha, la sinceridad” (p. 116); o, en una línea similar cuando se dice que el “requisito imprescindible para quienes trabajan en educación debe ser la motivación y la implicación” (Documento 5, p. 49), o cuando en este mismo documento se recupera un antiguo informe que refuerza esta idea: “el informe Wall (1959) de la UNESCO señalaba ya la importancia de contar con algún tipo de pruebas referidas a la personalidad de los aspirantes a profesor” (p. 49).

Lo curioso de esta posición es que, mientras se formula la necesidad de contemplar los valores como elementos clave de la formación y de la selección del profesorado, no se contempla a la educación como praxis ética-política (Monarca, 2009)<sup>12</sup>. Desvinculados los valores de las discusiones teóricas y de otras prácticas-debates que construyen lo social, solo quedan como dimensión personal, por tanto, disciplinadora del sujeto, en tanto los valores funcionan esencializados, como algo externo-formal, al margen de las instituciones, prácticas y sujetos que disputan el mundo social y lo construyen. Los valores vistos solo como rasgo deseable que las personas deben poseer pierden toda su dimensión socio-histórica-contextual y pasan a formar parte de una abstracción universalizante alejada de su dimensión ética-política asociada a formas de vida y prácticas educativas contextualizadas. En el conocimiento subjetivado, a modo de sentidos que el sujeto da de manera explícita o implícita al mundo, no se separan los conocimientos-teoría de los valores, ni tampoco parecen separarse en la práctica de enseñanza. Desde esta perspectiva, no está justificado el tratamiento de los valores como algo distinto al conocimiento, al contenido escolar, a los hechos (Cullen, 1997, 2008), como si fuesen algo separable de la práctica educativa y los fines de la educación (Monarca, 2009).

Al igual que en otros asuntos ya tratados, esta insistencia en los valores hace pensar, una vez más, en el origen de la escuela de masas y la importancia que esta daba a la religión en la formación del profesorado en España, algo que, quitando lo sucedido con los planes de la Segunda República, se mantuvo de manera prioritaria hasta finales de la dictadura franquista (Gabriel, 1992). Tal como sostiene el autor recién mencionado, en la literatura del siglo XIX y parte del siglo XX se constata que el profesorado “si bien precisaba escasos conocimientos, necesitaba en cambio estar adornado de todas las virtudes” (p. 142). Por tanto, aunque muchos de los valores a los que hacen alusión los textos analizados se puedan corresponder con una sociedad democrática, lo problemático es el tratamiento que se hace de estos al margen de la teoría y la discusión ética-política de la escolarización y el trabajo docente, presentándolos como un rasgo más de los sujetos (Cullen, 2008). Esta perspectiva reproduce, tal como se mencionó, un enfoque empírico-analítico (Popkewitz, 1988), propio del positivismo pedagógico, que refuerza la idea de neutralidad y una praxis disciplinadora, que invisibiliza la dimensión ética-política de la educación (Cullen, 1997; Monarca, 2009).

### **Seleccionar a los Mejores**

Otro de los rasgos que aparece con frecuencia en esta literatura es una especie de eslogan que se repite sin cesar con escaso análisis: «seleccionar a los mejores» (Ver, por ejemplo, Documentos 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9 en Anexo I). A diferencia de los elementos anteriores que invitan a pensar en una reactualización de las discusiones del siglo XIX y principios del XX, este se articula-condensa claramente con los discursos neoliberales de la Nueva Gestión Pública que se vienen instalando

---

<sup>12</sup> Es importante señalar que, a pesar de la importancia que se da a los valores cuando se habla del profesorado y su práctica, esto no es contemplado a la hora de hablar de la investigación. En este sentido, no se hace un análisis de los valores que subyacen a los textos ni a las prácticas académicas de sujetos, grupos e instituciones; reforzando una vez más la idea de neutralidad de la ciencia.

desde el último cuarto del siglo pasado hasta nuestros días (Díez-Gutiérrez, 2018). En este contexto, el repetido eslogan “seleccionar a los mejores” se articula-condensa dentro de los discursos más amplios que hacen referencia a la calidad y la excelencia.

Tal como se expuso en otros trabajos previos (Fernández-González, 2019), estos discursos, además de ser eufemísticos y retóricos, ¿quién no va a querer seleccionar a los mejores?, realmente no aportan fundamentos teóricos de ningún tipo para la discusión. Esta frase hecha: “elegir a los mejores”, aunque se presente a modo de consenso asumido, aparentemente neutral, nos remite a un régimen de verdad que aparece invisibilizado (Monarca et al., 2021). En este sentido, su efecto ideologizante se encuentra tanto en la racionalidad estadística, cuantitativa y empresarial en la que nos sumerge, como en las ideas, políticas y prácticas que cierta literatura no se cansa de mostrar como “objetivamente mejores”; en general relacionadas con la Nueva Gestión Pública: privatización-exógena y endógena-, rendición de cuentas, evaluaciones externas, rankings, y otros como autonomía, participación, atención a la diversidad, profesionalización, etc. cuyos significados<sup>13</sup>, en este marco, deben ser analizados en profundidad.

En este sentido, estos discursos, políticas y prácticas hacen algo más que reactualizar la racionalidad técnica, contribuyen a articular una nueva hegemonía política, es decir, una nueva posición o régimen de verdad, más allá de esta racionalidad. No solo porque la racionalidad técnica queda claramente abarcada por este nuevo régimen, sino porque, además, logra ampliar sus articulaciones con los principios del neoliberalismo y el sentido común. Este régimen de verdad tiene un claro efecto domesticador y disciplinador del debate, las políticas y las prácticas educativas (Monarca et al., 2021). La articulación hegemónica de este régimen condensa un discurso de gestión junto a otros centrados en los deseos, gustos, intereses individuales (Popkewitz, 1994). Un tipo de discurso que, en apariencia, se encuentra abierto a la disputa; aunque en realidad se trata de una disputa ya sujeta-enmarcada en la propia racionalidad de su régimen de verdad, en la cual la discusión política queda claramente diluida dentro de este tipo de articulación-condensación, con un claro efecto despoltizador de la educación, la escuela, el aula, el docente y de todos los demás actores.

### **Descentralización: Del Estado y Comunidades Autónomas a los Centros Educativos**

Finalmente, otro aspecto que emerge en una parte de la literatura analizada se expresa en una posición política de defensa abierta de la descentralización de los procesos selectivos para el acceso al trabajo docente, sugiriendo que los mismos sean desarrollados por los centros educativos (Ver Documentos 5, 6, 9, 11, 12 en Anexo I). En esta afirmación del Documento 11 referida a quién debe seleccionar al profesorado queda clara la idea recién explicada: “la aconsejable toma de decisiones en este asunto de los centros educativos” (p. 189) y “la participación de los equipos directivos de los centros [...] que] participarían en el proceso de selección y tendrían la posibilidad de dar una mejor respuesta” (p. 193).

Esta propuesta, no solo es problemática porque no explicita con claridad los supuestos teóricos-políticos que la fundamentan, tampoco la contrasta con los análisis históricos previos, que muestran las críticas realizadas a procesos selectivos en manos de los Ayuntamientos y otras entidades financiadoras (Dávila, 2008).

No siempre, pero algunas de estas propuestas de descentralización y de elección y contratación del profesorado por parte de los centros educativos van acompañadas de cuestionamientos al

---

<sup>13</sup> Se asume que estos temas admiten abordajes muy diversos, pero se quiere dejar constancia de lo problemático de estas cuestiones cuando son ubicados en el marco de proyectos conservadores-neoliberales, mercantilizadores y de despliegue de diversas prácticas de “cercamiento” de lo público-común (Fernández-González, 2019).

funcionariado<sup>14</sup>, unidas en ocasiones a propuestas de flexibilización laboral. No podemos perder de vista que estas críticas lo son también a un modo de entender al Estado y la Administración como responsables de lo público. Es una sugerencia basada en una lógica próxima a la economía de mercado, propias de las políticas mercantilizadoras y los procesos de selección que realiza la empresa privada. Supone también asumir una idea de «propiedad» de los centros públicos por parte de aquellos a los que se les traslade la responsabilidad de seleccionar, incluso de contratar. En los procesos selectivos actuales es el profesorado el que elige, pero ubicado en un proceso público y transparente, no “cercándolo” en una institución. Al igual que sucede en muchos de los otros asuntos abordados, apenas se ofrecen fundamentos teóricos, ni se muestran investigaciones contextualizadas en España al respecto: ¿Por qué la selección que vaya a realizar un centro educativo va a ser mejor que la que ofrece un complejo sistema edificado con la intención de garantizar transparencia y cierta objetividad —mismo trato, misma exigencia— a un grupo masivo de personas?

Por otro lado, no hay que olvidar que los centros no son del profesorado que trabaja en él, que ellos elijan a su profesorado puede dar lugar a otras malas prácticas que ni siquiera se abordan analíticamente: un sistema endogámico, de lealtades y disciplinamiento, en el cual podría quedar sancionada la crítica o la diferencia de criterio. Hacer esto es abrir la puerta para transformar a los centros educativos en pequeños feudos, y fomentar todo tipo de prácticas relacionadas con la pleitesía, la obediencia a la autoridad que me elige y sostiene mi puesto, y otro tipo de prácticas endogámicas que ya se han denunciado para otras instituciones que seleccionan ellas mismas a su profesorado (Lamo de Espinosa, 2001; Pereyra et al., 2006).

## Conclusiones

Históricamente las ciencias sociales en general y las de la educación en particular han asumido posiciones implícitas y explícitas con respecto al orden social. Emergen acompañando, apoyando, legitimando, invisibilizando y, en algunas ocasiones, problematizando e incluso cuestionando este orden. Haber asumido que la ciencia —el conocimiento académico— se relaciona con la ideología y el poder, supone poner de relieve los efectos que la misma tiene en la configuración de las categorías-concepciones que contribuyen a la producción y reproducción del mundo social. Supone también insistir en la imposibilidad de abordarla como praxis neutra, objetiva y desinteresada, algo que, desde los textos analizados, justamente, queda invisibilizado. En este sentido, tal como se ha podido ver en los textos abordados, se aprecian concepciones-posiciones respecto a la temática específica que tratan, en este caso los procesos selectivos para el acceso a la profesión docente. Concepciones que asumen, de manera implícita o explícita, formas de entender el trabajo docente, la función pública, la formación del profesorado, el conocimiento válido y el campo educativo en general; pero también el poder, el Estado, el saber, la sociedad —su producción y reproducción—.

En este sentido, es importante resaltar la necesidad de asumir de manera explícita que la ciencia —el conocimiento— tiene relación con el orden social; y a partir de aquí, empezar la discusión. La invisibilización de este vínculo es ya un primer obstáculo importante para la discusión sobre temáticas que afectan al mundo social, en tanto, tal como aquí se ha asumido, la ciencia es una praxis relacionada con los procesos de producción y reproducción de sistemas de conocimiento-pensamiento-verdad que afectan al orden de las cosas (Bourdieu, 2000, 2002, 2014). Este es, justamente, un rasgo común a todos los textos analizados. Esta invisibilización tiene importantes

---

<sup>14</sup> En España hace referencia al trabajador público contratado de manera permanente por el Estado o las administraciones autonómicas.

efectos: 1) naturalización, legitimación y universalización de un orden, 2) invitación a una adaptación al mismo y 3) retirada de la disputa por lo establecido (Castoriadis, 2006).

Otro aspecto relevante común que queda invisibilizado es la estructura fragmentada, diferenciada y jerarquizada del campo educativo, y su desigualdad distribución del poder para tomar decisiones, discutir y, en última instancia, participar en los procesos de producción del mundo social y, dentro de ello, de los conocimientos que ofrecen representaciones acerca del mismo. El tratamiento que hacen los textos a los diversos aspectos analizados dejan al profesorado bajo la tutela permanente del que interpreta el campo y el mundo social, que es también quien crea y legitima las representaciones válidas. Aunque se observa también un desplazamiento de una academia productora de representaciones a una distribuidora-reproductora de las mismas, en una posición subsidiaria a los nuevos centros de poder-saber: los organismos, asociaciones y fundaciones internacionales-nacionales; una posición adaptativa, acrítica y poco problematizadora. En cualquier caso, los textos analizados contribuyen a producir y reproducir una clara división entre expertos y académicos por un lado, y profesorado por otro.

De esta manera, el profesorado aparece en los textos como ese “otro” del que se habla, un otro no presente, representado por una comunidad de hablantes burocratizada (Dussel, 1992) en la que los docentes como sujetos políticos quedan invisibilizados, desconsiderados o al margen de la discusión. Los docentes son siempre los “otros” de los que se habla no habilitados para “el decir”, si acaso para “el hacer”, reforzando un rasgo histórico de la docencia: su tutelaje por parte de diversas instancias de poder.

Las concepciones-posiciones que aquí se han problematizado, producen y reproducen una especie de descrédito-desvalorización del trabajo docente, el cual es considerado como una práctica al margen de un conocimiento que no es socializado, ni tampoco interpelado por otros posibles saberes (Terigi, 2010). Concepciones-posiciones que dejan al profesorado fuera del lugar del saber-conocimiento; bien porque se considera al conocimiento como innecesario para lo que “demandan los tiempos actuales” al trabajo docente del siglo XXI, o bien porque los otros elementos sí considerados como necesarios no son conceptualizados como saberes, sino como alguna otra cosa —no saber-conocimiento— definida en términos de rasgos personales que se deben poseer: motivación, compromiso, vocación, habilidades, valores, etc. El efecto ideológico de esta «demarcación» parece evidente: delimita territorios y actores, adjudica funciones a los territorios y actores y distribuye poder y posibilidades de participar en los procesos de producción-discusión del orden gnoseológico-social (Bourdieu, 2000, 2002, 2014). La academia participa así de la continua reactualización de los procesos de producción y reproducción de la fragmentación, diferenciación y jerarquización del campo educativo (Monarca, 2017). En este sentido, “los supuestos no postulados ni nombrados sobre el mundo social presentes en la investigación educativa no solo repercuten en el conocimiento científico sobre el mundo, sino en las formas en que este último puede ser impugnado” (Popkewitz, 1989, p. 83).

No parece casual que, en un momento en el que se está reconfigurando el capitalismo global replanteando la función del Estado-nación: las relaciones Estado-instituciones-escuela-sujeto (Castro-Gómez, 2010; Dale, 2000; Federici, 2004; Fraser & Jaeggi, 2019), reaparezcan discursos más próximos al origen de la escuela de masas del siglo XIX y principios del XX, que un discurso que invite al análisis y la reflexión acerca de la relación entre Estado-escuela-campo educativo-orden social.

En este sentido, sería deseable que las ciencias de la educación, la academia, profundice en su propia democratización y en la del campo educativo en general, pero esta tarea resulta imposible si no se asume una posición crítica del uso de su propio poder y de la configuración fragmentada, diferenciada y jerarquizada del campo educativo y de las relaciones de este con el orden social. Hoy hay otros espacios que producen conocimientos y se disputan el poder de la verdad y de ofrecer las

visiones correctas del mundo social. No parece lo más adecuado en contextos democráticos que el o la intelectual-académico asuma un rol pasivo en la reproducción de los pareceres-posiciones de los organismos o asociaciones internacionales-nacionales. Parece necesario asumir un papel más activo en la discusión y la disputa por el orden social. Tal como expresó Bourdieu en la entrevista que concedió en 1993 a Roger-Pol Droit y Thomas Ferenczi, “no hay democracia efectiva sin un verdadero contra-poder crítico” (2014, p. 179). En este sentido, podríamos coincidir en que un proyecto social democrático precisa de espacios de producción de conocimientos que contribuyan «al decir» y «al hacer» para poder pensar y actuar sobre el orden social que «habitamos» y «nos habita». Es la única manera de entender que el proyecto democratizador no ha finalizado y que se encuentra continuamente tensionado, incluso amenazado.

## Referencias

- Adorno, T. (1971). *La ideología como lenguaje*. Taurus.
- Aldrich, H. E., & Ruef, M. (2006). *Organizations evolving*. SAGE Publications.
- Alliaud, A. (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(109). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1886>
- Anderson, P. (1986). *Tras las huellas del materialismo histórico*. Siglo Veintiuno Editores.
- Barroso, J., & Carvalho, L.M. (2011). Apontamentos sobre os ‘novos modos de regulação’ à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa*, 20(36), 9-23.
- Beigel, M. F. (2013). Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. *Nueva Sociedad*, 245, 110-123.
- Berger, P., & Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal.
- Borón, A. (2006). La verdad sobre la democracia capitalista. *Socialist Register*, 45-78.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Ediciones Istmo.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder / campo intelectual*. Montessor.
- Bourdieu, P. (2014). *Intelectuales, política y poder*. EUDEBA.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Jueces para la democracia*, (26), 50-59.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Foucault*. Siglo de Hombre Editores.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Paidós.
- Cullen, C. (2008). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a “Common World Educational Culture” or locating a “Globally Structured Educational Agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- Dávila, P. (1988). Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos. *Revista de Educación*, 286, 117-127.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Díez-Gutiérrez, E. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- Dussel, E. (1992). La introducción de la transformación de la filosofía de K.O. Apel y la filosofía de la liberación (reflexiones desde una perspectiva latinoamericana). En K-O. Apel, E. Dussel,

- & R. Fornet, *Fundamentación de la ética y la filosofía de la liberación* (pp. 45-104). Siglo XXI-Iztapalapa.
- Edwards Jr., D. B. (2014) ¿Cómo analizar la influencia de los actores e ideas internacionales en la formación de políticas educativas nacionales? Una propuesta de un marco de análisis y su aplicación a un caso de El Salvador. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(12). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n12.2014>.
- Farrán, R. (2011). Ontologías materialistas del sujeto (político): paradigmática, dialéctica, aleatoria, nodal. *International Journal of Žižek Studies*, 5(1), 1-34.
- Fairclough, N. (1999). *Language and power*. Longman.
- Federici, S. (2004). *Caliban and the witch: Women, the body and primitive accumulation*. Autonomedia.
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón*, 67(1), 165-178.
- Fernández-González, N. (2019). *El cercamiento neoliberal de la escuela pública en Madrid. Un estudio del discurso y la gubernamentalidad*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Fraser, N., & Jaeggi, R. (2019). *Capitalismo. Una conversación desde la Teoría Crítica*. Morata.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gabriel, N. de (1992). *Historia de la profesión docente en España*. I Encuentros Ibéricos de História da Educação, San Pedro do Sul (Portugal).
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Grüner, E. (2016). Teoría crítica y contra-Modernidad. En J. G. Gandarilla (Coord.), *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad* (pp. 16-60). Akal.
- Guillén, M. (1990). Profesionales y burocracia: desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas. *Revista española de investigaciones sociológicas (Reis)*, 51(90), 35-51.
- Habermas, J. (1995). *Conocimiento e interés*. Educació. Materials de Filosofia nº 12. Valencia. Universitat de València.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. <http://doi.org/10.1080/713698714>
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2002). Institutionalisation of educational sciences and the dynamics of their development. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3-26.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Fondo de Cultura Económica.
- Lamo de Espinosa, E. (2001). La reforma de la universidad en la sociedad del conocimiento. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 93, 243-255.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 4-23). CLACSO.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación*. Narcea.
- Monarca, H. (2017). El profesionalismo como espacio de disputas simbólicas. En H. Monarca, & B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 41-52). Síntesis.
- Monarca, H., Fernández González, N., & Méndez-Núñez, Á. (2021). Social order, regimes of truth and symbolic disputes: a framework to analyze educational policies. *Filosofija. Sociologija*, 32(1), 42-50.
- Palamidessi, M., Gorostiaga, J., & Suasnabar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos*, XXXVI(143), 49-66.
- Olmedo, A., Bailey, P. L., & Ball, S. J. (2013). To Infinity and Beyond...: heterarchical governance, the Teach For All network in Europe and the making of profits and minds. *European Educational Research Journal*, 12(4), 492-512.



- Pereyra, M. A., Luzón Trujillo, A., & Sevilla Merino, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 113-143.
- Popkewitz, Th. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori.
- Popkewitz, Th. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.
- Schriewer, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En M. Caruso & H-E. Tenorth (Comps.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-105). Granica.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Del Estante.
- Terrón Bañuelos, A. (2015). Coordenadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 93-130.
- Urteaga, E. (2008). Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad. *Lan Harremanak*, 8, 169-198
- Van Dijk, T. (1998). *Ideología*. Gedisa.
- Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial*. Siglo XXI.
- Wee, C., & Monarca, H. (2019). Educación Superior en Contextos de Cuasi Mercados. *Educación XXI*, 22(1), 117-138.

## Anexo I. Relación de textos-documentos

Nº	Título texto-documento
1	(2016). Estudio sobre las pruebas de la oposición de acceso a la función pública docente. Variables influyentes en cada fase de oposición. <i>Educación XX1</i> , 19(1), 357-379. Disponible en: <a href="https://bit.ly/3aPVOvM">https://bit.ly/3aPVOvM</a>
2	(2018). El acceso a la función pública docente en la Enseñanza Secundaria: un estudio sobre las estrategias utilizadas por los candidatos/as de la provincia de Gipuzkoa. <i>Revista Complutense de Educación</i> 30(03), 763-780. Disponible en: <a href="https://bit.ly/3aJR4ri">https://bit.ly/3aJR4ri</a>
3	(2012). Un nuevo sistema de acceso a la docencia. La propuesta de MIR docente. <i>Aula de Innovación Educativa</i> , 216, 54-59. Disponible en: <a href="https://bit.ly/3aK4N1i">https://bit.ly/3aK4N1i</a>
4	(2018). Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: propuestas a debate. <i>Docencia e Investigación</i> , 28, 94-116. Disponible en: <a href="https://bit.ly/3fjR1py">https://bit.ly/3fjR1py</a> <sup>a</sup>
5	(2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. <i>Educación XX1</i> , 13(2), 47-67. Disponible en: <a href="https://bit.ly/2xwyKnl">https://bit.ly/2xwyKnl</a>
6	(2010). La selección y la evaluación del profesorado. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , 24(2), 201-221. Disponible en: <a href="https://bit.ly/2TLnk81">https://bit.ly/2TLnk81</a>
7	(2010). Oposiciones: Pautas para una toma de decisiones. <i>Revista Española de Orientación y Psicopedagogía</i> , 21(1), 165-173. Disponible en: <a href="https://bit.ly/2W2BEKy">https://bit.ly/2W2BEKy</a>
8	(2013). Metas y Compromiso de los opositores al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Primaria. <i>Revista de Investigación Educativa</i> , 31(1), 77-92. Disponible en: <a href="https://bit.ly/2TLq3hL">https://bit.ly/2TLq3hL</a>
9	(2008). La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE. <i>Revista de Educación</i> , 345, 457-479. Disponible en: <a href="https://bit.ly/33bDSce">https://bit.ly/33bDSce</a>
10	(2007). Reflexiones en torno al sistema de oposiciones a la docencia Primaria en España y las funciones éticas de los docentes. <i>Cuestiones pedagógicas</i> , 18, 301-324. Disponible en: <a href="https://bit.ly/33aP5cV">https://bit.ly/33aP5cV</a>
11	(2012). La selección docente. Piedra angular para crear un sistema educativo de calidad. REIFOP, 15 (3), 187-194. Disponible en: <a href="https://bit.ly/2ICP0p1">https://bit.ly/2ICP0p1</a>
12	(2014). <i>Evaluación del sistema de acceso a la función pública docente en Educación Infantil y Primaria en Andalucía. Una apuesta por la calidad del sistema educativo.</i> (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Disponible en: <a href="https://bit.ly/2TL7vOB">https://bit.ly/2TL7vOB</a>
13	(2009). Mitos y realidades en la carrera docente. <i>Revista de Educación</i> , 348, 465-488. Disponible en: <a href="https://bit.ly/2TXdmPtb">https://bit.ly/2TXdmPtb</a>

<sup>a</sup> Hay que destacar que el documento 4 mantiene una línea distinta a los otros 12, por lo que no fue asociado con las tendencias analizadas en este trabajo.

## Sobre el Autor

### Héctor Monarca

Universidad Autónoma de Madrid

hector.monarca@uam.es

Profesor Docente-Investigador desde 2010 en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Pedagogía, Área de Teoría e Historia de la Educación. Funcionario en excedencia de la Comunidad de Madrid de la especialidad de orientación educativa. Autor de numerosos artículos en revistas internacionales, capítulos de libros y libros. Línea de investigación centrada en las relaciones entre Orden Social, Estado y Educación-Escuela.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7749-0878>

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 81

7 de junio 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter [feed@epaa\\_aape](https://twitter.com/feed@epaa_aape).